



مجلة الباحث

موقع المجلة: <https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/bjh/>



انماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للعلوم الانسانية (جامعات الفرات الأوسط)

أ.سرمد اسد خان الدعيمي

الباحثة: نبأ فائق حبيب الموسوي

التخصص العام للبحث: تاريخ

التخصص الدقيق للبحث: طرائق تدريس

معلومات الورقة البحثية

تاريخ الاستلام 2025/8/20

تاريخ قبول النشر 2025/9/7

تاريخ النشر 2025/11/20

الكلمات الرئيسية:

(أنماط التعلم، هيئة اعضاء التدريس)

المستخلص باللغة العربية:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تلك الأنماط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث). تكونت عينة الدراسة من (200) تدريسي وتدرسية من قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط (كربلاء - الكوفة - لقادسية - لمتنى- بابل) اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتم اعداد أداة خاصة بقياس أنماط التعلم التي استندت إلى أنموذج بيجز الثلاثي الذي يتألف من ثلاثة أنماط (العميق - السطحي - التحصيلي) يتم قياسها من خلال مقياس مكون من (32) فقرة وبعد تطبيق الأداة على عينة البحث وتحليل البيانات إحصائياً، توصلت النتائج إلى أن طلبة قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط يمتلكون أنماطاً متنوعة من التعلم، وأكثرها شيوعاً وتفضيلاً النمط التحصيلي، تلاه بالمرتبة الثانية النمط العميق، وبالمرتبة الثالثة النمط السطحي، كما تبين وجود فروق بسيطة بين الجنسين لكنها غير دالة إحصائياً يوصي البحث بضرورة توعية التدريسيين بأهمية مراعاة أنماط التعلم المختلفة وتصميم أنشطة تعليمية تتلاءم معها.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

تعد أنماط التعلم من المفاهيم التربوية الأساسية التي اهتم بها الباحثون والمعلمون على حد سواء، لما لها من تأثير مباشر في طريقة استقبال الطلبة للمعلومة ومعالجتها واستيعابها، وتتمثل هذه الأنماط بمجموعة من الأساليب العقلية والسلوكية التي يفضلها الطالب أثناء تعلمه وقد أكدت كثير من الدراسات أهمية معرفة هذه الأنماط في تطوير طرائق التدريس الجامعي وتحسين نواتج التعليم حيث أن أنماط التعلم لا تُعد ترفاً معرفياً بل ضرورة ملحة لتحقيق فهم أعمق للمواد التعليمية. (الربيعي والأسدي، ٢٠١٩ : ٣٨)

كما تشير أدبيات التعليم العالي إلى ضرورة تطوير طرائق تدريس التاريخ لتتلاءم مع أنماط تعلم الطلبة، لا سيما في جامعات الفرات الأوسط التي تضم عدداً كبيراً من طلبة قسم التاريخ وفي هذا السياق، أن أغلب طلبة كلية التربية يفضلون النمط القرائي - الكتابي، مما يفسر ميلهم إلى الحفظ أكثر من الفهم والتحليل، الأمر الذي يؤثر سلباً على قدرتهم على معرفة الأنماط التي تساعد في تحقيق أهدافهم. (العباوي، ٢٠٢٣ : ٩)

وبالرغم من وجود عدد من الدراسات العربية والأجنبية حول أنماط التعلم إلا أنها لم تنطرق إلى أنماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط، الأمر الذي ولد شعوراً لدى الباحثة بوجود مشكلة في مستوى أنماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ تتطلب الدراسة، ومن أجل دعم المشكلة وتحديدها، قامت الباحثة بتوزيع استبانة

استطلاعية مفتوحة تضمنت سؤالين لمجموعة عشوائية من عينة البحث بلغت (٢٠) تدريسي وتدرسية لمادة التاريخ ، وبعد تحليل إجابات أفراد العينة وجدت الباحثة إن (٨٠٪) من أفراد عينة البحث ليس لديهم رؤية واضحة عن أنماط التعلم لدى طلبتهم، مما أكد لدى الباحثة بوجود مشكلة تستحق الدراسة وتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الآتي:
(ماهي العلاقة بين أنماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للعلوم الإنسانية في جامعات الفرات الأوسط؟).

أهمية البحث:

تعد التربية أساساً في حفظ كيان الأمة وبنائها الحضاري، وأداة النهوض بالأفراد والجماعات، فهي تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة، وتكمن أهمية التربية في أنها أصبحت استراتيجية كبرى لكل العالم إذ برزت قيمتها وأهميتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وزيادة قدراتها الذاتية على مواجهة التحديات التي تواجهها كما هدفت إلى التركيز على نقل العلوم والمعارف إلى المتعلم وإعداده للحياة وممارسة المعلومات المتعلمة، وهي ميدان لأعداد القوى البشرية، فقدرات الأمم لا تقدر بما لديها من سكان بل بما يتوافر لها من قوى بشرية قادرة على العمل والإنتاج. (زاير وآخرون، 2020: 3029)

ويعتبر التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة بصورة عامة وطلبة الجامعة بصورة خاصة وقياسها من أهم القضايا اللازمة لكل من مخططي المناهج والمدرسين والطلبة أنفسهم، إذ يسهم هذا في إعادة بناء وتصميم المناهج والكتب الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات وطرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تناسب أنماط التعلم المتنوعة لدى الطلبة، ولأن المناهج والكتب الدراسية في الجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض الطلبة، ويحرم من هذه الفائدة طلبة آخرون.

