

الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي

إعداد

د/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

د/ إبراهيم بن سالم الصباطي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

٢٠٠٢م / ١٤٢٢هـ

الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي

إعداد

د/ إبراهيم بن سالم الصباطي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية لتربية - جامعة الملك فيصل

د/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

مقدمة :

لقد بدأ البحث في أساليب التعلم وإستراتيجياته في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة ، ففي جوتنبرج بالسويد مارتون ورفاقه Martton, et al ، وفي المملكة المتحدة كان أنتوستل وزملائه Entwistle, et al ، أما في نيو كاستل بالستراليا فنجد بيجز وزملاءه Biggs, et al ، وقد أستخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم (Clark, 1986) ففي جوتنبرج أجرى مارتون وساليجو (Marton & saljo,1976-a,b) بعض التجارب للبحث في كيفية تناول الطلاب مهمة قراءة نص ما ، وربطوا بين نوعية مخرجات التعلم وأسلوب الدراسة (التعلم) الذي يتبناه الطالب ، وتوصلوا إلى أسلوبين للتعلم هما : الأسلوب العميق والأسلوب السطحي ، وقد دعم هذه النتائج باحثون آخرون استخدموا تقنيات بحث مختلفة (Newble & Hajka, 1991) . وقد أضاف لهم رامسيدين Ramsden أسلوبا ثالثا أطلق عليه الأسلوب الإستراتيجي الذي يظهر فيه الطلاب مستويات مرتفعة في التنظيم الإستراتيجي لوقتهم وقدراتهم العقلية للحصول على درجات مرتفعة (Entwistle & Waterston,1988)

ويذكر بوساتو وآخرون (١٩٩٨) Busato,et al أن أساليب التعلم تعتبر نوعا من الإستراتيجيات العامة للطلاب ، فعلى سبيل المثال توصف هذه الأساليب كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند مارتون وساليجو ١٩٧٦ ، وتوصف بالأسلوب الكلي في مقابل الأسلوب المتدرج عند باسك ١٩٧٦ ، ١٩٨٨ ، وبالمعالجة العميقة ، والمعالجة الموسعة ، والدراسة المنهجية ، وإسترجاع الحقائق عند شمك ١٩٨٣ ، كما توصف كنوع من حب التعلم learning like كالخبرة الملموسة ، والملاحظة المنعكسة ، والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال ، والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي : التباعدي ، والمستوعب ، والتقاربي ، والمتكيف عند كولب ١٩٧٦ ، ١٩٨٤ ، وتوصف كتوجيهات مثل التوجيه التحصيلي ، والتوجه نحو المعنى ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية ، وللأكاديمية عند أنتوستل ١٩٨٨ ، وتوصف أخيرا كأساليب تعلم مثل تعلم السطحي ،، والعميق ، والتحصيلي عند بيجز ١٩٨٧ ، ١٩٩٣ .

وقد تعددت مسميات أساليب التعلم بتعدد الباحثين ، وفي ذلك توصلت الدراسة العاملية لأساليب وعمليات التعلم التي قام بها أبو سريع وآخرون (١٩٩٥) على عينة من طلاب الجامعة إلى وجود علامة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العمليات السطحية عند بيجز ولأسلوب العميق عند أنتوستل وشمك ، والطريقة المنظمة والعمليات الموسعة عند شمك كما وجدت علامة إرتباطية موجبة ودالة على إحصائيا بين الأسلوب العميق عند أنتوستل والعمليات الموسعة والطريقة المنظمة عند شمك .

ومن خلال الإرتباطات السابقة يتضح أن تعدد أساليب التعلم هو أختلاف في المصطلحات والمسميات ناجمة عن إختلاف الباحثين وأساليبهم في البحث ، ولكن معاني هذه المسميات وخصائصها متقاربة كثيرا .

ويتميز الطلاب ذوو الأسلوب العميق في التعلم بنية (بقصد) الفهم ، والإهتمام والنشاط والبحث المعنى ، وتنظيم الأفكار الجديدة بمعارفهم السابقة ، وربط معارفهم بخبرات الحياة اليومية ، واستخدام الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة conclusion ، والتفاعل النشط vigorous interaction مع المحتوى ، ويفضلون المحاضرات والمواقف التي بها نوع من التنافس والدافعية ، بينما يبدأ الطلاب ذوو الأسلوب السطحي موقف التعلم بنية إتمام متطلبات المهمة ، ويتميزون بالتركيز وحفظ المعلومات من أجل التقويم والتركيز على العناصر المنفصلة بدون النظرة المتكاملة للموضوع ، والصعوبة في فهم المادة المقروءة في التمييز بين المبادئ . أما الطلاب ذوو الأسلوب الإستراتيجي فتكون نيتهم الحصول على أعلى درجات ممكنة ، ويتميزون بالقدرة على تنظيم إدارة الوقت والجهد ، ويستخدمون الإختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الإختبارات ، ويبدلون الجهد في الإستذكار & Waugh:1991, Entwistle إلى الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم يفضلون المحاضرات التي تثير لديهم الدافعية والتنافس ، بينما يفضل الطلاب ذوو الأسلوب الطحي المحاضرات التي تمدهم بالمعلومات المسطة والجاهزة للتعلم .

مشكلة الدراسة :

التعليق [1a]: م

يذكر إنتوستل Entwistle(1981:81-82) أم معظم التقارير التي تناولت أساليب التعلم قد أكدت على أهمية المحتوى الدراسي , content والسياق context في التأثير على أساليب تعلم الطلاب ، فأسلوب التعلم المفضل للطلاب قد يتأثر بإدراكه بيئة التعلم ، وأن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن طرق التدريس ،، درجة حماس enthusiasm المعلم سرعة ومستوى المعلومات المقدمة . أما خصائص التخصص الدراسي فتتضمن طبيعة التخصص ، محتوى المناهج مواد التعلم ووسائل التدريس ، مهارات الدراسة المتاحة، وربما الأكثر أهمية عبء العمل وإجراءات التقييم (Newble & hejka) لذا يعرف البعض أساليب التعلم بأنها الخصائص المعرفية ، والإنفعالية ، والسمات النفسية الثابتة نسبيا التي تستخدم كمنبئات بكيفية إدراك المتعلمين ، وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم (Duckwall,et .al 1991) .

