الفروق الفردية في اساليب التعلم لفيرمونت لدى طلبة الجامعة بحسب الجنس والتخصص والمرحلة

ا.م.د. طالب علي مطلب — **جامعة بغداد/ كلية التربية / للعلوم الصرفة – ابن الهيثم**

ا.م.د. سحر هاشم محمد — **الجامعة المستنصرية / كلية التربية**

المستخلص

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١- اساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة .

٢- الفروق في اساليب التعلم بحسب متغير الجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي- انساني) والمرحلة (اولى- رابعة)

ولتحقيق ذلك تم تبنى مقياس فيرمونت لاساليب التعلم وبعد التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات طبق على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة واظهرت النتائج ان اكثر اساليب التعلم شيوعا لدى طلبة الجامعة هو اسلوب النماذج الذهنية ، وان طلبة التخصص العلمي اكثر استخداما لاستراتيجات المعالجة وان الاناث وطلبة المرحلة الرابعة اكثر استخداما للنماذج الذهنية ، واستكمالا للبحث الحالي توصل الباحثان لبعض التوصيات والمقترحات .

Abstrac

This researcher aimed at identifying:-

1- Learning Style common for University students
2- The differences in the Learning Style for University students according to sex variable (male – female) and specialization (scienc – human) and level (first – fourth) .

To achieve that the researcher used Vermont scale for the Learning Style, and befor achieved for psycomatric from avilidity and rilablity This test has been applied the sample of the study which is (400) male and female for university students . The results have appeared that Learning Style common for University students is mental image and students for scienc specialization have more strategy treatment and the femal and first level have more mental image, In the light of these results the researcher has put a number of recommendations and suggestions forwards.

الفصل الاول : التعريف بالبحث :-

مشكلة البحث:- تختلف اساليب التعلم بين الافراد والطلبة منهم بشكل خاص اذ انها تمثل اساسا يعتمد عليه في دراسة الفروق الفردية بين الطلبة في اسلوب تعاملهم مع المواقف التعليمية فلكل طالب اسلوبه الخاص في ادراكه للمثيرات وطريقة تنظيمه لها في ذاكرته. (الحرباوي،١٣:٢٠٠٤)

اذ ان وجود فجوة بين اساليب تعلم الطلبة واسلوب عرض المادة الدراسية من قبل المعلم يعيق التعلم .(Rao,2002:70) وحتى يكون التعلم اكثر فاعلية يجب ان يقدم بالاسلوب الذي يفضله المتعلمين لذلك يجب ان نحدد اساليب التعلم الاكثر تفضيلا اذ اكدت بعض الدراسات الى ان تجاهل المعلمين لاساليب تعلم طلبتهم حال دون تحقيق الاهداف المرجوة من التعلم وعدم استثمار طاقات وامكانيات الطلبة اضافة الى حصول الطلبة على تقديرات منخفضة بسبب اتباعهم اساليب تعلم خاطئة وهذا يعد من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها الطلبة .(المهداوي، ٢٠٠٦: ٣) لذا فان وعي النعلم والطالب باسلوب التعلم المفضل يؤدي الى زيادة قدرة الطالب على بلوغه الاهداف ويؤدي بالتالي الى تعلم افضل .(الحموري والكحلوت،٢٠٠٦: ١٣٢) وعليه تتجلى مشكلة البحث الحالي بمحاولة الاجابة عن السؤال الاتي: هل تختلف اساليب التعلم بحسب مقياس فيرمونت بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة ؟

اهمية البحث :- تعد اساليب التعلم عنصرا مهما من عناصر التعليم اذ ان تحديد النهج الاساسي لكيفية تعلم الطلبة من شانه ان يسهم في تحسين عملية التعلم وبالتالي بناء افضل للمؤسسة التعليمية . (Burk,1998 :31) وتاتي اهمية الاسلوب التعليمي في انه يعكس الوسط البيئي والاجتماعي المفضل لدى المتعلم للدراسة ،والذي يمثل وصفا لاسلوب التعلم الذي يفضل التعلم به . (Dunn, 1987:45) ولكل فرد اسلوب التعلم الخاص به والذي يميزه عن غيره ، ومثل هذه الفروق لاتوجد لدى افراد الجنس الواحد بل تمتد للتواجد بين الجنسين . (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٢٣٦) فاختلاف الطلبة في ادائهم يعود الى اختلاف الكيفية التي يتناول بها الطلبة المعلومات المتضمنة في المواد الدراسية .(الابراهيمي، ٢٠١٢: ٧٦) لذلك ينظر الى اسلوب التعلم على انه يمثل انعكاسات الفروق الفردية بين المتعلمين ويمثل وسيلة خاصة للطالب للتعلم على نحو افضل ، وعلى الرغم من ان الباحثين حددوا اساليب التعلم من منظور بلدانهم الا انهم يتفقون على انه يمثل الخاصية الفردية للتعلم.(Felder,2005:53)

لذا فان لدراسة اساليب التعلم فائدة نظرية لتحديد الفروق الفردية بين المتعلمين ،كما ان معرفة الطالب باسالوبه الخاص بالتعلم يمكنه من ان يتوصل الى الادوات التي يمكن ان تساعده في التعلم وفي مواقف الحياة المختلفة .(جابر وقرعان، ٢٠٠٤: ١٣)

اهداف البحث :- يهدف البحث الحالي التعرف على :-

٣- اساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة .

٤- الفروق في اساليب التعلم بحسب متغير الجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي- انساني) والمرحلة (اولى- رابعة) .