أن لكل نوع من أنواع المعلومات نمطاً خاصاً من التعلم مثلاً التعلم في مادة التاريخ هي النقد والمقابلة والتحقيق ووزن قيم الأدلة وتعديل الأحداث التاريخية وربط السبب بالنتيجة ومن أنواع المهارات الفهم التي تناسب مع طبيعة دراسة التاريخ، والفهم التحليلي الذي يتناول حادثة من الحوادث التاريخية بالتفسير والتحليل ومن ثم استخلاص حكم مبني على السبب والنتيجة. (حسن، 2010: 93)

وقد أدى الاهتمام في الآونة الأخيرة بالأنماط التعليمية التي يتبعها الطلبة عند تعاملهم مع المعلومات وتركيز الاهتمام على تحديد تلك الأنماط على نحو يسهم في تفسير الفروق بين الطلبة في ادائهم في مراحل التعليم المختلفة، ومما لا شك فيه إن الأفراد يختلفون في أنماط التعلم التي يفضلونها ، إن اختلاف الطلبة فيما بينهم في الميول والخصائص الشخصية والجسمية يؤدي إلى اختلاف أنماطهم في التعلم ويعني ذلك أن الطلبة يدركون ويتعلمون بأنماط مختلفة حسب ميولهم. (حمدان، 2006: 23)

ثالثاً/ أهداف البحث:

التعرف على أنماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ في كليات التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الفرات الأوسط.

رابعاً / حدود البحث:

يحدد هذا البحث بالحدود الآتية: -

1. الحد المكاني: جامعات الفرات الأوسط كليات التربية للعلوم الإنسانية
2. الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ كليات التربية (كربلاء، النجف، بابل، القادسية، المثنى).
3. الحد الزمني: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي (2024-2025).
4. الحد المعرفي: أنماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ .

خامساً / مصطلحات البحث :

أ- أنماط التعلم / عرفها كلا من

1. جابر وقرعان (2004) بأنها :-

" الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها واعتبرا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلبة وغير فعال لآخرين" (جابر و قرعان ،2004: 14)

2. الشرقاوي (2012) بانها :-

"المكونات النفسية والتي من غير الممكن تحديدها بجانب واحد من جوانب شخصية المتعلم والتي لها اسهام في عمليه التفسير للفروق الفردية بين الافراد في متغيرات معرفيه ووجدانية" (الشرقاوي، 2010:20)

3. الياسري (2020) بانها :-

"طرق المتعلم الطبيعية والعادات المفضلة في معالجة واسترجاع المعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرائق التعلم والمحتوى" (الياسري، 2020:483)

• التعريف النظري: من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الادبيات والدراسات السابقة وكل ماله علاقة بالموضوع البحث الحالي اعدت الباحثة التعريف النظري الاتي: هو الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها.

• التعريف الاجرائي:- تعرف الباحثة أنماط التعلم إجرائيا بانها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (أساتذة جامعات الفرات الأوسط) وفق ما يروونه من مستوى امتلاك طلبتهم لطرائق وأساليب متنوعة في تلقي واستقبال المعلومات والأحداث التاريخية وكذلك حفظها وربط أسبابها بالنتائج المتوقعة منها وذلك عن طريق الإجابة على فقرات المقياس الذي أعدته الباحثة في البحث الحالي.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

- **نموذج ببجز لأنماط التعلم:**

اوضح جون ببجز (John Biggs، 1987) نظرية في التعلم تعد اطارا مناسباً لفهم كيفية حدوث التعلم لدى الافراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى، ويرى (ببجز) أن الأفراد يشرون في التعلم لدوافع عديدة وهذه الدوافع تلعب دوراً رئيسياً في تحديد أنماط تعلمهم، والتي تتشكل بناء على نوع نواتج التعلم التي يهدفون إلى تحقيقها. (Biggs، 1999: 64)

ويبين ببجز ان عملية النمو المعرفي للمتعلم تختلف من طالب الى اخر تبعاً للنمط المفضل في اكتسابه لتلك المعارف، كون عملية التعلم تتأثر بنوع النمط الذي يمتلكه الطالب ويفضله في اكتسابه للمعلومات حيث يرى ببجز ان هذه الانماط تخضع للعلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاتها من ناحية أخرى وعلى هذا الاساس صنف ببجز انماط التعلم الى ثلاث أصناف (سطحي-عميق - تحصيلي) فكل نمط من هذه الانماط يمتاز بصفات وخصائص معينة تختلف عن نمط اخر وبالتالي يختلف الطلبة في كيفية التعامل م المعلومات واكتسابها تبعاً لنوع النمط الذي يمتلكونه. (عبد الحي، 2005:56)

وتوصل (ببجز) في نظريته إلى ثلاثة أنماط للتعلم:-

• نمط التعلم السطحي (Surface Style)

• نمط التعلم العميق (Deep Style)

• نمط التعلم التحصيلي (Biggs، 1991: 14) (Achieving Style).

وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط الثلاثة التي اعتمدتها الباحثة في اعداد أداة بحثها:-

1- نمط التعلم السطحي:

يمثل هذا النمط ميلاً لدى المتعلم إلى معالجة المعلومات على مستوى سطحي، دون تعمق في الفهم أو التحليل، وغالباً ما يرتبط هذا النمط بالدافعية الخارجية، مثل الخوف من الفشل أو الرغبة في تجنب العقاب، ويتسم به الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم كوسيلة لتحقيق أهداف خارجية، كالحصول على وظيفة مستقبلاً، أو كوسيلة لإرضاء الآخرين، كالأهل أو المدرسين، وليس بدافع ذاتي نابع من حب المعرفة أو الرغبة في النمو الشخصي بل أحياناً لتجنب المشكلات فحسب. (moutios, 2005: 329)

2- نمط التعلم العميق:

يعتمد هذا النمط على الدافعية الداخلية، ويهدف إلى تحقيق فهم حقيقي ومععمق لما يتعلمه المتعلم، فالطلبة الذين يتبعون هذا النمط يُظهرون اهتماماً واضحاً بالمادة الدراسية، ويسعون إلى استيعابها وإدراك أهميتها، ويرون في عملية التعلم أمراً مثيراً لاهتماماتهم الشخصية، كما أنهم يسعون إلى اكتشاف المعنى الحقيقي لما يتعلمونه، ويبحثون عن النية أو القصد الكامن خلف المحتوى، ويقومون بربط المعرفة النظرية بتجاربهم اليومية، ويحرصون على دمج الخبرات وتكاملها للوصول إلى فهم أعمق. (الدردير، 2004: 162)

3- نمط التعلم التحصيلي:

يتسم هذا النمط بوجود دافعية قوية نحو التحصيل، حيث يكون الدافع الأساسي للطالب هو الحصول على نتائج مادية ملموسة مثل الدرجات المرتفعة. ويُركز الطالب في هذا النمط على بلوغ مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، وليس فقط على فهم العناصر الأساسية في مهمة التعلم. (Biggs, 1993: 31)

ثانياً/ دراسات سابقة: دراسات حول (أنماط التعلم)

أ. دراسات عربية

1. دراسة الصباغ وأمين (2020) بعنوان/ العلاقة بين أنماط التعلم والدافعية للتعلم لدى طلاب جامعة أم القرى.
 - مكان الدراسة: أجريت الدراسة في جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
 - هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلاب الجامعة وبيان العلاقة بين أنماط التعلم ومستوى دافعية التعلم لديهم.
 - منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقة بين المتغيرات.
 - مجتمع الدراسة ونوعه: تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة أم القرى من مختلف التخصصات.
 - حجم العينة: تم اختيار (105) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.
 - أداة الدراسة: استخدم الباحث استبياناً لتحديد أنماط التعلم، واختباراً لقياس الدافعية للتعلم.
 - الوسائل الإحصائية: استخدم تحليل الارتباط بمعامل بيرسون وتحليل الانحدار لفحص العلاقة بين المتغيرات.
 - نتيجة الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تفضيلات أنماط التعلم والدافعية للتعلم، حيث كانت الأنماط البصرية والسمعية أكثر ارتباطاً بالدافعية. (الصباغ وأمين ، ٢٠٢٠ : ٣٠-١)
- 2- دراسة أبو صالح (2021) بعنوان/ أنماط التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو المباحث العلمية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني.

- مكان الدراسة: أجريت لدراسة في مدارس الملك عبد الله الثاني، الأردن.
- هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين، وعلاقتها بالاتجاهات نحو المباحث العلمية.
- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي من خلال توزيع استبيانات الكترونية.
- مجتمع الدراسة ونوعه: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين السابع والثامن في مدارس الملك عبد الله الثاني.
- حجم العينة: شملت العينة (268) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس المستهدفة.
- أداة الدراسة: استخدم مقياس لأنماط التعلم، واستبيان لقياس الاتجاهات نحو المباحث العلمية.
- الوسائل الإحصائية: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار الفروق (T)) وتحليل التباين لاختبار تأثير الجنس والصف.
- نتيجة الدراسة: أظهرت الدراسة أن أكثر أنماط التعلم شيوعاً لدى طلاب مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز هو النمط الخارجي الخطي، وكانت الاتجاهات نحو المباحث العلمية إيجابية بشكل عام. كما كشفت عن علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التعلم والاتجاهات نحو المواد العلمية، خاصة مع النمط الخارجي الخطي، دون فروق دالة إحصائية تعزى للجنس أو الصف. (أبو صالح 2021: 494)

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً/ منهج البحث (Method Of Research)

لقد اعتمدت الباحثة، في البحث الحالي المنهج الوصفي ،

ثانياً/ مجتمع البحث وعيناته (Population and Sample Of The Research)

أ- مجتمع البحث. (Population Of The Research)

يشمل مجتمع هذا البحث جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية – بجامعات الفرات الأوسط في قسم التاريخ ، للدراسة الصباحية والمسائية ويتألف مجتمع البحث من (٤٠٨) تدريسي وتدرسية.

ب- عينة البحث (Samples Of The Research)

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة البحث على أسلوب (العينة الطبقية العشوائية) وذلك لأنها تحقق التمثيل لكل طبقات المجتمع، وتكون أكثر دقة من العينة العشوائية البسيطة؛ لأنها تجمع العشوائية، وتعمل على تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة، وأيضاً تمتاز بالدقة الإحصائية، وانخفاض في نسبة الوقوع في الخطأ المعياري. (الكاف، 2014: 109)

وتنقسم عينات البحث الحالي إلى:-

1- العينة الاستطلاعية (عينة وضوح الفقرات)

عملت الباحثة على اختيار العينة الاستطلاعية بالطريقة الطبقية العشوائية، وهذه العينة تكون خارج العينة الأساسية، وهذه العينة تمثل جميع فئات البحث، وكان الهدف منها هو التعرف على أهم المعوقات أو الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الأداة، والتعرف على وضوح الفقرات، ومدى فهمهم للفقرات والزمن.

أذ اختارت الباحثة (20) تدريسي وتدرسية من جامعات الفرات الأوسط في قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية (بابل وكربلاء) وأن هذا العدد يشكل نسبة 10% من عدد الأفراد الكلي، جرى تأشير أسمائهم في قائمة خاصة لدى الباحثة، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) / أفراد العينة الاستطلاعية حسب (المحافظة - الجنس)

المجموع	الجنس		الجامعة
	إناث	ذكور	
10	6	4	كربلاء
10	5	5	بابل
20	11	9	المجموع

2- عينة التحليل الإحصائي

تم اختيار عينة التحليل الإحصائي لجميع الفقرات بالطريقة الطبقية العشوائية، بعد أن تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية الأولى عن طريق قائمة الأسماء المؤشرة لدى الباحثة، من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الفرات الأوسط، أذ بلغ حجم عينة التحليل الإحصائي (200) تدريسي وتدرسية، وهذا العدد يشكل نسبة (39%) من المجموع الكلي للطلبة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (2) أفراد عينة التحليل الإحصائي حسب (المحافظة - الجنس)

ت	المحافظة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	إناث		
1	الأول	14	44	58	29%
2	الثاني	8	25	33	17%
3	الثالث	24	44	68	34%
4	الرابع	21	20	41	20%
المجموع		67	133	200	100%

3- عينة البحث الأساسية

عملت الباحثة على اختيار أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط بشكل قصدي كعينة أساس، لتطبيق إجراءات البحث، والبالغ عددهم (408) تدريسي وتدرسية وبنفس الطريقة التي أتبعها في اختيار العينة (استطلاعية، الاحصائية) اختارت الباحثة (200) تدريسي وتدرسية في قسم التاريخ، وهذا العدد يشكل نسبة (43%) من مجموع الطلبة الكلي.