وقد أشار بروسير وترجويل (prosser & trgwel(1997) إلى أنه لكي نحسن نوعية التعلم ، فإنه من الأهمية أن نشجع الأسلوب العميق في الدراسة من خلال خلق محتوى يتضمن تدريسا جيدا ، وأهدافا واضحة ، وبعض الإستقلالية في التعلم أكثر من عدم تشجيع الأسلوب السطحي .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة إيمانويل وبتر Emanuei & potter (1992) ، ودراسة ياسر وكاظم (١٩٩٨) إلى إختلاف أساليب تعلم الطلاب باختلاف التخصص الدراسي (علمي - أدبي) وذلك لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وهذه النتائج تشير

إلى أن المحتوى (التخصص) الدراسي للطالب يسهم في تحديد أسلوبه المفضل في التعلم ، في حين أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي في تحديد أساليب

مصطلحات الدراسة :

أسلوب التعلم : هو طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه (Schmick, 1983) . وتعرف أساليب إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقاييس الفرعية الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعدل الذي أعده إنتوستل وتايت (Entwistle &Tait) وهي الأسلوب العميق ، والأسلوب السطحي ، والأسلوب الإستراتيجي .

الدراسات والبحوث السابقة :

يعرض الباحثان فيما يلي للدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية وقد صنف إلى محورين هما :
أ – الدراسات وبحوث تناولت أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات الدراسية المختلفة
ب – دراسات وبحوث تناولت الفروق أو العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي .
وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

أولاً : دراسات وبحوث تناولت الفروق في أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات الدراسية المختلفة :

ومن دراسات هذا المحور دراسة مرزوق (١٩٩٠) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتفوقين دراسيا وبين الطلاب المتخلفين دراسيا وكذلك الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم ، وكذلك لدى عينة قوامها ٩٠ طالبا جامعيًا ، منهم (٤٥ طالبا من المتفوقين دراسيا ، ٤٥ طالبا من المتأخرين دراسيا) بتخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، والعلوم الإجتماعية والعلوم الطبيعية ، والرياضيات ، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثان وباستخدام كـ٢ أشارت النتائج : وجود إختلاف في أساليب التعلم التي يتبناها كل من ا لطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا بينما لم توجد إختلافات في أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة .

وهدفت دراسة ديكرال وآخرين (Duckall,et,al.(1991 إلى بحث مدى تأثر نجاح طلاب الطب بأساليبهم في التعلم ، وقد تكونت العينة من ١٠٠ طالبا من الطلاب المستجدون في كلية الطب، طبق عليهم الصورة المختصرة من استبانة أساليب التعلم التي أعدها إنتوستل (1981) . وتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن أساليب تعلم الطلاب تميل للتشابه مع أساليب تعلم الطلاب في برامج بكالوريوس الطب الأخرى ، كما أظهرت وجود بعض بين أساليب التعلم والنجاح في دراسة الطب ، وقد اختلفت هذه العلاقات والارتباطات باختلاف النوع gender .

كما هدفت دراسة إيمانويل وبوتر Emanuel & potter إلى بحث الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الدراسية المختلفة ، والتخصصات المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم ، وذلك لدى عينة مكونة من مجموعتين قوامها ٣٢٧ طالبا من طلاب المدارس العليا ، ٢٣٥ من طلاب الجامعة . طبق عليهم استبيان جراشا – ريشمان (Grasha – Riechmann) لأساليب التعلم والذي يقيس ستة أساليب مختلفة ، وتحليل البيانات أشارت النتائج إلى :
– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعة في أساليبهم المفضلة في التعلم .

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم .
— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم .

كذلك دراسة سوزرلاند (Sutherland 1995) التي هدفت إلى بحث مدى تأثر أساليب التعلم بموافقة (طبيعة) العمل ، وذلك بتطبيق استبيان أنتوستل لأساليب التعلم للراشدين Enwistle adult learning styles على عينة من معلمي التمريض ، ومعلمي المرحلة الابتدائية والثانوية من الجنسين وعددهم ٥٨ معلما من الملتحقين في برامج التربية . وقد أشارت النتائج إلى أن أغلبية مجموعات العينة يتبنون الأسلوب الإستراتيجي ، وعندما لا يكونوا مضطرين لذلك فإنهم يميلون إلى تبني الأسلوب العميق في التعلم ، وأن طبيعة العمل لم يكن لها تأثير دال في تبني المعلمين لأساليب تعلم معينة ، كما وجد الإناث يفضلن التركيز على التفاصيل أولاً أكثر من تركيزهم على الشكل (الصيغة) الكلية ، بينما كان الذكور منقسمين ما بين التركيز على التفاصيل والتركيز على الصيغة الكلية .

وهدفت دراسة ياسر وكاظم (١٩٩٨) إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب جامعة قاريونس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية ، وقد تكونت من العينة ١٣١ طالبا وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة من بعض الكليات الأدبية والعلمية ، طبق عليهم شمك وآخرين لعمليات التعلم والتي تقيس أربعة أساليب للتعلم هي : المعالجة العميقة ، المعالجة الموسعة ، الدراسة المنهجية ، والاحتفاظ بالحقائق . وبتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن طلاب العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متباينة ، وأن أدنى متوسط كان في الدراسة المنجية . ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة عائدة للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية في أساليب التعلم الأربعة ، باستثناء متغير التخصص الدراسي في أسلوب الإحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي .

ومن خلال العرض السابق يتضح أن للتخصص الدراسي وطبيعة الدراسة دورا ذا دلالة في تحديد أساليب تعلم الطلاب ، وذلك تبعا لما توصلت إليه نتائج دراسة كل من ديكوال وآخرين (1991) Duckwall, et al ، وإيمانويل وبتر (1992) Emanuel & potter بينما أشارت نتائج دراسة ياسر وكاظم (١٩٩٠) إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي في أساليب تعلم الطلاب كما تقاس بقائمة شمك ، باستثناء أسلوب الإحتفاظ بالحقائق ، كما أوضحت دراسة مرزوق (١٩٩٠) إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة . وهذا التناقض في النتائج يؤكد أهمية إجراء مثل مثل هذه الدراسة .

ثانياً : الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق أو العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي

ومن هذه الدراسات تلك قام بها شمك وجروف (IN: SCHEMCK, 1982) والتي قارنت بين أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة مرتفعي التحصيل بذويهم منخفضي التحصيل ، وتكونت العينة من ٧٩٠ طالبا جامعيًا ، تم تصنيفهم إلى مرتفعي / منخفضي التحصيل بناء على درجاتهم في اختبار أمريكا الجامعي والذي يعتبر مقياساً للتحصيل الدراسي ومتوسط النقاط ، ثم طبق عليهم استبيان عمليات التعلم لشمك . وقد أوضحت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا

أعلى بدرجة دالة إحصائياً في أبعاد التجهيز العميق ، والتجهيز المعقد ، واسترجاع الحقائق ، بينما تفوق الطلاب من خفضوا التحصيل في الدراسة المنهجية .