حدود البحث:- يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد ومن كلا الجنسين (الذكور- الاناث) وللتخصصين (العلمي- الانساني) وللمرحلتين (الاول- الرابع) للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

تحديد المصطلحات :- اساليب التعلم : عرفها كل من :-

- مالكوم واخرون Malcom& et.al ,1982 " هي طرائق معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة المؤثرة في التعلم ويشكل طريقة في الدراسة او مجموعة من الافكار يستعملها الطلبة في حل اي مشكلة تواجههم في المواقف التعليمية ". (الابراهيمي، ٢٠١٢: ١٦)
- لوكارت وشمك Ocart&sckemeck, 1983 " الطريقة التي يتمثل فيها المتعلم ويستوعب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية " (قطامي وقطامي: ٢٠٠٠ :٣٤)
- فيرمونت Vermont,1998 " الطرائق التي يتعلم بها الطلبة وتعد نوعا من الاستراتيجيات العامة التي تقسم الى استراتيجيات تعلم وعوامل دافعية تؤثر على استراتيجيات المعالجة المعرفية "
- التعريف النظري " يتبنى الباحثان تعريف فيرمونت(Vermont,1998) لانهما تبنيا مقياسه.
- **التعريف الاجرائي** " هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس اساليب التعلم المستعمل في البحث الحالي "

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

اساليب التعلم :- ان اساليب التعلم التي يستعملها الافراد لتنظيم ومعالجة المعلومات من اجل حل مشكلة ما في مواقف التعلم هي ثابتة نسبيا .(Feldman,2004:35) ويختلف الافراد في الاساليب التي يفضلونها في التعلم ، لذلك ظهرت انواع عديدة من اساليب التعلم التي انطوت على جوانب نفسية وفسيولوجية ومعرفية ، وعلى النحو الاتي :-

- الاساليب النفسية التي تعكس قوة الطالب الداخلية والسمات الشخصية والاجتماعية والعاطفية التي تؤثر في تعلمهم .
- الاساليب الفسيولوجية التي تمثل طرائق متسقة لتنظيم التعلم من خلال استعمال الحواس او المحفزات البيئية او التخصصات في نصفي الكرة او تفضيلات للظروف البيئية
- الاساليب المعرفية التي تمثل كيفية استعمال المتعلم للمنبهات في البيئة واستيعابها ومعالجتها معرفيا . (Agrarwal, 1983: 44)

وبذلك تعددت الاساليب والاسس التي ارتكزت عليها ، وعليه سوف يتم تناول نموذج فيرمونت لاساليب التعلم.

انموذج فيرمونت لاساليب التعلم :- يستند هذا النموذج على مبدأ ان على الطالب ان يعي اساليب التعلم الخاصة به ليكونوا فاعلين اكثر في التصدي لاحتياجاتهم ، ويختلف اسلوب التعلم بين المتعلمين بحسب نوع المادة طريقة عرض المادة والوقت المتح لها .(Vermunt، , 1998:43)

وقد استند فيرمونت على اعمال العديد من الباحثين في اساليب التعلم امثال بيجز وشمك ومارتون وسالجو ، اذ اكد فيرمونت على ان اساليب التعلم هي الطريقة التي يتعلم بها الطلبة وتعد نوعا من الاستراتيجيات العامة فتوصف مثلا هذه الاساليب كمستوى سطحياو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند مارتون وسالجو . (الدردير، ٢٠٠٤: ١٦١)

وتوصف ايضا بالمعالجة العميقة والمعالجة الموسعة والاحتفاظ بالحقائق عند شمك ، وتوصف كنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية والملاحظة التاملية والتصور العقلي المجرد والتجريب الفعال التي ينتج عنها اربعة اساليب للتعلم التباعدي والتقاربي والاستيعابي والتكيفي عند كولب ، وتوصف كتوجهات مثل التوجه التحصيلي واعادة الانتاجية عند انتوستل ، وقد عمل فيرمونت على دمج مجالات رئيسية من مكونات التعلم تمثلت بالمعالجة المعرفية والاستراتيجيات والانشطة التعليمية وانشطة التنظيم . (Vermunt, 1998:35)

ويرى فيرمونت ان اساليب التعلم تتاثر بالعمر والجنس والمتغيرات السياقية لذلك احتوى نموذجه على استراتيجيات المعالجة ونماذج التعلم العقلية وتوجهات التعلم وهذا من جعل منه نمذجا نشط ويسهم في عملية تعلم بناءة .(Vermunt, 1998:153)

مكونات اسلوب التعلم عند فيرمونت :- بنى فيرمونت اداة تشخيصية متعددة الابعاد معتمدا على وجهة النظر البنائية في التعام بهدف تقديم فهم متكامل قدر الامكان من خلال ادخال ماوراء المعرفة ووالتنظيم الذاتي واعتماده وجود ثلاث انشطة للتعلم معرفية ، وجدانية وماوراء المعرفة وهي محاولة لوضع نموذج يتضمن جميع التوجهات الموجودة في نماذج اساليب التعلم المختلفة ، وقد توصل فيرمونت الى اربعة ابعاد للتعلم .(السليماني، ٢٠٠٧: ٢٥) وهذه الابعاد هي :-

١- **معالجة المعلومات:**- وهو تقييم انشطة التفكير التي يستعملها الطلبة في معالجة مادة التعلم او المحتوى التعليمي الذي يقود مباشرة الى نتائج التعلم ، وميز فيرمونت بين توعين من المعالجة وهما :-

أ- **المعالجة المعمقة:** في هذا المستوى يتم تفعيل المعرفة السابقة وينظر الى القضايا بطريقة ناقدة وتنظيم المعلومات بطريقة متكاملة في كل متكامل .

ب-**المعالجة السطحية او التدريجية:** وتقوم هذه الاستراتيجية على تحليل المادة وتجزئتها والتركيز على التفاصيل والحقائق وتذكرها بالتسميع والتكرار والحفظ وتطبيق المسائل وتجربتها لمرة واحدة . (Magda, Ventura , 2011: 22)

٢- **استراتيجيات التنظيم** : وتتمثل بضبط وتنظيم انشطة المعالجة المعرفية وقد يكون التنظيم داخلي او خارجي ، ففي التنظيم الداخلي ياخذ الطلبة على عاتقهم تنظيم الانشطة الخاصة بالتعلم والنتائج من خلال التخطيط والرصد وتشخيص المشكلات في نهاية المطاف واجراء التعديلات وفقا للاختبارات ، اما التنظيم الخارجي فيركز فيه الطلبة على التوجيهات الخارجية وتنظم عملية التعلم من قبل المعلمين والكتب المدرسية واهداف التعلم . (Vermetten, et.al , 2002 : 14)