ثالثاً/ أدوات البحث ووصفها (Research Instrument)

الأداة: إنها الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث في لجمع البيانات المطلوبة من المصادر المحددة في بحثه وتتباين أدوات البحث في قدرتها على قياس الاستجابة المطلوبة، فالأداة التي تقيس عينة محددة قد لا تكون قادرة على قياس عينة أخرى.

(عباس وآخرون، 2007: 237)

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة أنماط التعلم، لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الفرات الأوسط قامت الباحثة بأعداد مقياس تتوافر فيه كل صفات الأداة العلمية من صدق، وثبات، وموضوعية.

- خطوات (بناء) أداة البحث:

أداة أنماط التعلم

اطلعت الباحثة على الدراسات والبحوث التي تناولت متغير أنماط التعلم ولم تحصل على أداة تقيس أنماط التعلم تنطبق مع عينة بحثها، لذا قامت الباحثة بأعداد مقياس (لأنماط التعلم) يتناسب مع عينة واهداف البحث الحالي وفقاً للخطوات الآتية:

أ- توجيه استبانة مفتوحة لأفراد من مجتمع البحث :

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات السابقة والدراسات التي تناولت مفهوم أنماط التعلم والتقت بعينة من تدريسي وتدرسية قسم التاريخ وقدمت لهم استبيان مفتوح يتضمن سؤالين، ثم قامت الباحثة بتفسير استجابات أفراد العينة الاستطلاعية العشوائية والتي أفادتها كثيراً في إعداد أداة أنماط التعلم.

ب-وصف أداة أنماط التعلم :

تكون مقياس أنماط التعلم من (3) أنماط رئيسية وهي مجال (نمط التعلم العميق) ويتضمن (10) فقرات و (نمط التعلم السطحي) ويتضمن (12) فقرات و (نمط التعلم التحصيلي) ويتضمن (10) فقرات، وبلغ عدد الفقرات الكلي للاستبانة (32).

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة) وتعطى (1-5) درجة لكل بديل.

- تعليمات مقياس أنماط التعلم :

ركزت الباحثة في هذا الجزء على توضيح وشرح طريقة الإجابة لأفراد العينة حول سرية إجاباتهم، وإنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، إذ يؤكد عدد من المختصين إن التسمية الصريحة والواضحة للمقياس قد تؤدي بالمستجيب الى تزييف إجابته، كما أن هذا النوع من المقياس يقلل الخطأ في تفسير المعلومات، وعدم حاجته إلى الوقت والجهد، ويسهل عمل الباحث في تلخيص النتائج وتحليلها. (الشريف، 1996: 124)

- وضوح التعليمات وصياغة الفقرات :

بعد إكمال متطلبات بناء مقياس أنماط التعلم وبعد عرضها على المحكمين، عملت الباحثة على توزيع الأداة على العينة الاستطلاعية (وضوح الفقرات)، بتاريخ 2025/4/14 للتعرف على مدى وضوح الفقرات، وتعليمات الإجابة عنها، وما إذا كانت هناك فقرات مبهمه او صعبة.

- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس انماط التعلم:

1. عينة التحليل الإحصائي للفقرات:

يرى أصحاب القياس النفسي إن القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها هي من أهم الخصائص القياسية التي يجب التحقق منها في المقاييس النفسية. (المصري، ١٩٩٩: ٩٢) ولقياس هاتين الخاصيتين لفقرات مقياس أنماط التعلم طبق المقياس الذي يتكون من (32) فقرة على عينة مكونة من (٢٠٠) تدريسي وتدرسية، ويُعد هذا مناسباً في ضوء رأي نانلي (Nunnally, 1978)

الذي يرى إنَّ يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات تكون ما بين (٥-١٠) أشخاص لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك لتقليل من أثر الصدفة. (Nunnally, 1978:262)

2. المؤشرات الإحصائية لمقياس انماط التعلم :

عند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس انماط التعلم، يبدو التوزيع التكراري لدرجات مقياس انماط التعلم يقترب من التوزيع الاعتدالي؛ لان درجات الوسط والوسيط والمنوال متقاربة، كذلك أن معاملات الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر، وكلما كان معامل الالتواء ومعامل التفرطح قريباً من الصفر سواء كان موجباً أو سالباً، دلّ

هذا على ان شكل التوزيع التكراري قريب من التوزيع الاعتدالي، وعليه يكون المقياس دقيقاً في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس. (عودة، 1998: 86).

3- حساب الخصائص السايكومترية للفقرات:

إنّ الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس تشكل أهمية كبيرة في تحديد قدرته على قياس ما وضع لقياسه فعلاً. (Holden , 1985: 386-389)، ومن الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات المقاييس هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها. (الزبياري، 1997: 75).

وإنّ اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية السايكومترية المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة، لذا يجب التحقق من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها. (Ghiselli, 1981: 421). لذا قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للفقرات المتمثلة بالقوة التمييزية، وايضاً ارتباط الفقرة بالدرجة لكل نمط، وكالاتي:

أ. القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة من تدريسي وتدرسية قسم التاريخ في جامعات الفرات الأوسط البالغ عددهم (200) تدريسي وتدرسية ، وقد قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية وفقاً للخطوات الاتية:

- تم تصحيح استمارات الإجابة لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- بعد ذلك تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية لكل نمط من انماط التعلم.
- حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كلّ مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (27 %) من أفراد العينة (عودة، 1998، 286) وبلغ العدد الكلي (108) تدريسي وتدرسية، بواقع (54) تدريسي وتدرسية في المجموعة العليا و(54) تدريسي وتدرسية في المجموعة الدنيا.
- استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كلّ فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، واتضح أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) بدرجة حرية (106) وعند مستوى دلالة (0.05). الجدول (3)

(يبين نتائج حساب القوة التمييزية للفقرات.