كذلك دراسة كلارك (Clarke(1986) والتي هدفت إلى بحث ما إذا كان من الممكن أن يساعد التعرف على أساليب التعلم في التوجيه وإرشاد الطلاب للتغلب على الصعوبات الدراسية ، وما إذا كان التعرف على أساليب التعلم يظهر في الفلسفة التربوية للكلية ، وعليه طبق استبيان أساليب التعلم الذي أعده إنتوستل ورامسدين Entwistle & Ramsden عام ١٩٨٣ على عينة قوامها ١٥٣ طالباً من طلاب كلية الطب بالفرقة الأولى ، والثالثة ، والخامسة . وباستخدام تحليل التبيان أشارت النتائج إلى :

— وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الدافعية الخارجية والأسلوب الإستراتيجي لصالح الطلاب الذكور ، وفي مقياس الخوف من الفشل في لصالح الإناث ، بينما لم توجد فروق دالة في بقية المقاييس الفرعية لاستبيان أساليب التعلم ،
— أنا استبيان أساليب التعلم ليس منبئاً بدرجة دالة بالنجاح الأكاديمي ، ولكنه يبدو مفيداً في توجه وإرشاد الطلاب ، وأن استجابات الطلاب تتسق مع الفلسفة التربوية لدراسة الطب .

وهدفت دراسة سالم (١٩٨٨) إلى بحث الفروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة ، وذلك لدى عينة قوامها ٣٤٤ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بينها من مختلف التخصصات الدراسية . طبق عليهم كل من استبيان أساليب التعلم الذي أعده أنتوستل (١٩٨١) بعد ترجمة والتحقق من صدق وثباته ، واختبار الذكاء العالي من إعداد السيد خيرى ، أما التحصيل الدراسي فقد قدره الباحث بمجموع درجات الطالب أو الطالبة في الإختبار النهائي للفرقة الرابعة وتحليل البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى إختلاف مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة باختلاف أسلوب تعلم الطالب (الأسلوب العميق – الأسلوب السطحي – الأسلوب المتنوع – الأسلوب التحصيلي) .

وهدفت دراسة دافيدسون وآخرون Davidson et al إلى اختبار العلاقة بين أساليب التعلم كما تقاس بـ Gregorc style Delineator ، والذي تقاس بأربعة أساليب للتعلم ، وذلك لدى عينة مكونة من ٦٨ طالباً جامعياً ممن يدرسون مقرراً في تطبيقات الحاسب الآلي ، وباستخدام معاملات الارتباط أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوبين للتعلم من مقاييس الأداء المقرر .

وهدفت دراسة عبد الغني (Abdel-Gani (1996 إلى التعرف على أسلوب التعلم المفضل لدى قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية ، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في تبنيهم أساليب التعلم المختلفة . وقد كانت العينة قوامها ١٦٣ طالباً وطالبة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية في كلية التربية ، وطبق عليهم استبيان أساليب الدراسة ، كما تم الحصول على معدلاتهم التراكمية – كمقياس التحصيل - من سجلاتهم الدراسية ، وتحليل البيانات أشارت النتائج إلى : أن طلاب اللغة الإنجليزية يفضلون أسلوب التعلم تحصيلي بالمقارنة بغيره من أساليب التعلم ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي التحصيل وذويهم منخفضي التحصيل في تبني أسلوب التعلم ذي التوجه نحو المعنى Meaning orientation style ، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل . كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بأساليب تعلم الطلاب من خلال تحصيلهم الدراسي .

وهدفت دراسة كالدويل و جينسير (1996) Caldwell & Ginthier بحث الفروق في أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي الحالة الإجتماعية / الاقتصادية ، مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي . تكونت العينة من ٨٢ تلميذاً بالصف الثالث والرابع الابتدائي منخفضي المستوى الإجتماعي / الاقتصادي ، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم الذي أعده دن وآخرون . (1989) Dunn,et al ، وتم الحصول على نسبة من الذكاء والتحصيل في القراءة والرياضيات . وقد أشارت النتائج إلى : وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ، وأنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب في القراءة بنسبة ٧٨,٣٨% وبتحصيلهم في الرياضيات بنسبة ٨٠% من خلال أساليب التعلم .

وهدفت دراسة لام (1998) lam إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والأداء لدى عينة قوامها ٩٥ من الملتحقين ببرنامج تدريبي بهونج كونج من الجنسين ، متوسط أعمارهم ٢١,٦ عاماً ، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم الذي أعده كولب والذي يقيس أربعة أساليب للتعلم ، وباستخدام تحليل التباين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء مجموعات في الأداء هي على الترتيب : المتكيفون ، المستوعبون ، التقاربيون ، المتبايدون .

أما دراسة سميث وتستنج (1998) Smith & Tsang فقد هدفت إلى إختيار صديق استبيان أساليب الدراسة المعدل revised Approaches to studying inventory ومقارنة أساليب الدراسة لدى طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة ، كذلك العلاقة بين العمر والجنس وأساليب الدراسة ، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها ١٨٣ طالباً من هونج كونج ، ٢٢٥ طالباً من المملكة المتحدة ، طبق عليهم استبيان أساليب الدراسة المعدل RASI والذي يتكون من ٣٨ مفردة تقيس ثلاث أساليب هي : الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ، الأسلوب الإستراتيجي ، كما تم استخدام مقياسين لأداء لكل من عيني الدراسة . وبتحليل البيانات فقد أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل عوامل أفرزها التحليل العامل لكل من عيني البحث على حده ، أحدهما هو الأسلوب العميق والآخر هو الأسلوب السطحي والثالث الأسلوب الإستراتيجي ، كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة أساليب التعلم بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة طلاب هونج كونج ، أما بالنسبة لعينة المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء ، ووجود فروق دالة إحصائياً في المتوسط درجات أساليب التعلم (عميق - سطحي - استراتيجي) بين عيني الدراسة لصالح عينة المملكة المتحدة ، ووجود أثر دالاً إحصائياً للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط ، حيث أظهر الطلاب الذكور الأكبر سناً ميلاً أكبر لتبني أسلوب العميق بالمقارنة بالإناث الأصغر سناً . أما بالنسبة للأسلوب الاستراتيجي فقد كان الطلاب الذكور الأكبر سناً ميلاً نحوه بالمقارنة بالإناث الأكبر سناً .