٣- **توجهات التعلم** :- وهي الاهداف الشخصية والنوايا والدوافع والمخاوف بشان الدراسات فاذا كان توجه الطالب نحو التعلم هو لتطوير الذات الاكاديمي فانه سوف يسعى جاهدا لتعلم ما يمكنه من تطوير ذاته اكاديميا ، اما اا كان توجهه هو الحصول على وظيفة فانه يسعى جاهدا لتحقيق النجاح الكاديمي. (Vermetten, et.al , 2002 : 14) فالتعلم لم يعد عملية سلبية موجهة خارجيا بل هو عملية نشطة وفعالة وبناءة وموجهة ذاتيا ، اذ يبني خلالها المتعلم تصورات داخلية للمعرفة وتتغير هذه التصورات بناء على المعاني التي يربطها المتعلم بخبراته . (الزحيلي ، ٢٠١٢ : ٣)

٤- **نماذج التعلم العقلية** : وهي عبارة عن نظام متماسك من المعارف والمعتقدات حول التعلم واكتساب المعرفة من قبل الطلبة انفسهم وان تكون لديهم فكرة عن ذلك وقدرة المتعلم على دمج الخبرات من

خلال انشطة تعليمية تكون من مهام المعلم وتحفيز الطلبة على اداء هذه الانشطة واعطاء اهمية كبيرة لتعلم الطلبة مع زملائهم . (Vermunt , 2004: 34)

ولقد تبنى الباحثان نموذج فيرمونت لاساليب التعلم كونه يعد من النماذج المتكاملة التي تقيس ابعادا مختلفة ، اذ يمثل البعدين الاول والثاني (استراتيجيات المعالجة و استراتيجيات التنظيم) استراتيجيات تعلم ،بينما يمثل البعدين الثالث والرابع (توجهات التعلم ونماذج التعلم العقلية)عوامل دافعية تؤثر على استراتيجيات المعالجة المعرفية والتنظيم ، كما ان فيرمونت قد اضاف بعدا اخر اغفلته النماذج السابقة لاساليب التعلم الا وهو بعد التوجه المهني .

دراسات سابقة :

- **دراسة باول (Paul, 1996) :-** هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين طريقة التدريس ونوع الناتج واسلوب التعلم ، وهل ان تفاعل اسلوب التعلم وطريقة التدريس يؤثر في استدعاء الحقائق والفهم لدى الطلبة ، وقد تم استخدام استبانة التقرير الذاتي لجون بيجز والمكونة من ثلاثة اساليب (العميق والسطحي وغير المحدد) وقد تم قياس استدعاء الحقلئق ونواتج التعلم القائم على الفهم بواسطة الاداء على اختبارات الوحدات وتتضمن ارقام متساوية لاستدعاء المعلومات والاكتساب القائم على الفهم وقد تم تصميم اسئلة تذكر المعلومات لتقيس ما اذا كان الطالب يتذكر او يميز المعلومات بدقة واظهرت النتائج وجود تاثير لكل من تفاعل طريقة التدريس واسلوب التعلم على التحصيل الدراسي ، كما اظهرت ان اداء الطلاب على تذكر الفقرات يفوق ادائهم على فهمها .(العبودي ، ٢٠١٠ : ٧٠)
- **دراسة ايمانويل وبوتر Emanuel & Potter , 2000 :-** هدفت هذه الدراسة الى بحث الفروق في اساليب التعلم المفضلة بين الطلبة بحسب مستوياتهم الدراسية المختلفة والتخصصات لدى عينة من طلبة المدارس العليا بلغ عددهم (٣٢٧) وطلبة الجامعة والبالغ عدهم (٢٣٥) وقد طبق عليهم مقياس جراشا – ريتشمان لاساليب التعلم والذي يقيس ستة اساليب مختلفة واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين طلبة المدارس العليا وطلبة الجامعة في اساليبهم المفضلة للتعلم ، وجود فروق في اساليب التعلم المفضلة بين طلبة التخصصات الدراسية المختلفة . (صباطي ورمضان ، ٢٠٠٢ : ٥)
- **دراسة بويل ودوفي ودنلفي Boyle & Duffy &Dunlevy 2003 :-** هدفت الى تعرف فيما اذا كانت الاختلافات في اساليب التعلم تعود للاختلافات بالمخرجات الاكاديمية ، وقد تم استخدام مقياس فيرمونت لاساليب التعلم وطبق على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٢٧٣) طالب وطالبة واظهرت النتائج وجود ارتباطات سلبية بين اساليب التعلم غير المباشر والمعدل التراكمي ، في حين وجدت ارتباطات ايجابية بين اسلوب التعلم المباشر والمعدل التراكمي . (بلعاوي، ٢٠٠٦ :٥٠)
- دراسة يونس ، ٢٠١٥ :- هدفت هذه الدراسة الى تعرف اليقظة العقلية وعلاقتها باساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، واستخدمت الباحثة مقياس فيرمونت لاساليب التعلم وطبقته على عينة من

طلبة المرحلة الاعدادية بلغ عددهم (٣٧١) طالب وطالبة ، واظهرت النتائج الى ان اسلوب التعلم المفضل لدى طلبة المرحلة الاعدادية هو النماذج الذهنية وعدم وجود علاقة بين اساليب التعلم واليقظة الذهنية . (يونس، ٢٠١٥)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته :-

اولا: مجتمع البحث :- يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد ، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم للتخصص العلمي والبالغ عددهم (١٢٨٤) طالب وطالبة بواقع (٦٩٤) طالب من الذكور و (٥٩٠) طالبة من الاناث ، وطلبة كلية التربية ابن –رشد للتخصص الانساني واالبالغ عددهم (١٤١٧) طالب وطالبة بواقع (٥٠٤) طالب من الذكور و (٩١٣) طالبة من الاناث ،من المرحلتين الاولى والرابعة.