جدول (3)/ القوة التمييزية لفقرات مقياس انماط التعلم

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية المحسوبة	مستوى دلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
نمط التعلم العميق						
1	3.574	1.253	2.852	1.204	3.055	دالة

دالة	3.096	1.008	2.241	1.387	2.963	2
دالة	5.262	1.076	2.778	1.082	3.870	3
دالة	8.258	0.901	2.981	0.773	4.315	4
دالة	8.322	1.150	3.185	0.588	4.648	5
دالة	5.665	0.931	2.963	0.971	4.000	6
دالة	9.130	0.823	2.963	0.756	4.352	7
دالة	5.692	1.005	3.167	0.848	4.185	8
دالة	5.004	1.073	2.593	1.119	3.648	9
دالة	9.319	0.979	2.944	0.664	4.444	10
نمط التعلم السطحي						
دالة	4.814	0.991	3.000	1.124	3.981	11
دالة	9.068	0.898	2.796	0.751	4.241	12
دالة	9.543	0.899	3.056	0.605	4.463	13
دالة	7.060	0.920	3.056	0.851	4.259	14
دالة	7.824	1.073	3.019	0.712	4.389	15
دالة	7.078	1.160	2.704	1.011	4.185	16
دالة	4.526	1.080	2.759	1.212	3.759	17
دالة	5.610	1.089	2.852	1.073	4.019	18
دالة	6.761	1.129	2.500	1.033	3.907	19
دالة	7.107	0.966	2.519	1.010	3.870	20
دالة	5.507	1.006	2.685	1.188	3.852	21
دالة	3.986	1.083	2.185	1.534	3.204	22
نمط التعلم التحصيلي						
دالة	6.370	1.027	2.963	0.870	4.130	23
دالة	6.238	1.094	2.519	1.065	3.815	24
دالة	5.486	1.092	2.426	1.186	3.630	25
دالة	9.247	1.041	2.264	1.117	4.185	26
دالة	9.123	0.942	2.019	1.176	3.889	27
دالة	4.079	1.046	3.667	0.882	4.426	28
دالة	6.207	1.112	3.481	0.662	4.574	29
دالة	5.464	1.127	3.222	0.903	4.296	30
دالة	4.275	1.329	3.315	1.039	4.296	31
دالة	7.192	1.061	1.926	1.427	3.667	32

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي اليه:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لكل نمط، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (200) تدريسي وتدرسية في البحث الحالي، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للنمط أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,139) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0,05).

ج-الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

اتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي في الآونة الأخيرة إلى زيادة دقة المقاييس النفسية بتحديد بعض الخصائص القياسية "السيكومترية" للمقاييس، التي يمكن أن تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لقياسه وإجراء عملية القياس بأقل ما يمكن من الأخطاء. (المصري، 1999: 36) ومن أهم الخصائص القياسية للمقياس التي أكدها المختصون في القياس النفسي هما خاصيتا الصدق والثبات، إذ تعتمد عليها دقة البيانات أو الدرجات التي نحصل عليها من المقاييس النفسية (عبد الرحمن، 1998: 227)، وبعد ان عرضت الباحثة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس سيتم التحقق من الخصائص القياسية للمقياس، وكما يأتي:

أولاً: صدق المقياس (Validity of the Scale):

استخرج للمقياس الحالي نوعان للصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل نوع منها:

أ- الصدق الظاهري (صلاحية المقياس):

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة أو السمة التي يقيسها، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقاً شريطة ان يمثل جميع القدرة أو السمة المراد قياسها. (عبد الرحمن، 1998: 150)، وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس انماط التعلم عن طريق تحديد تعريف انماط التعلم وتحديد مفاهيمها واعداد الفقرات حسب كل عامل، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس التاريخ، وبناءً على آرائهم حول المقياس في الحكم على مدى ملائمته للغرض الذي وضع من اجله، اعتمدت الباحثة نسبة 80% فأعلى من آراء المحكمين بوصفها نسبة موافقة على فقرات المقياس، وكانت النسبة أكثر من ذلك، وجدول (4) يوضح ذلك وأصبح مقياس انماط التعلم متصفاً بالصدق الظاهري، اذ تم اجراء بعض التعديلات الطفيفة على المقياس ولم تحذف أي من فقراته.

جدول (4) / آراء المحكمين لأداة أنماط التعلم

ت	مجالات المقياس	أرقام الفقرات	استجابة المحكمين		النسبة المئوية للموافقين	النسبة المئوية لغير الموافقين
			موافق	غير موافق		
1	نمط التعلم العميق	10- 1	20	0	%100	%0
2	نمط التعلم السطحي	12-1	20	0	%100	%0
3	نمط التعلم التحصيلي	10-1	20	0	%100	%0
المجموع		32	20	0	%100	%0

ب- صدق البناء (Constrcut Validity):

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين. (ربيع، 1994:

(98)، ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة. (Anastasia, 1976 : 151)، ويشير كرونباخ وميهل (Cronbach & Mehl) إلى أن هناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الجماعات والافراد إذ أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس. (فرج، 1980: 315).

وقد تحققت الباحثة من صدق البناء عن طريق المؤشرات الآتية :-

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل نمط.

ثانياً: ثبات المقياس (Scales Reliability):

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ، وكالاتي:-

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test Retest Method:

لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (20) تدريسي وتدرسية وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، حيث بينت آدمز (Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته يجب ان لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، ظهرت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (5)

جدول (5) / معامل الثبات وفق إعادة الاختبار لكل نمط من انماط التعلم

اسم النمط	معامل الثبات
نمط التعلم العميق	0,93
نمط التعلم السطحي	0,89
نمط التعلم التحصيلي	0,87

وتُعدّ هذه القيم مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

ب- طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method:

أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (200) استمارة، وبعد تطبيق المعادلة كانت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (6) وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء البحوث.