وهدفت دراسة سيندر (2000) Snyder إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية وذلك لدى عينة قوامها ١٢٨ طالباً أمريكياً من الجنسين ممن يدرسون التاريخ ، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم ، وتم قياس التحصيل باستخدام اختبارات تحصيلية مقننة بالإضافة إلى الحصول على المعدل التراكمي GBA لهؤلاء الطلاب . وباستخدام معاملات الارتباط (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي كما يقاس باستخدام GPA وبالاختبار التحصيلية المقننة . كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذكور والإناث في أساليب التعلم المقاسة .

أما دراسة زانج (Zhang 2000) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب تعلم طلاب الجامعة وكل من التحصيل الدراسي والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي ، وذلك لدى ثلاث من الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٩ - ٢٧ عاماً الأولى ٦٧ طالباً أمريكياً ، وتشمل الثانية ٦٥٢ طالباً من ونج كونج ، وثالثة ١٩٣ طالباً صينياً . طبق عليهم استبيان عمليات الدراسة التي أعده بيجز ١٩٨٧ ، وتم الحصول على درجات التحصيل الدراسي والعمر والمستوى الاجتماعي من سجلات الطلاب ، وباستخدام تحليل الانحدار أشارت النتائج إلى : أن المقاييس الفرعية لاستبيان عمليات الدراسة ، كما ارتبط العمر الزمني ارتباطاً موجباً بالأسلوب العميق والأسلوب السطحي .

ومن العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يلي :

- أن معظم هذه الدراسات أجريت على عينات من الطلاب المرحلة الجامعية ، وأن هناك تنوعاً في الأدوات المستخدمة في قياس أساليب التعلم .
- أشارت نتائج معظم الدراسات إلى ارتباط أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي ، كدراسة سالم (١٩٨٨) ، ودا فيدسون (1992). Davidson ,et al ، ولام (1998) Lam وسندر (2000) Snyder .
- أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود فروق بين الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المختلفة في أساليبهم في التعلم مثل دراسة شمك وجروف (inn:Schemck, 1982) ، وعبد الغني Abdel-Ghani .
- أوضحت نتائج بعض الدراسات إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم مثل دراسة عبد الغني (1996) Abdel-Ghani ، وكالدويل وجينسير (Caldwell&Ginthier) (1996) ، وزانج (2000) Zhang ، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال أساليب التعلم كدراسة كلارك (1986) (Clarke) ، وسميث وتسانج (Smith &Tsang)

فروض الدراسة :

بناء على نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، يمكن صياغة الفروض التالية :

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق - السطحي - الاستراتيجي) بين مجموعات طلاب التخصص العلمي ومجموعات طلاب التخصص الأدبي .
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق - السطحي - الاستراتيجي)

استبيان أساليب التعلم المعدل (المطور)

يعتبر استبيان أساليب التعلم المعدل نسخة مطورة من استبيان أساليب التعلم الذي أعده إنتوستل ورامسدين (١٩٨٣) ، والذي يقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي : الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ، الأسلوب الاستراتيجي ، بالإضافة إلى أمراض التعلم learning pathologies ، والذي استخدم في العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في مختلف الثقافات .

أما الاستبيان الحالي فقد أعده كل من إنتوستل وتايت Enttwistle & Tait عام ١٩٩٤ ، ويتكون من ٣٨ مفردة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ، ويحتوي على خمسة مقاييس فرعية هي : الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ، والأسلوب

الاستراتيجي ، ولكل منهما عشر مفردات لقياسه ، بالإضافة إلى مقياس نقص التوجيه Lack of direction والثقة بالذات الأكاديمية ويقاس بأربع مفردات فقط . ويجب على مفردات الاستبيان باختيار إجابة من بين خمس إجابات متدرجة بطريقة ليكثر من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة (Waugh&Addison,1998) .

التعليق [2a]: ب

وقد قام الباحثان الحالية بترجمة مفردات المقاييس الفرعية الثلاثة (الأسلوب العميق ، والأسلوب السطحي ، والأسلوب الإستراتيجي) فقط للاستخدام في الدراسة الحالية ، حيث يشكل كل منهم مقياساً مستقلاً عن الآخر ، ثم عرضت هذه المفردات مع كل من تعريف أساليب التعلم والتعريفات الإجرائية لكل من الأساليب الثلاثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس ، وذلك بغرض تقرير مدى ملاءمة هذه المفردات لما وضعت لقياسه ، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لمفردات الاستبيان . وتحليل آراء المحكمين تعديل صياغة بعض المفردات التي اتفق بعض المحكمين على ضرورة تعديلها .

ثم قام الباحثان بإعداد التعليمات اللازمة للتطبيق وطباعة الاستبيان في صورته الأولية ، ثم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (١١٩) طالبا من طلاب وطالبات المستوى الدراسي الثاني بكلية التربية – جامعة الملك فيصل بالأحساء ، وذلك بغرض تحديد كل من :

١- الصدق العاملي للاستبيان :

حيث تم إجراء تحليل عاملي لدرجات الأبعاد للمقاييس الثلاثة للاستبيان ، وذلك بطريقة المكونات الأساسية principal component لهوتلنج ، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax ، مع استخدام محك كايزر Kaiser Normalization والذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح . وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل تفسير ٥٣,٠٦٣% من التباين الحادث في استجابات الطلاب ، والجدول رقم (١) يوضح مصفوفة العوامل وتشعبها بعد التدوير وحذف التشعبات التي تقل قيمها عن ٠,٣% (أبو حطب ، صادق ، ١٩٩١ ، ٦٤٠-٦٤١) .