ثانيا :عينة البحث :- بلغت عينة البحث الحالي (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وباسلوب التوزيع المتساو ، بواقع (٢٠٠) طالب من الذكور ، و(٢٠٠) طالبة من الاناث، ومن المرحلتين الاولى والرابعة بواقع (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الاولى، و(٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة وللتخصصين العلمي والانساني، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس والمرحلة والتخصص

الكلية	المرحلة الاولى		المرحلة الرابعة		المجموع الكلي
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	
تربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
تربية ابن رشد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
المجموع الكلي	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠٠

ثالثا:اداة البحث :- بما البحث الحالي يهدف الى تعرف الفروق الفردية في اساليب التعلم لدى طلبة الجامعة لذا فقد تم تبني مقياس فيرمونت لاساليب التعلم ، ١٩٩٨ بعد التاكد من خصائصه السيكومترية وفيما يلي وصف للمقياس وتوضيح لكيفية استخراج خصائصه السيكومترية .

– **وصف مقياس فيرمونت لاساليب التعلم** :- يتكون المقياس من (١٢٠) فقرة موزعة على اربع ابعاد رئيسية للتعلم هي (استراتيجيات المعالجة ، استراتيجيات التنظيم ، توجهات التعلم ،نماذج التعلم

العقلية) وتضم هذه الابعاد الاربع على (١٦) مقياس فرعي ، اذ تضمن بعد استراتيجيات المعالجة على اربع مقاييس فرعية هي (المعالجة العميقة ، المعالجة التدريجية ، المعالجة الملموسة) وبعد استراتيجيات التنظيم تضمن مقياس (التنظيم الذاتي ، التنظيم الخارجي ، الافتقار للتنظيم) وبعد توجهات التعلم تضمن (الاهتمام الشخصي ، التوجه للحصول على شهادة ، التوجه نحو الاختبار ، التوجه للحصول على مهنة) اما بعد النماذج الذهنية فقد تضمن مقياس (التناقض ، بناء المعرفة ، مقدار المعرفة ، استعمال المعرفة ، التعاون) وامام الفقرات وضعت البدائل (تنطبق علي دائما ، تنطبق على غالبا ، تنطبق علي احيانا ، تنطبق علي نادرا لا تنطبق علي ابدا) عند التصحيح تاخذ الاوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) .

صدق الفقرات :- لغرض التعرف على صلاحية فقرات مقياس اساليب التعلم لفيرمونت تم عرضه على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٥) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (١-أ) وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس ، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق اكثر من(٨٠%) ما عدا (١٨) فقرة لم تحصل على موافقة الخبراء وبذلك اصبح المقياس بصيغته الاولية مكون من (١٠٢) فقرة عدت جميعها صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من اجل قياسه .

التجربة الاستطلاعية :- لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات والفقرات وطريقة الاجابة وحساب الوقت المستغرق في الاجابة تم تطبيق المقياس على عينة التجربة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على كلا الجنسين ومن المرحلتين الاولى والرابعة وللتخصصين العلمي والانساني ، واظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وان متوسط الوقت المستغرق في الاجابة كان (٣٨) دقيقة .

رابعا: التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اساليب التعلم :- ان الهدف العام للتحليل الاحصائي هو الحصول على مقياس يضم فقرات تساهم باكبر قدر في صدق المقياس وثباته . (كروكر والجينا ، ٢٠٠٩ : ٤١٣).ولغرض اجراء التحليل الاحصائي للفقرات تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة ومن ثم تم تحديد المجموعتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة ،ومن ثم تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكالاتي :-

- **القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعلم** :- تعد القوة التمييزية من الخصائص القياسية المهمة لفقرات الاختبارات المرجعية المعيار لانها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يستند اليها هذا النمط من القياس، ومن الخصائص الجيدة للفقرة هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والدنيا .(عودة ، ٢٠٠٢ : ٢٩٣) وتم احتساب القوة التمييزية لكل فقرة من

فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا ، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١،٩٦) اذ تراوحت مابين (٢،١٢٨ – ٨،٤٥٦)

خامسا: الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب التعلم :-

١- **صدق المقياس:** – تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ. **الصدق الظاهري:**- وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

ب. **الصدق البنائي:**- ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Stanley & Hopkins, 1972:111) ، وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :-

– **القوة التمييزية للفقرات** :- وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكما تم ذكره سابقا .

– **الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية):** تشير انستازي (Anastasi،١٩٧٦) إلى إن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية هي قياسات أساسية للتجانس لانها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسه .(Anastasi ,1976,P.155) لذلك قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل من :-

١- درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للمقياس الفرعي ، وقد كانت جميع القيم المحسوبة دالة احصائيا اذ انها اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠,٠٩٨) ، اذ تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠،١٧٦ – ٠،٥٤٥)

٢-علاقة درجة المقاييس الفرعية للبعد الواحد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للبعد.

٣-علاقة الدرجة الكلية للابعاد مع بعضها البعض ، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠,٠٩٨) ،والجداول (٢ ، ٣ ، ٤ ،٥، ٦) توضح ذلك.

الجدول (٢)

علاقة درجة المقاييس الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات المعالجة

	المعالجة العميقة	المعالجة التدريجية	التحليل	المعالجة الملموسة
المعالجة العميقة	١	٠،٦٢٦	٠،٥٨٤	٠،٦٣٣
المعالجة التدريجية		١	٠،٥٢٣	٠،٤٩٨
التحليل			١	٠،٥٦٨
المعالجة الملموسة				١

الجدول (٣)

علاقة درجة المقاييس الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التنظيم

	التنظيم الذاتي	التنظيم الخارجي	الافتقار للتنظيم
التنظيم الذاتي	١	٠،٤٣٨	٠،٦٤٣
التنظيم الخارجي		١	-٠،٥٨٨
الافتقار للتنظيم			١

الجدول (٤)

علاقة درجة المقاييس الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لبعد توجهات التعلم

	الاهتمام الشخصي	التوجه نحو الشهادة	التوجه نحو الاختبار	التوجه نحو المهنة	التناقض
الاهتمام الشخصي	١	٠،٣٥٦	٠،٤٩٣	٠،٤٢٥	-٠،٢٠١
التوجه نحو الشهادة		١	٠،٣٦٩	٠،٣٥٥	-٠،١٥٢
التوجه نحو الاختبار			١	٠،٤٢٧	-٠,١٧٨
التوجه نحو المهنة				١	-٠,٢١١
التناقض					١

الجدول (٥)

علاقة درجة المقاييس الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لبعد نماذج التعلم الذهنية