جدول (6) / معامل الثبات الفاكرونباخ لكل نمط من انماط التعلم

اسم النمط	معامل الثبات
نمط التعلم العميق	0,90
نمط التعلم السطحي	0,87

0,85	نمط التعلم التحصيلي
------	---------------------

ج- وصف المقياس بصورته النهائية:

- يتألف مقياس انماط التعلم في البحث الحالي بصورته النهائية من ثلاثة انماط وهي:
- **نمط التعلم العميق:** يتكون من (10) فقرات وكل فقرة لها خمسة بدائل، وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (50) درجة، وأقل درجة يحصل عليها (10)، وبذلك فإن المتوسط النظري يبلغ (30) درجة.
 - **نمط التعلم السطحي:** يتكون من (12) فقرات وكل فقرة لها خمسة بدائل، وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (60) درجة، وأقل درجة يحصل عليها (12)، وبذلك فإن المتوسط النظري يبلغ (36) درجة.
 - **نمط التعلم التحصيلي:** يتكون من (10) فقرات وكل فقرة لها خمسة بدائل، وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (50) درجة، وأقل درجة يحصل عليها (10)، وبذلك فإن المتوسط النظري يبلغ (30) درجة.

رابعا/ تطبيق أدوات البحث:

طبقت الباحثة أداة بحثها المتمثلة في استبانة (أنماط التعلم) بصيغتها النهائية، على العينة الأساسية المشمولة بالبحث من الأساتذة، والبالغة عددها (٢٠٠) تدريسي وتدرسية من قسم التاريخ، في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعات الفرات الأوسط، وقد وضحت الباحثة لأفراد العينة عن أهداف البحث، وعن كيفية الإجابة على الفقرات.

خامسا/ تفرغ بيانات أداتي البحث:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات من أفراد عينة البحث تم تفرغ بياناتها في البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss)، لغرض إجراء العمليات الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث، وبما إن كل فقرة من فقرات أداتي البحث تضم خمسة بدائل متدرجة، فقد تم تفرغ البيانات من خلال إعطاء وزن (درجة) لكل بديل من البدائل الخمسة، وتحتسب الدرجة الكلية لكل تدريسي وتدرسية وفقاً للبدائل المختارة من قبله وذلك عن طريق جمع الدرجات، لهذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب بالنسبة لمقياس أنماط التعلم هي (160) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (32) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (96) درجة.

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول/ التعرف على انماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

عرض النتائج:

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس انماط التعلم المتكون من (32) فقرة على عينة البحث المتكونة من (200) تدريسي وتدرسية كما في ملحق (6)، وبعدها استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

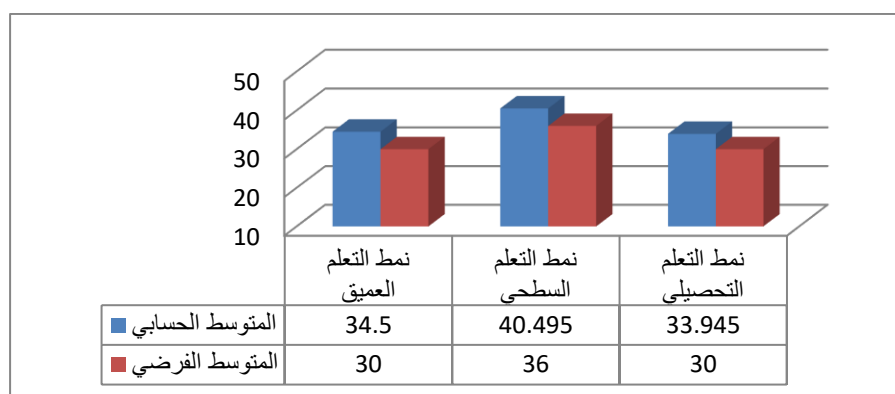
ولكل نمط على حدة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لكل نمط، استخدمت

الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وكانت النتائج كما مبينة في جدول (7) وشكل (1)

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمقياس انماط التعلم

الدلالة (0,05)	القيمة التائية t		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	انماط التعلم
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1,96	13,599	30	4,680	34,500	200	نمط التعلم العميق
دالة	1,96	10,061	36	6,318	40,495	200	نمط التعلم السطحي
دالة	1,96	10,218	30	5,460	33,945	200	نمط التعلم التحصيلي

الشكل (1) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس انماط التعلم



1. تفسير النتائج/

يتبين من الجدول والشكل اعلاه الاتي:

1. **نمط التعلم العميق:-** بلغ المتوسط الحسابي للعينة (34,500) والانحراف المعياري (4,680)، والمتوسط الفرضي (30)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (13,599) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على ان طلبة قسم التاريخ يستخدمون هذا النمط من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية بدرجة كبيرة.

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نموذج جون بيجز (Biggs, 1987) لأنماط التعلم، الذي يُعد إطارًا نظريًا شاملاً لفهم الكيفية التي يتفاعل بها الطلبة مع مواقف التعلم تبعًا لتكامل العوامل الشخصية والبيئية. إذ يُشير بيجز إلى أن نمط التعلم العميق يتشكل نتيجة تفاعل دافعية داخلية صادقة لدى الطالب مع بيئة تعليمية محفزة، الأمر الذي يدفعه إلى استكشاف المعاني العميقة للمادة الدراسية، وربطها بخبراته الشخصية وسياقاتها الواسعة. وارتفاع المتوسط الحسابي بشكل دال إحصائيًا في هذه النتيجة يدل على أن طلبة قسم التاريخ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، يوظفون هذا النمط بفاعلية، وهو ما ينسجم مع طبيعة التخصص الذي يتطلب الفهم السياقي والتاريخي وربط الأحداث بالمضامين. كما يعكس ذلك إدراك الطلبة لأهمية التعلم بوصفه عملية بنائية تتجاوز حفظ المعلومات نحو التحليل والتفسير، مما يؤكد ما ذهب إليه بيجز بأن نمط التعلم لا يُختزل في المعرفة، بل في طريقة معالجتها والسعي إلى توظيفها بفهم عميق وتكاملي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الصباغ وأميين، 2020) ودراسة (Smith & Brown, 2023) ودراسة (حسين وحمادي، 2015) باستخدام التعلم العميق بدرجة كبيرة.

2. **نمط التعلم السطحي:** بلغ المتوسط الحسابي للعينة (40,495) والانحراف المعياري (6,318)، والمتوسط الفرضي (36)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (10,061) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على أن طلبة قسم التاريخ يستخدمون هذا النمط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة كبيرة.

تُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نموذج بيجز (Biggs, 1987)، الذي يربط نمط التعلم السطحي بالدافعية الخارجية وضعف التفاعل المعرفي مع المحتوى. وارتفاع المتوسط الحسابي بشكل دال إحصائيًا يدل على أن طلبة قسم التاريخ – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى معالجة المعلومات بطريقة تكرارية وآلية، تركز على الحفظ دون الفهم. ويعكس ذلك تأثير العوامل البيئية مثل طبيعة التدريس أو التقييم، ما يدفع الطلبة لاعتماد استراتيجيات غير فعالة، كالتركيز على ما يُتوقع وروده في الامتحان، بدلاً من السعي للفهم أو الربط المعرفي العميق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسين وحمادي، 2015) باستخدام كبير لنمط التعلم السطحي.

3. **نمط التعلم التحصيلي:** بلغ المتوسط الحسابي للعينة (33,945) والانحراف المعياري (5,460)، والمتوسط الفرضي (30)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (10,218) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على أن طلبة قسم التاريخ يستخدمون هذا النمط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة كبيرة.

تُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نموذج بيجز (Biggs, 1987) الذي يشير إلى أن نمط التعلم التحصيلي يتميز بدافعية قوية لتحقيق أداء أكاديمي مرتفع، غالبًا بدافع خارجي كالدرجات أو التفوق الاجتماعي. ويدل ارتفاع المتوسط الحسابي دلالة إحصائية على أن طلبة قسم التاريخ – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس – يوظفون هذا النمط بوضوح، حيث يُظهرون تنظيمًا جيدًا للوقت والجهد، ويعتمدون استراتيجيات فعالة لتحقيق التحصيل، وإن لم يكن بالضرورة مصحوبًا بفهم عميق للمحتوى. ويعكس ذلك تركيزهم على النتائج النهائية أكثر من المعنى، وهو ما أكدته بيجز في تصنيفه لأنماط التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: دراسة (Smith & Brown, 2023) ودراسة (حسين وحمادي، 2015) باستخدام كبير لنمط التعلم التحصيلي.

الهدف الثاني / التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في انماط التعلم لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظر الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث).

2. عرض النتائج/

لغرض التحقق من هذا الهدف قامت الباحثة بأخذ استجابات عينة البحث البالغة (200) تدريسي على مقياس انماط التعلم وبعد معالجة البيانات إحصائياً استخرجت الباحثة متوسطات درجات افراد العينة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ولكل نمط على حدة، ولمعرفة الفروق بينهما استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (8).

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في انماط التعلم

الدلالة (0,05)	القيمة التائية t		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	انماط التعلم
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	1,96	1,242	4,833	34,106	104	ذكور	نمط التعلم العميق
			4,494	34,927	96	اناث	
غير دالة	1,96	0,302	6,586	40,625	104	ذكور	نمط التعلم السطحي
			6,045	40,354	96	اناث	
غير دالة	1,96	1,175	5,417	33,510	104	ذكور	نمط التعلم التحصيلي
			5,496	34,417	96	اناث	

-تفسير النتائج/

يتبين من الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في انماط التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس كون القيم التائية المحسوبة للأنماط كانت اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) .

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نموذج بيجز (Biggs, 1987)، الذي يؤكد أن أنماط التعلم تنشأ من تفاعل معقد بين عوامل شخصية (مثل الأسلوب المعرفي والدافعية) وعوامل بيئية (كطبيعة المحتوى وأساليب التدريس)، وليس بالضرورة من الخصائص الديموغرافية مثل الجنس.

ويشير غياب الفروق الدالة إحصائياً تبعاً للجنس إلى أن كلاً من الذكور والإناث يمتلكون فرصاً متقاربة في تطوير أنماط تعلمهم، وأن اختيار النمط (سواء كان سطحيًا أو عميقًا أو تحصيليًا) يعتمد بدرجة أكبر على الدافعية الذاتية، وتنظيم المعلومات، والخبرة التعليمية، أكثر من كونه سلوكًا ناتجًا عن الفروق البيولوجية أو الاجتماعية المرتبطة بالنوع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو صالح، 2021) بعدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً للجنس.

أولا / الاستنتاجات

1. الطلبة يمتلكون أنماطاً متعددة للتعلم مما يستدعي تنويع طرائق التدريس.
2. النمط التحصيلي هو الأكثر بروزاً، مما يشير إلى تركيز الطلبة على تحقيق النجاح الأكاديمي بدرجة أكبر من الفهم العميق.
3. لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في أنماط التعلم.

ثانياً / التوصيات

1. توعية التدريسيين بأهمية مراعاة أنماط التعلم المختلفة.
2. تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع الأنماط الثلاثة (العميق – السطحي – التحصيلي).
3. تشجيع الطلبة على استخدام النمط العميق عبر استراتيجيات قائمة على التحليل والنقاش.

ثالثاً / المقترحات

- 1- ان تقوم المؤسسات التعليمية المختصة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطوير أدوات تعليمية متنوعة تناسب كل نمط تعلم، مثل ملفات صوتية للنمط السمعي، نشاطات تحليلية للنمط العميق، وأوراق عمل منهجية للنمط التحصيلي.
- 2- ان تتولى وزارة التعليم العالي او اقسام الإرشاد التربوي في الكليات إعداد دليل إرشادي لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية التعامل مع أنماط التعلم داخل الصفوف الجامعية.

المصادر

- (1) أبو علام ، رجاء مجهول (2011): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات، القاهرة
- (2) أبو علام، رجاء محمود. (1987): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت دار القلم.
- (3) أحمد ، محمد عبد السلام. (1981). القياس النفسي والتربوي، ط4 ، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- (4) الأمام، مصطفى محمود، عبدالرحمن، انور حسين، والعجيلي، صباح حسين (1990): التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد، العراق.
- (5) الانصاري، بدر محمد. (2002): المرجع في مقاييس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- (6) البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- (7) ثورندايك، روبرت وهيغن، اليزانبيت. (1989). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: عبد الله الكيلاني ، وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب العربي.
- (8) الجابر، ليانا، ومها قرعان (2004) : أنماط التعلم بين النظرية والتطبيق، مؤسسة عبد المحسن القطان، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.