التعليق [2a]:

التعليق [4a]: حا

التعليق [5a]: طلا

الاشتراكيات	المعامل الثالث	المعامل الثاني	المعامل الأول	المتغيرات العوامل
٠,٦١٠		٠,٧٠٤		البحث عن المعنى
٠,٣٨٤		٠,٦١٥		الاهتمام النشط / النقدي
٠,٥٤٨		٠,٦٧٤	٠,٣٢٢	ربط و تنظيم الأفكار
٠,٦٠٤		٠,٦١٥	٠,٤٣٨	استخدام الأدلة
٠,٢٠٣	٠,٣٤٣			الاعتماد على التذکر
٠,٦٤٤	٠,٧٠٨	٣٣٧-		الصعوبة في إيجاد المعنى
٠,٤٦١	٠,٦٦٠			عدم الترابط
٠,٦٤٢	٠,٧٧٦			الاهتمام بالتكيف
٠,٥٤١			٠,٧٠٩	الرغبة في التفوق
٠,٤٧٩			٠,٦٥١	الجهد المبدول في الدراسة
٥٧١			٠,٧١٤	تنظيم الدراسة
٠,٦٨٠			٠,٨٢١	إدارة الوقت
٦,٣٦٧	١,٨٠٩	٢,٠١٣	٢٠٥٤٥	الجزر الكامن
	١٥,٠٧٧	١٦,٧٧٦	٢١,٢١٠	نسبة التباين
	٥٣,٠٦٣	٣٧,٩٨٦	٢١,٢١٠	نسبة التباين الكلية

و من الجدول رقم (١) يتضح أن التحليل العاملي لاسبتيان أساليب التعليم المعدل أسفر عن وجود ثلاثة عوامل و كانت تشعباتها على النحو التالي :

المعامل الأول : و تشعب على هذا العامل ستة أبعاد ، و تراوحت تشعباتها ما بين ٠ و ٣٢٢ لبعده ربط و تنظيم الأفكار و ٠,٨٢١ لبعده إدارة الوقت ، كما يلاحظ أن جميع الأبعاد المقترحة لقياس الأسلوب الاستراتيجي قد تشعبت على هذا العامل و كانت لها أعلى التشعبات ، لذا يمكن تسمية هذا العامل باسم " الأسلوب الاستراتيجي في التعليم " .

المعامل الثاني : و تشعب على هذا العامل خمسة أبعاد هي الأبعاد الأربعة المقترحة لقياس الأسلوب العميق و كانت تشعباتها موجبة و تراوحت ما بين ٠,٦١٥ ، ٠,٧٠٤ بالإضافة إلي تشعب العامل ببعده الصعوبة في إيجاد المعنى و هو أحد أبعاد الأسلوب السطحي تشعبا سالباً لذا يمكن تسمية هذا العامل باسم " الأسلوب العميق في التعلم " .

المعامل الثالث : و تشعب هذا العامل بأربعة تشعبات تراوحت ما بين ٠,٣٤٣ ، ٠,٧٧٦ و هي الأبعاد الاعتماد على التذکر ، و الصعوبة في إيجاد المعنى ، و عدم الترابط و الاهتمام بالتكيف ، و هي الأبعاد الأربعة التي افترض معدي الاستبتيان أنها تقيس الأسلوب السطحي ، لذا يمكن تسمية هذا العامل باسم " الأسلوب السطحي في التعلم " .

و مما سبق يتضح أن الاستبتيان الحالي صادقاً عاملياً ، حيث أظهر التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل هي الأسلوب العميق ، و السطحي ، و الاستراتيجي و هي تلك التي افترضها معدي الاستبتيان .

٢ - ثبات الاستبتيان :

تم حساب ثبات الاستبتيان باستخدام معادلة الفا لكرو و نباخ ، و قد كانت معاملات ثبات المقاييس الفرعية للاستبتيان على النحو التالي : ٠,٧٢ للمقياس الفرعي للأسلوب العميق ٠,٧١ للمقياس

الرعي للأسلوب السطحي ، ٠,٨٥ للمقياس الفرعي للأسلوب الاستراتيجي ، بينما كان معامل ثبات الاستبيان ككل مساويا ٠,٧٤ ، و جميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة و يمكن الوثوق فيها

٣ - ثبات المفردات :

تم حساب معاملات ثبات المفردات باستخدام معاملات الفا للثبات ، و قد تراوحت هذه المعاملات ما بني (٠,٧٩١) للمفردة رقم (٢٢) ، و (٠,٧٧٠) للمفردة رقم (١٦) و هي معاملات ثبات مرتفعة إلى حد كبير .

٤ - تم حسابا معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كل أسلوب من الأساليب الثلاثة للتعليم و الدرجة الكلية لكل أسلوب ، و الجدول رقم (٢) يوضح هذه المعاملات و مستويات دلالتها .

جدول (٢) : معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان أساليب التعليم .

الأسلوب العميق		الأسلوب السطحي		الأسلوب الاستراتيجي	
البعد	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البحث عن المعنى	**٠,٦٧٧	م	**٠,٤٥١	م	**٠,٦٧٣
الاهتمام / النشاط / النقدي	**٠,٥٠٥	م	**٠,٤٥١	م	**٠,٦٣٥
ربط وتنظيم الأفكار	**٠,٧٩٩	م	**٠,٥٨٥	م	**٠,٧٦٤
استخدام الأدلة والمنطق	**٠,٨٣١	م	**٠,٨٣١	م	**٠,٧٧٢

من الجدول (٢) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقاييس الفرعية لأساليب التعلم و الدرجة الكلية للأسلوب مرتفعة و دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ و هذا يشير إلى اتساق البناء الداخلي للاستبيان .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأولية من (٤٥٩) طالبا و طالبة من طلاب المستوى الدراسي الثالث بكلية التربية - جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية و الأدبية ، تم استبعاد (٥٢) طالبا منهم لعدم إتمام الإجابة على جميع مفردات الاستبيان ، و بذلك أصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من (٤٠٧) طالبا و طالبة ، و الدول رقم (٣) يوضح تفاصيل العينة .
جدول (٣) : تفاصيل عينة الدراسة تبعا للجنس و التخصص الدراسي .

الجنس		التخصص الدراسي	
إناث	ذكور	أدبي	علمي
٢١٣	١٩٤	١٩١	٢١٦
٤٠٧		٤٠٧	

إجراءات الدراسة :

سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي :

- ١- إعداد آداة الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية.
- ٢- تطبيق استبيان أساليب التعلم على عينة الدراسة الأ ولية.
- ٣- تم الحصول على المعدلات التراكمية gpa لطلاب العينة من خلال سجلاتهم في الحاسب الآلي بالجامعة ، و حساب المتوسط الحسابي لها و اعتبار طلاب ذوي المعدلات التراكمية الأعلى من المتوسط مرتفعي التحصيل ، و طلاب ذوي المعدلات التراكمية الأقل من المتوسط منخفضي التحصيل .
- ٤- تصحيح استجابات الطلاب في استبيان أساليب التعلم و استبعاد أوراق إجابة الطلاب الذين لم يتم الإجابة عن جميع مفردات الاستبيان .
- ٥- رصد درجات الطلاب لكل أساليب التعلم الثلاثة و معدلاتهم التراكمية و تخصصاتهم الدراسية ، حيث شكل طلاب شعبة الرياضيات ، و الكيمياء ، و الفيزياء ، و البيولوجيا ، التخصص العلمي ، بينما شكل طلاب شعبة اللغة العربية ، و الدارسات الإسلامية ، و التاريخ ، و الاجتماع التخصص الأدبي .
- ٦- تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد anopa .