	المعالجة العميقة	المعالجة التدريجية	التحليل	المعالجة الملموسة
بناء المعرفة	١	٠،٥٢٥	٠،٦١٢	٠،٦٩٢
مقدار المعرفة		١	٠،٥٤٤	٠،٦٠٩
استعمال المعرفة			١	٠،٥٣٣
التعاون				١

الجدول (٦)

علاقة ابعاد التعلم (اساليب التعلم) مع بعضها البعض

	استراتيجيات المعالجة	استراتيجيات التنظيم	توجهات التعلم	نماذج التعلم الذهنية
استراتيجيات المعالجة	١	٠،٦١٥	٠،٦٧٧	٠،٥٨٣
استراتيجيات التنظيم		١	٠،٥٤٩	٠،٥١٨
توجهات التعلم			١	٠،٦٧٥
نماذج التعلم الذهنية				١

– **ثبات مقياس اساليب التعلم** :– يشير الثبات إلى درجة استقرار المقياس عبر الزمن ، واتساقه الداخلي ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (عودة: ١٩٨٥، ١٤٤)

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات على عينة التحليل الاحصائي باستخدام معادلة الفاكرونباخ وقد ارتأ الباحثان استخراج ثبات كل فقرة من فقرات المقياس قبل استخراج ثبات لكل اسلوب من اساليب التعلم وكالاتي:–

ثبات فقرات مقياس اساليب التعلم :– يشير الن وين (Allen,yen , 1989) الى انه يمكن حساب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس للتاكد من مدى ثباتها مثلما يفضل ان يحسب ثبات المقياس ككل لانها تعطينا دليل على مدى ثبات المقياس ، وكلما زادت قيمة معامل الثبات دل على مدى ثبات هذه الفقرة . (Allen &yen , 1989 : 124) وقد تم حساب ثبات كل فقرة من فقرات كل بعد من ابعاد التعلم (استراتيجيات المعالجة ، استراتيجيات التنظيم ، توجهات التعلم ،نماذج التعلم العقلية) اذ تراوحت معاملات ثبات بعد استراتيجيات المعالجة ما بين (٠,٦٥ – ٠,٨٥) وبعد استراتيجيات التنظيم (٠,٦٨ – ٠,٨٧) وبعد توجهات التعلم (٠,٦٦– ٠,٨٦) وبعد نماذج التعلم العقلية (٠,٦٤– ٠,٨٢) .

الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ :- ويشير هذه النوع من الثبات الى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس ، ولحساب الثبات بهذه الطريقة حللت استجابات عينة التحليل الاحصائي ، وبلغت معاملات الثبات المستخرج لكل بعد من ابعاد التعلم (استراتيجيات المعالجة ، استراتيجيات التنظيم ، توجهات التعلم ،نماذج التعلم العقلية) (٠,٨٩، ٠,٨٦ ،٠،٨٨، ٠،٨٧) وهي تشير الى معاملات ثبات جيدة.

الخطأ المعياري :- يؤكد "ايبل" Eble ان الخطأ المعياري للقياس مؤشرا من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد في المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel,1972,P.429) وقد تم تطبيق معادلة الخطأ المعياري للقياس لقيم الثبات المستخرجة بالطريقة السابقة، أذ بلغ الخطأ المعياري للثبات المستخرج بطريقة الفا كرونباخ (١،٢٠٣، ١،٣٤٢ ،٢،٠١ ،١،٦٧١) وهي تدل على دقة القياس وقلة الاخطاء العشوائية.

الوسائل الاحصائية :- لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تم استخدم الوسائل الاحصائية الاتية باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية SPSS .

١-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :- لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس

٢-معامل ارتباط بيرسون :-لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد وللمقياس الذي تنتمي اليه وعلاقة درجة المقياس بالبعد الذي ينتمي اليه وعلاقة الابعاد مع بعضها البعض .

٣-معادلة ثبات الفقرات : لاستخراج ثبات فقرات المقياس

٤-معادلة الفا كرونباخ :- لاستخراج الثبات .

٥-معادلة الخطأ المعياري:-استخدمت لمعرفة الخطأ المعياري للقياس.

٦-تحليل التباين للقياسات المتكررة :- للتعرف على اساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة .

٧-تحليل التباين الثلاثي بتفاعل :- لايجاد الفروق في اساليب التعلم بحسب متغير الجنس والمرحلة والتخصص.

٨-اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة :- لمتابعة دلالة التفاعلات الثنائية والثلاثية الدالة احصائيا .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها :-

اولا:- نتائج الهدف الاول :- والذي يهدف الى تعرف " اساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة " ولتحقيق ذلك تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لابعاد التعلم الاربع (استراتيجيات المعالجة ، استراتيجيات التنظيم ، توجهات التعلم ،نماذج التعلم العقلية) ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

تحليل التباين للقياسات المتكررة للتعرف على اساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
بين الافراد	١٣٨٣٥٤،٧٧٧٥	٣٩٩	٣٤٦،٧٥٣٨	٧٢٢،١٢٣٣	دالة
داخل الافراد	١٤٧٩١٦	١٢٠٠	١٢٣،٢٦٣٣		
بين الاساليب	٩٥٢٧٣،٧٢٢٥	٣	٣١٧٥٧،٩٠٧٥		
الخطأ	٥٢٦٤٢،٢٧٧٥	١١٩٧	٤٣،٩٧٨٥		
الكلي	٢٨٦٢٧٠,٧٧٧٥	١٥٩٩	١٧٩،٠٣١١		

اظهرت النتائج وجود فروق دالة في اساليب التعلم اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٧٢٢،١٢٣٣) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٣- ١١٩٧) والبالغة (٢،٦٠)، ولمتابعة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة ، والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

قيم شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمتابعة دلالة الفروق في اساليب التعلم

الاساليب	استراتيجيات التنظيم	توجهات التعلم	نماذج التعلم العقلية
استراتيجيات المعالجة	٧،٣٢٥	٦،٧٥٧	٢٢،٣١٨
استراتيجيات التنظيم		٠،٥٦٧	١٤,٩٩٢
توجهات التعلم			١٥،٥٦٠

اظهرت نتائج شيفيه بالنسبة للمقارنة بين اسلوبي التعلم (استراتيجيات المعالجة واستراتيجيات التنظيم) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٧،٣٢٥) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) ،وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لاسلوب استراتيجيات التنظيم والبالغ(٩٥،٧٣٧) اعلى من الوسط الحسابي لاسلوب معالجة المعلومات والبالغ(٨٨،٨٠٧) .