- (9) حسن، هبة عبد الله رمضان (2010): برنامج استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي، جامعة حلوان، القاهرة ، مصر.
- (10) حمدان، سعيد (2006): أنماط التعلم في الفصل الدراسي، دار الوراق، بيروت ، لبنان
- (11) الدريد، عبد المنعم أحمد (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء 1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
- (12) ربيع ، محمد شحاته (1994): قياس الشخصية ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- (13) ربيع، محمد شحاته. (2008): قياس الشخصية، ط1، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (14) الربيعي جمعة رشيد كضاض، الأسد، عقيل رشيد عبد الشهيد (2019): أنماط التعلم نشأتها، أهميتها، تصنيفاتها، مجلة اللغة العربية وآدابها - جامعة الكوفة، العراق.
- (15) الزامل، علي عبد جاسم ، عبد الله الصارمي، علي كاظم (2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت .
- (16) زاير، وعهود سامي هاشم، وعلاء عبد الخالق المندلاوي (2020) : فلسفة تربوية برؤية حديثة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- (17) الزوبعي ، عبد الجليل أبراهيم ، وآخرون. (1981). الاختبارات والمقاييس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، العراق.
- (18) الزبياري ، صابر عبد الله سعيد (1997): الخصائص السيكمترية لأسلوبي المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقياس الشخصية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق.
- (19) الشراقوي، أنور محمد (2012) : علم النفس المعرفي المعاصر، الإنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.
- (20) العباوي، عمر محمد حمدي (2023): أنماط التعلم المفضلة لطلبة المرحلة الثانية في قسم العلوم التربوية والنفسية وفق أنموذج VARK في ضوء بعض المتغيرات، رسالة دبلوم عالي، جامعة الموصل، العراق.
- (21) عبد الحسين، وسام صلاح، وآخرون (2018) : أنماط التعلم وتطبيقاته بين المعلم والمتعلم، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، العراق.
- (22) عبد الحفيظ، أخلاص محمد ومصطفى حسين (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .
- (23) عبد الرحمن، سعد (1998): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي، عمان.
- (24) عبد المجيد، قادر، ولفته، محمد. (2013). القياس والتقويم في العلوم الانسانية، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- (25) عطية، محسن علي (2016): التعلم أنماط ونماذج حديثة، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (26) علام، صلاح الدين محمود (2011). القياس والتقويم التربوي والنفسى: اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط (5)، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- (27) علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- (28) علام، صلاح الدين محمود (2006): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- (29) العلوان، أحمد فلاح (2010): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، الإمارات.
- (30) عودة، احمد سليمان، والخليلي ، خليل يوسف (1988): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط2، دار الامل، اربد، الأردن.
- (31) المصادر
- (32) ميخائيل، امطانيوس، (1999): القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق، سوريا .
- (33) الياسري، نداء محمد الشامل (2020) : في المناهج والاتجاهات الحديثة في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- 34) العيسوي، عبد الرحمن محمد (1985): القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة للنشر والتوزيع، مصر.
- 35) الكبيسي، كامل ثامر (1995): اثر اختلاف حجم العينة والمجتمع في القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية ، دراسة تجريبية ، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق.
- 36) الكبيسي، كامل ثامر (2001) العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ، العدد (25)، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، العراق.
- 37) المصري، محمد عبد المجيد (1999): أثر اتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصائص السيكمترية لمقاييس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- 38) عودة، أحمد سلمان والخليلي، خليل يوسف (1998): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط4، مكتبة الفكر، عمان، الأردن.
- 39) فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 40) فيركسون، جورج، أي (1991): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق.
- 41) ملحم، سامي محمد (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 42) موسى، فاروق عبد الفتاح (2006): القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين، ط1، مطبعة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 43) يونس، سمير وعبد الرحيم سلامة ويوسف العنزي وسعد الرشيد (2014): مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفلاح للنشر، الكويت.

(44) ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الإنكليزية.

- 45) Anastasi , A. (1988). Psychological Testing , New York , 6th Macmillan publishing.
- 46) Anastasi, A. (1976). Psychological Testing , 6th , New York, Macmillan Publishing Inc.
- 47) Biggs, J. (1991a). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. Educational Research Journal.
- 48) Biggs, J. B. (1999). Teaching for quality learning at university. Open University Press, Buckingham, England.
- 49) EbeL, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Eugewood Cliffs prentice – all.
- 50) Ghiselli, E. E. et al. (1981). Measurement theory for the behavioral Sciences. San Francisco: Freeman & Company.
- 51) Holden, R. R. et al (1985). Structured Personality Test Item: Characteristics and Validity, Journal Research in Personality, Vol. 19, PP.386-394.
- 52) Kroll, A. (1960). "Item Validity as A factor in test Validity " Journal of Education Psychology, Vol-13, No. 2, PP.425-436.

- 53) Murphy, K. R. and David Shafer, co (1998). Psychological Testing princip.
Nunnally, J.C. (1978). Psychometric Theory. New York: McGraw Hill
company.

الملخص باللغة الإنكليزية

This study aims to identify the prevailing learning styles among students of the History Department in the universities of the Middle Euphrates region from the perspective of faculty members, and to reveal statistically significant differences in these styles according to the variable of gender (male–female). The study sample consisted of (200) faculty members from the History Department in the universities of the Middle Euphrates region (Karbala, Kufa, Al-Qadisiyah, Al-Muthanna, and Babylon).

The study relied on the descriptive method, and a special instrument was prepared to measure learning styles based on Biggs' threefold model, which consists of three styles (deep, surface, and achieving). These styles were measured through a scale composed of (32) items. After applying the instrument to the study sample and statistically analyzing the data, the results indicated that students of the History Department in the universities of the Middle Euphrates possess diverse learning styles, with the most common and preferred being the achieving style, followed by the deep style in second place, and the surface style in third place. It also appeared that there are slight differences between genders, but they are not statistically significant.

The study recommends raising faculty awareness of the importance of considering different learning styles and designing educational activities that correspond to them.