نتائج الدراسة :

اختبار مدى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية و الذي ينص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي) بين مجموعة طلاب التخصص العلمي و مجموعة طلاب التخصص الأدبي " . قام الباحثان بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات مجموعتين طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الأدبي في أساليب التعلم الثلاثة (العميق – السطحي – الاستراتيجي) ، و الجدول رقم (٤) يوضح نتائج هذه التحليلات .

جدول (٤) : نتائج تحليل التباين لمجموعتي طلاب التخصص العلمي و الأدبي في أساليب التعلم .

الدلالة	قيمة " ف "	متوسط المربعات	د . ح	مجموع المربعات	مصادر التباين	الأساليب
٠,٠٥	٤,٧٤٥	١٠٢,٤٤٠ ٢١,٥٩٠	١	١٠٢,٤٤٠	بين المجموعات	الاسلوب العميق
			٤٠٥	٨٧٤٣,٨٥٥	داخل المجموعات	
			٤٠٦	٨٨٤٦,٢٩٥	المجموع	
٠,٠٥	٤,٣٨١	١٥٠,٨٩٥ ٣٤,٤٤٤	١	١٥٠,٨٩٥	بين المجموعات	الاسلوب السطحي
			٤٠٥	١٣٩٤٩,٩١٥	داخل المجموعات	
			٤٠٦	١٤١٠٠,٨١١	المجموع	

الاسلوب الاستراتيجي	بين المجموعات داخل المجموع	٥٥,٧٥٠ ١٤٨٣٣,٤٥٤	١ ٤٠٥ ٤٠٦	٥٥,٧٥٠ ٣٦,٦٢٦	١,٥٢٢	غ.د.
---------------------	----------------------------	---------------------	-----------------	------------------	-------	------

ومن الجدول رقم (٤) يتضح ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة ٠,٠٥ في أسلوب التعلم العميق بين مجموعة طلاب التخصص العلمي ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ، والجدول رقم (٥) يوضح أن هذه الفروق لصالح طلاب التخصص العلمي .

جدول (٥) : متوسطات درجات مجموعة طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الأدبي في أساليب التعليم (العميق ، السطحي ، و الاستراتيجي) .

الاسلوب و التخصص	أسلوب التعليم العميق		الاسلوب و التخصص	
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي
ن	٢١٦	١٩١	٢١٦	١٩١
م	٣٩,٨٨٠	٣٨,٨٧٤	٣٣,٤٨٢	٣٤,٧٠٢
ع	٤,٦٥١	٤,٦٤١	٦,٠٧٩	٦,٢٦٨

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في أسلوب التعليم السطحي بين مجمعة طلاب التخصص العلمي و مجمعة طلاب التخصص و الادبي ، و الجدول رقم (٥) يوضح أن هذه الفرق لصالح طلاب التخصص الأدبي .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم الاستراتيجي بين مجموعة طلاب تخصص العلمي و مجمعة طلاب التخصص الادبي .

و تشير النتائج السابقة إلي تحقق الفرص الأولى للدراسة تحقفا جزئيا ، حيث وجدت فروق بين طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الادبي في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصص العلمي ، و في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلاب تخصص الادبي ، بينما لم توجد فروق بين طلاب التخصصين في أسلوب التعلم الاستراتيجي .

و تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ايمانويل و بوتر

(١٩٩٢) التي أشارت نتائجها إلى اختلاف أساليب التعلم باختلاف التخصص الدراسي للطلاب ،

نتائج دراسة ياسر و كاظم في عام (١٩٩٨) و التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمي و التخصص الادبي في بعض أساليب كما تقاس باستخدام قائمة شمك و آخرين لعمليات التعلم .

و تشير النتائج السابقة إلى أن طلاب النتائج العلمي أكثر تبنيًا للأسلوب العميق ، و اقل تبنيًا للأسلوب السطحي بالمقارنة لطلاب التخصص الادبي ، بينما لا يوجد اثر لتخصص الدراسي للطالب في تبنيه لأسلوب التعلم الاستراتيجي . و قد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة الدراسة لكل من التخصص العلمي و التخصص الادبي فطبيعة التخصص العلمي التي تؤكد على البحث و الاستقصاء ، و الفهم التام لموضوعات المقررات الدراسية ، و تطبيق ما تعلمه في مواقف أخرى مختلفة ، قد تشجع الطلاب على تبني الاسلوب العميق كما أن غالبية الاختبارات الدراسية في مقررات التخصص العلمي تقيس قدرة الطالب على الفهم و التطبيق لما يتعلمه في موافق تعليمية أخرى كاستخدام الطالب لقانون ما أو نظرية معينة في حل مسألة أو مشكله ما ، و

تأكيد الاختبارات التحصيلية المتتالية على قياس قدرة الطالب على الفهم و التطبيق يدفع طلاب التخصص العلمي إلى تبني الاسلوب العميق من اجل النجاح الدراسي .

بينما تركز الدراسة في التخصصات الأدبية و الاختبارات التحصيلية المتتالية على قياس قدرة الطالب على الحفظ و الاستظهار بدرجة اكبر من تركيزها على الفهم و التطبيق ، و هذا يدفع الطالب إلى تبني الاسلوب السطحي في التعلم . و في ذلك أشار مارتون و ساليجو إلى أن الأسئلة و الاختبارات التي تتطلب مستوى منخفض من التفكير تؤدي إلى ميل الطالب إلى تبني الطلاب للأسلوب السطحي ، فالأسئلة أو الاختبارات ذات المستوى المنخفض من التفكير لا تتطلب سوى تذكر الطالب للإجابة المطلوبة ، و عليه فيظهر الاسلوب السطحي في التعلم .

ويذكر شمك (1983) Scheck الموقف التعليمي ذو تأثير على أساليب التعلم التي يتبناها الطالب ، ويتكون هذا الموقف من خصائص المنهج الدراسي ومحتواه ، وأسلوب المعلم في التدريس ، و الاختبارات التحصيلية ، وكذلك قصد الطالب ونيته في التعلم ودوافعه فالطالب يميل إلى تبني أسلوب التعلم الأكثر ملاءمة لمتطلبات الموقف التعليمي .