اما نتائج المقارنة بين اسلوبي (استراتيجيات المعالجة وتوجهات التعلم) فقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٦،٧٥٧) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) ،وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لاسلوب توجهات التعلم والبالغ(٩٥،٢٠) اعلى من الوسط الحسابي لاسلوب معالجة المعلومات والبالغ(٨٨،٨٠٧) .

كما اظهرت النتائج للمقارنة بين اسلوبي (استراتيجيات المعالجة ونماذج التعلم العقلية) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٢٢,٣١٨) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) ،وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لاسلوب نماذج التعلم العقلية والبالغ(١٠٩،٩٢٠) اعلى من الوسط الحسابي لاسلوب معالجة المعلومات والبالغ (٨٨،٨٠٧) .

بينما اظهرت نتائج المقارنة بين اسلوبي (استراتيجيات التنظيم وتوجهات التعلم) عدم وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠،٥٦٧) وهي اصغر من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) .

اما بالنسبة لنتائج المقارنة بين اسلوبي (استراتيجيات التنظيم ونماذج التعلم العقلية) فقد اظهرت وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٤،٩٩٢) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) ،وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لاسلوب نماذج التعلم العقلية والبالغ(١٠٩،٩٢٠) اعلى من الوسط الحسابي لاسلوب استراتيجيات التنظيم والبالغ (٩٥،٧٣٧) .

كما اظهرت نتائج المقارنة بين اسلوبي (توجهات التعلم ونماذج التعلم العقلية) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٥،٥٦٠) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢،٧٩٢) ،وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لاسلوب نماذج التعلم العقلية والبالغ(١٠٩،٩٢٠) اعلى من الوسط الحسابي لاسلوب توجهات التعلم والبالغ (٩٥،٢٠) . ومن عرض نتائج الهدف الاول نجد ان اكثر اسلوب في التعلم شائع لدى طلبة الجامعة هو اسلوب نماذج التعلم العقلية وهذا يدل حسب راي فيرمونت على ان طلبة الجامعة يمتلكون نظام متماسك حول التعلم واكتساب المعرفة والمعلومات والقدرة على دمج الخبرات الجديدة المتعلمة بالبناء المعرفي لديهم من خلال استخدام انشطة تعليمية .

ثانيا: نتائج الهدف الثاني :- الذي يهدف الى تعرف" الفروق في اساليب التعلم بحسب متغير الجنس (الذكور –الاناث) والتخصص (العلمي- الانساني) والمرحلة (الاولى- الرابعة) . ولتحقيق ذلك تم استخدام تحليل التباين الثلاثي بتفاعل ولكل اسلوب من اساليب التعلم وكالاتي:

١- **استراتيجيات المعالجة:**- وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

تحليل التباين الثلاثي للفروق في استراتيجيات المعالجة المعلومات بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	١٦،٣٧٤	١	١٦،٣٧٤	٠،١٨٨	غير دالة
التخصص	٣٥٥،٨٢٥	١	٣٥٥،٨٢٥	٤،٠٨٤	دالة
المرحلة	٠،٧٧٧	١	٠،٧٧٧	٠,٠٠٩	غير دالة
الجنس *التخصص	٥،٢٣٨	١	٥،٢٣٨	٠,٠٠١	غير دالة
الجنس *المرحلة	٧٩،٥٣٩	١	٧٩،٥٣٩	٠،٩١٣	غير دالة
التخصص *المرحلة	١٨٦،٦٨٥	١	١٨٦،٦٨٥	٢,١٤٣	غير دالة
الجنس* التخصص*المرحلة	٢١،٩٧٧	١	٢١،٩٧٧	٠،٢٥٢	غير دالة
الخطأ (المتبقي)	٣٤١٥٠،٢٨٦	٣٩٢	٨٧،١١٨		
الكلي	٣٤٩١٢،١٧٨	٣٩٩			

اظهرت النتائج بالنسبة للفروق في استراتيجيات المعالجة بحسب متغير التخصص وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤،٠٨٤) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للطلبة ذوي التخصص العلمي والبالغ (٨٩,٨٤) اعلى من الوسط الحسابي لطلبة التخصص الانساني والبالغ (٨٧،٧٧٥) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان طبيعة مناهج التخصصات العلمية تتطلب معالجة المعلومات بشكل دقيق وتحليلها والربط مابين مكوناتها وبالتالي يتمكنوا من فهم المعلومات وترميزها وخزنها بشكل سليم حتى يتمكن من استرجاعها وتوظيفها في التفكير في المواقف المختلفة .

بينما اظهرت النتائج للفروق حسب متغير الجنس والمرحلة عدم وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٠,١٨٨ – ٠،٠٠٩) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

اما بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص) و(الجنس والمرحلة) و(المرحلة والتخصص) و(الجنس والتخصص والمرحلة) فقد اظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي او ثلاثي دال احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٠،٠٠١– ٠،٩١٣ –٢،١٤٣ –٠،٢٥٢) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

٢- **اسلوب استراتيجيات التنظيم** :- وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

تحليل التباين الثلاثي للفروق في اسلوب التعلم استراتيجيات التنظيم بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	٢٣،٨٩٠	١	٢٣،٨٩٠	٠،٢٣٩	غير دالة
التخصص	٣٥٢،٧١٨	١	٣٥٢،٧١٨	٣،٥٢٢	غير دالة
المرحلة	٨،٥٠٥	١	٨،٥٠٥	٠،٠٨٥	غير دالة
الجنس *التخصص	١،٠٠١	١	١،٠٠١	٠،٠١٠	غير دالة
الجنس *المرحلة	٦٦،٣٧٣	١	٦٦،٣٧٣	٠،٦٦٣	غير دالة
التخصص *المرحلة	٢١٤،٦٨٦	١	٢١٤،٦٨٦	٢،١٤٤	غير دالة
الجنس* التخصص*المرحلة	٢٩،٠٥٠	١	٢٩،٠٥٠	٠،٢٩٠	غير دالة
الخطأ (المتبقي)	٣٩٢٥٨،٨٧٦	٣٩٢	١٠٠،١٥٠		
الكلي	٤٠٠٤٥،٤٣٧	٣٩٩			

اظهرت النتائج للفروق حسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة عدم وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٠،٢٣٩ -٣،٥٢٢ – ٠،٠٨٥) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

اما بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص) و(الجنس والمرحلة) و(المرحلة والتخصص) و(الجنس والتخصص والمرحلة) فقد اظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي او ثلاثي دال احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٠،٠١٠- ٠،٦٦٣ -٢،١٤٤ -٠،٢٩٠) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

٣- اسلوب توجهات التعلم :- وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

تحليل التباين الثلاثي للفروق في اسلوب توجهات التعلم بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	١٩٥،٠٢٢	١	١٩٥،٠٢٢	١،٥٢٣	غير دالة
التخصص	٢٠٨،٤٤١	١	٢٠٨،٤٤١	١،٦٢٨	غير دالة
المرحلة	٢٢٧،٠٥٢	١	٢٢٧،٠٥٢	١،٧٧٣	غير دالة
الجنس *التخصص	٤٦٢،٠٨٦	١	٤٦٢،٠٨٦	٣،٦٠٨	غير دالة
الجنس *المرحلة	٢٠٣،٢٤٨	١	٢٠٣،٢٤٨	١،٥٨٧	غير دالة
التخصص *المرحلة	٨٢٥،٨٠٣	١	٨٢٥،٨٠٣	٦،٤٤٨	دالة
الجنس* التخصص*المرحلة	٢٨٢،٥٦٣	١	٢٨٢،٥٦٣	٢،٢٠٦	غير دالة
الخطأ (المتبقي)	٥٠٢٠٠،١٤١	٣٩٢	١٢٨،٠٦٢		
الكلي	٥٢٥٤٦	٣٩٩			

اظهرت النتائج للفروق حسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة عدم وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (١،٥٢٣ –١،٦٢٨ – ١،٧٧٣) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

اما بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص) و(الجنس والمرحلة) و(الجنس والتخصص والمرحلة) فقد اظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي او ثلاثي دال احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٣،٦٠٨– ١،٥٨٧ –٢،٢٠٦) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

بينما اظهرت نتائج التفاعل الثنائي بين (التخصص والمرحلة) وجود تفاعل ثنائي دال احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦،٤٤٨) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤) ولمتابعة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة ، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

قيم شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لتفاعل الثنائي بين (التخصص والمرحلة) في اسلوب توجهات التعلم

	اول انساني	رابع علمي	رابع انساني
اول علمي	٥،٤٥٢	١،٩٨٥*	٠,١٠٨*
اول انساني		٢،٩٧١*	٥،٣٤٣
رابع علمي			٢،٣٧٢*

*القيم غير الدالة احصائيا

اظهرت نتائج المقارنة بين (اول علمي – اول انساني) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٥،٤٥٢) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٣،٣٩٤) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لطلبة الاول انساني والبالغ (٩٨،١٨٨) اعلى من الوسط الحسابي للاول علمي والبالغ (٩٣،٨٢٦) ، كما اظهرت نتائج المقارنة بين (رابع انساني – اول انساني) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٥،٣٤٣) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٣،٣٩٤) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لطلبة الاول انساني والبالغ (٩٨،١٨٨) اعلى من الوسط الحسابي الرابع انساني والبالغ (٩٣،٩١٣) ، وتدل هذه النتيجة على ان طلبة الاول الانساني اكثر استخداما لاسلوب توجهات التعلم وانهم يمتلكون اهداف شخصية ودوافع ونوايا وتوقعات ومخاوف بشأن الدراسة فقد يكون توجه بعضهم نحو التعلم هو لتطوير الذات الاكاديمية او للحصول على وظيفة فيسعى بكل جهده لتحقيق اهدافه وبتوجيه ذاتي .

٤– **اسلوب نماذج التعلم العقلية** :– وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (١٣) .

الجدول (١٣)

تحليل التباين الثلاثي للفروق في اسلوب نماذج التعلم العقلية بحسب متغير الجنس والتخصص والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	٦٤٦،١٢٨	١	٦٤٦،١٢٨	٤،٢٣٩	دالة
التخصص	٥٥٩،٦٨٤	١	٥٥٩،٦٨٤	٣،٦٧٢	غير دالة
المرحلة	٥٩٨،٨٨٩	١	٥٩٨،٨٨٩	٣،٩٢٩	دالة
الجنس *التخصص	١٥٩،٣٨٩	١	١٥٩،٣٨٩	١،٠٤٦	غير دالة
الجنس *المرحلة	٢٧٥،٦٣٢	١	٢٧٥،٦٣٢	١،٨٠٨	غير دالة
التخصص *المرحلة	٥١٩،٦٢٤	١	٥١٩،٦٢٤	٣،٤٠٩	غير دالة
الجنس* التخصص*المرحلة	٥٠٥،٨٢٩	١	٥٠٥،٨٢٩	٣،٣١٩	غير دالة
الخطأ (المتبقي)	٥٩٧٤٦،٣٥٣	٣٩٢	١٥٢،٤١٤		
الكلي	٢٢٢٥،٩٢٧	٣٩٩			

اظهرت النتائج بالنسبة للفروق في اسلوب نماذج التعلم العقلية بحسب متغير الجنس وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤،٢٣٩) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١–٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للاناث والبالغ (١١٦،٢٧٣) اعلى من الوسط الحسابي للذكور والبالغ (١١٠،٨٦٨) وهذا يدل على ان الاناث اكثر اهتمام بالتعلم والتوجه نحوه ولديهن الرغبة في التعلم وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف الحياة المختلفة

كما اظهرت نتائج الفروق بحسب متغير المرحلة وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣،٩٢٩) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الرابعة والبالغ (١١٢،١٨٠) اعلى من الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الاولى والبالغ (١٠٩،١٦٠) وهذا بسبب العمر ومستوى النضج الي وصل اليه طلبة المرحلة الرابعة مقارنة بطلبة المرحلة الاولى اضاف لهم خبرة في كيفية التعامل مع المعلومة بحيث يتمكن من استرجاعها عندما يحتاجها لمواجهة مختلف المواقف الحياتية .