كما تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه Biggs(1978) في نمودجه لتفسير أساليب التعلم من أسلوب التعلم الطالب في التعلم هو نتيجة للتفاعل بين الطالب والبيئة ، وأن من العوامل المؤثرة في تحديد أسلوب تعلم الطالب كل من مادة الدراسة ، وطريقة التدريس وطرق التقويم ، ومكونات وموضوعات المقررات الدراسية .

ولاختبار مدى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة ، والذي ينص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل ، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد لدرجات مجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من أساليب التعلم الثلاثة ، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج هذا التحليل .

جدول (٦) : نتائج تحليل التباين لمجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أساليب التعلم .

ر ب	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
ر ب العميق	بين المجموعات	٢٤٨,٩٨٤	١	٢٤٨,٩٨٤	١١,٧٢٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٥٩٧,٣١٠	٤٠٥	٢١,٢٢٨		
	المجموع	٨٨٤٦,٢٥٩	٤٠٦			
ر ب السطحي	بين المجموعات	٣٨,٥٥٩	١	٣٨,٥٥٩	١,١١١	غ. د
	داخل المجموعات	١٤٠٦٢,٣٥١	٤٠٥	٣٤,٧٢٢		
	المجموع	١٤١٠٠,٨١١	٤٠٦			
ر ب الاستراتيجي	بين المجموعات	١٨٨,٢٤٨	١	١٨٨,٢٤٨	٥,١٨٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٧٠٠,٩٥٦	٤٠٥	٣٦,٢٢٩		
	المجموع	١٤٨٨٩,٢٠٤	٤٠٦			

التعليق [٦a]:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل في درجات في أسلوب التعلم العميق ، والجدول رقم (٧) يشير إلى أن هذه الفروق لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل .

جدول (٧) : متوسطات درجات مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أساليب التعلم (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي)

الأسلوب والتحصيل	أسلوب التعلم العميق		أسلوب التعلم السطحي		أسلوب التعلم الاستراتيجي	
	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل
ن	١٩٦	٢١١	١٩٦	٢١١	١٩٦	٢١١
م	٤٠,٢١٩	٣٨,٦٥٤	٣٣,٧٤٤	٣٤,٣٥١	٤٠,٤٨٠	٣٩,١١٩
ع	٤,٤١٨	٤,٧٧٧	٦,١٩٩	٥,٥٩٣	٦,٢٨٨	٥,٧٦٩

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل أو مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل في درجات في أسلوب التعلم السطحي .
٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل في درجات في أسلوب التعلم الاستراتيجي ، والجدول رقم (٧) يشير إلى أن هذه الفروق لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل .

وتشير النتائج السابقة إلى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة تحقّقاً جزئياً ، حيث وجدت فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في كل من الأسلوب العميق والاستراتيجي ، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي بينما لم توجد فروق بينهما في الأسلوب السطحي . وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من شمك وجروف (Schemck, 1982) والتي أوضحت نتائجها أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أعلى بدرجة دالة إحصائية في أبعاد التجهيز العميق ، التجهيز المعقد ، واسترجاع الحقائق ، بينما تفوق الطلاب منخفضوا التحصيل الدراسة المنهجية . كما تتفق مع نتائج دراستي عبد الغني (Abdel-ghani) (1996) وكالدويل وجينسير (Caldwell & Ginthier) (1996) واللّتين توصلتا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أساليبهم المفضل في التعلم . كذلك دراستي دافيدسون وآخرين (Davidson, et al) (1992) ، وسنيدر (Snyder) (2000) واللّتين توصلتا إلى ارتباط بعض أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي . ودراستي عبد الغني (Abdel- Ghani) (1996) ، وزانج (Zhang) (2000) اللّتين توصلتا إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي أو الأداء الدراسي من خلال أساليب تعلم الطلاب .

وقد ترجع هذه النتائج إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع لديهم مهارات وعادات دراسية وأساليب تعلم وأكثر فعالية من الطلاب منخفض التحصيل الدراسي ، ومن تلك

الأساليب تبنينهم لأسلوب التعلم العميق الاستراتيجي. فالطلاب ذوو أسلوب التعلم العميق يبدأون مهمة التعلم بنية الفهم، ويقضون وقتاً أطول في التعلم والدراسة، وأكثر قدره على ربط الموضوعات ببعضها البعض، وأكثر قدره على ربط أفكارهم في نسق فكري واحد، كما أنهم يحاولون استخلاص الأدلة والبراهين المتضمنة بالنص وربطها بالخاتمة، كل هذه الخصائص تعمل على رفع المستوى التحصيلي لطلاب. ومن هنا جاءت نتيجة الدراسة الحالية والتي تنص على أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر تبنياً لأسلوب التعلم العميق في التعلم .

كما يتميز الطلاب مرتفعو التحصيل بقدرتهم على إدارة الوقت المخصص لدراسة والاستفادة منه على أكمل وجه، وتنظيم الدراسة والموضوعات الدراسية تبعاً لأهميتها، ولديهم القدرة على تنظيم جهودهم المبذولة في الدراسة والاستذكار، والرغبة في التفوق والحصول على معدلات مرتفعة، وهذه الخصائص تعتبر أبعاداً أساسية وخصائص مميزة لأسلوب التعلم الاستراتيجي (Waugh & Addison, 1998) لذا كانت نتيجة الدراسة الحالية والتي أوضحت أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر تبنياً لأسلوب الإستراتيجي يفى التعلم بالمقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل الدراسي .

أما عن عدم وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في الأسلوب السطحي ، وهذا قد يرجع إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل والذين أظهرت الدراسة الحالية أنهم أكثر تبنياً للأسلوب العميق ، فإنهم لكي يصلوا إلى الفهم التام لما يتعلمون وتطبيقه في مواقف الحياة اليومية فلا بد أن يتعرفوا على المعلومات وحفظها للوصول إلى مستوى الفهم والتطبيق فلا بد من التمكن من مستوى المعرفة لذا كانت النتيجة الحالية .

ومما سبق يتضح أن أساليب التعلم يتبناها طلاب المرحلة الجامعية تتأثر لدرجة دالة لكل من التخصص الدراسي للطلاب ومستوى تحصيله الدراسي ، حيث أن طلاب التخصصات العلمية أكثر تبنياً للأسلوب العميق بينما كان الطلاب التخصصات الأدبية أكثر ميلاً لتبني الأسلوب السطحي . وأن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر ميلاً نحو تبني كل من الأسلوب العميق والأسلوب الاستراتيجي في التعلم .