بينما اظهرت النتائج للفروق حسب متغير التخصص عدم وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣،٦٧٢) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

اما بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص) و(الجنس والمرحلة) و(المرحلة والتخصص) و(الجنس والتخصص والمرحلة) فقد اظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي او ثلاثي دال احصائيا اذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (١،٠٤٦- ١،٨٠٨- ٣،٤٠٩- ٣،٣١٩) على التوالي وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٢) والبالغة (٣،٨٤).

الاستنتاجات :- في ضوء نتائج البحث الحالي تم استنتاج ما ياتي :-

١-ان اسلوب النماذج الذهنية في التعلم هو اكثر الاساليب شيوعا لدى طلبة الجامعة .

٢-ان طلبة التخصص العلمي اكثر استخداما لاستراتيجيات المعالجة

٣-يميل طلبة الاول الانساني نحو اسلوب توجهات التعلم من طلبة التخصص العلمي والمرحلة الرابعة.

٤-الاناث وطلبة المرحلة الرابعة الاكثر استخداما لنماذج التعلم العقلية من الذكور.

التوصيات:- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثات بالاتي :

ضرورة اهتمام اساتذة الجامعة بالتعرف على اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة لتقدم لهم المادة العلمية بما يتناسب وتفضيلاتهم من اساليب التعلم .

المقترحات :-استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثات ما ياتي :-

١- اجراء دراسة عن العلاقة بين اساليب التعلم ومتغيرات نفسية اخرى مثل توجهات الهدف ، ماوراء المعرفة ، عادات العقل.

٢- اجراء دراسة عن اثر التدريس وفق اسلوب التعلم المفضل لدى الطلبة على تحصيلهم الدراسي.

المراجع :-

اولا: المراجع العربية :-

- الابراهيمي ،صفاء عبد الرسول عبد الامير (٢٠١٢) اساليب التفكير وعلاقتها باساليب التعلم والعوامل الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .
- بلعاوي، منذر يوسف فياض (٢٠٠٦) اساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الاردن، جامعة اليرموك .
- جابر ، ليانا و قرعان، مها (٢٠٠٤) **انماط التعلم (النظرية والتطبيق)** ،ط١ ،مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، فلسطين، رام الله .
- الحرباوي ،خولة مصطفى علي (٢٠٠٤) اثر التدريس بنماذج اساليب التعلم في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية .
- الحموري ،هند والكحلوت، احمد (٢٠٠٦) البنية الكاملة لاستبانة هني وممفورد لانماط التعلم ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين ، كلية التربية ، المجلد٧ ، العدد٤ .
- الدردير ،عبد المنعم احمد (٢٠٠٤) **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ،ط١، علا للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة .
- الزحيلي ،غسان (٢٠١٢) استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد٢٨ ،العدد١ .
- الزغول ،عماد عبد الرحيم ،والمحاميد ،شاكر عقلة (٢٠٠٧) **سيكولوجية التدريس الصفي** ،ط١ ،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- السليماني ،ميرفت محمد حمزة (٢٠١٢) انماط معالجة المعلومات للنصفيين الكرويين واساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى .
- الصباطي، ابراهيم بن سالم ، ورمضان ، رمضان محمد (٢٠٠٢) الفروق في اساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي ، كلية التربية ،جامعة الملك بن فيصل .
- العبودي، سهام علي عبد الله (٢٠١٠) اساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين واقرانهم الاعتياديين في المرحلة الاعدادية على وفق بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات.

- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢) **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ،ط٤ ، الاردن: دار الامل .
- قطامي، يوسف ،وقطامي ، نايفة (٢٠٠٠) **سيكولوجية التعلم الصفي** ، عمان، دار الشروق.
- كروكر، ليندا والجينا، جيمس (٢٠٠٩) **مدخل الى نظرية القياس التفليدية والمعاصرة** ، ترجمة زينات دعنا ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- المهداوي، زياد عبد الجبار جواد (٢٠٠٦) اساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ديالى ، كلية التربية .
- يونس ، اسمهان عباس (٢٠١٥) اليقظة العقلية وعلاقتها باساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة واسط ، كلية التربية .

- **المراجع الاجنبية :-**

- Allen, M. & Yen,W.(1989) Introduction to measurement theory. California ;Bro-Oks\Cole publishhing company.
- Anastasi, A (1976) Psycholoigical Testing (4th edition) Mac Millan Pubcom NewYork .
- Agrawal, S.C. (1983) A Comparative Study of Learning Style of high and low Creative Studints belonging to different types of institutions , ph. D.(unpublished) thesis, Madras University India
- Dunn, R. (1978) Research on Instructional Environments; Implications for student Achievement and Attitudes. **Professional school psychology**; Vol. 21(1), 43-52 .
- Ebel, P.L. (1972) **Essentials of Educational measurement** (2nd edl) prentice –Hill ,New Jersey .
- Feldman, R. S. (2004) **Power learning**. United states; Mcgraw-Hill Higher Education .
- Felder, R. M.(2005) Understanding students differences. **Journal of Engineering education**; Vol. 94(1), 57-72. Retrieved on 04th October, 2008 from.
- Magda Rocha, Fct, Marina Ventura (2011) **Vermunt,s learning styles; Searching for portuguese college student,s Functioning**; Vol8, Octuber De 2011.

- Rao, Z (2002) Briding the gap between teaching and learning styles in east Asian ontext **. tesol Journal** .
- Vermunt , J.D. (1998) The regulation of constructive learning processes**. British Journal of educational psychology.**
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D., & Lodewijks, H.G. (2002) Powerful learning environments ? how university students differ in their response to instructional measures. **Learening and Instruction,** 12(3), 263-284.
- Vermunt , J.D. & Vermetten, Y.J., (2004) **Patterns in student learning; Relatonships between learning strategies conceptions of learning, and learning orientations**.