التوصيات والمقترحات :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحثان بما يلي :

- ضرورة حث الطلاب على تبني الأسلوب العميق في التعلم ، وذلك من خلال تركيز الاختبارات التحصيلية المتتالية على قياس مدى فهم الطلاب للمعلومات والمعارف المتضمنة في المقررات الدراسية ، وقدرتهم على تطبيق هذه المعلومات في مواقف تعليمية أخرى .
- التنبيه على القائمين بإعداد الإختبارات التحصيلية في مختلف المراحل التعليمية على عدم التركيز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ والاستظهار فقط ، فمثل هذه الإختبارات تدعم تبني الطلاب لأسلوب التعلم السطحي .
- ضرورة مراجعة محتويات وموضوعات المناهج الدراسية بحيث تكون المناهج أكثر جذباً وتشويقاً للطلاب وأكثر إثارة لدافعيتهم ، وذلك يساعد على تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق .
- ضرورة تأكيد المعلمين في تدريسهم على الفهم والتطبيق وليس الحفظ والاسترجاع فذلك يساعد على تبني الأسلوب العميق في التعلم .

- إعداد بعض الندوات الإرشادية لتبصير الطلاب بأساليبهم في التعلم وكيفية التعرف عليها وأثرها في العملية التعليمية ، وما هي العوامل التي تكمن وراء تبني الطلاب لأساليبهم في التعلم ، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية .
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أساليب التعلم في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية ، حتى يمكننا ذلك فهم أكبر لهذا المفهوم .
- إجراء بعض الدراسات التجريبية لبحث إمكانية تعديل أساليب تعلم الطلاب من خلال تعديل بعض العوامل المرتبطة بها .
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم في إطار نماذج أخرى لأساليب التعلم كنموذج بيجز Biggs ، ونموذج شمك Schmeck ، ونموذج باسك Bask ، ونموذج كولوب kolb ، وأثرها في مختلف مخرجات العلم المعرفية أو الانفعالية .

المراجع :

- ١- أبو حطب ، فؤاد ؛ صادر ، آمال (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية والاجتماع . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢- أبو سريع ، رضا عبد الله ؛ غنيم ، محمد أحمد ؛ عطية ، كمال إسماعيل (١٩٩٥) : دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يوليو ، ص ص ٣-٤٩ .
- ٣- سالم ، محمود عوض الله (١٩٨٨) : أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق ، العدد السادس ، السنة الثالثة ص ص ١٣١-١٦٨ .
- ٤- مرزوق ، مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠) : دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر - الجزء الثاني ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص ص ٥٩٧-٦١٥ .
- ٥- ياسر ، عامر حسن ؛ كاظم ؛ علي مهدي (١٩٩٨) : أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريناس ، مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد الثالث والثلاثون ص ص ٤٨-٦٧ .
- ٦- Abdel-Ghani, e. m.(1996):The relationship between learning styles& academic achievement, Benha College of Education Journal,22(7),1-32.
- ٧- Biggs, j. b. (1978) : Individual & group differences in study brocesses, British Journal of Educational Psyshology, 48Pp.266-279.
- ٨- Busato, v. b., prins,f. g. Eishout,j. j. & Hamaker,C.(1998) : Learnaig styles: a cross-sectional & longitudinal study in higher

education, British Journal of Educational Psychology, 68, Pp427-441
Caldwell, G.P. & Ginthier, D.W. (1996) : Differences in learning styles of low socioeconomic status for low & high achievers, Education, 117(1), 141-144
10-Clake, R. M. (1986): Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study, British journal of educational psychology, 56, 309-321.

11-Davidson, G. V. ; Savenye, W.C. & Orr K.B. (1992): How do learning styles relate to performance in computer applications course, journal of research on computing in education, 24(3), 348-358.

12-Dukwall, J. M.; Arnold, L. & Hayes, J. (1991) : Approaches to learning by undergraduate students : a longitudinal study, research in higher education, 32(1), 1-13.

13-Emanuel, R. C. & Potter, W. J. (1992): Do students' style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major?, Research in higher Education, 33(3), 395-414.

- 14-Enochs, J. R.; Handley, H. M. & Wollenberg, J. P. (1986):
Relating learning style, reading vocabulary, reading Comprehension and aptitude for learning to Achievement in the self- paced and computer-Assisted instructional modes, *Journal of Experimental Education*, 54(3).135-139.
- 15-Entwistle, N. (1981): *Styles of learning and teaching*, New York: John Wiley & Sons Ltd
- 16-Entwistle, N. (1991): Approaches to learning and perception of the learning environment: introduction to the special issue, *Higher education*, 22,201-204.
- 17-Entwistle, N. & Waterston, S. (1988): Approaches to studying and level of processing in university students, *British journal of education psychology*, 58,258-265.

18-Kember,D. & Leung, D. Y. (1998) : the dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory analysis on the structure of the SPQ and LPQ, British journal of educational Psychology, 67,Pp,395-407.

19-Lam, S.S. K. (1998): Organizational performance and learning styles in Hong Kong, journal of social psychology, 138 (3),401-402.

20-Marton, F . and Saljo, R. (1976-a): On qualitative differences in learning: 1-outcome and process, British journal of Educational Psychology, 46,Pp. 4-11.

21-MartonF. And Saljo, R. (1976-b): On qualitative differences in learning : 11- outcome as a function of the learner ,s conception of the task, British journal of Educational Psychology, 46,Pp,115-127.

22-Mcloughlin, C. (1999): The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material,

Australian Journal of Educational Technology,
15(3),222-
241.

23-Newble, D. I. & Hejka, E. J. (1991): Approaches to learning of medical students and practicing physicians: some empirical evidence and its implications for medical education, *Educational Psychology*, 11(3-4),333-342.

24-Prosser, M. & Trigwell, K. (1997): Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.

25-Schme ck, R. R. (1982): Inventory of learning processes, in National Association of secondary school Principals (ed).*Students Learning styles and brain behavior*, Pp.73-80.

26-Schmeck, R. R. (1983): Learning styles of college students, in R.F. Dillon & R.R. Schmeck (eds.) *Individual differences In cognition*. New York: Academic Press, inc., 233-279.

27-Smith, E.S. & Tsang, F. (1998): A comparative study of approaches

to studying in Hong Kong and the United Kingdom,
British Journal of Educational Psychology, 68, Pp. 81-
93.

28-Snyder, R. F. (2000): The relationship between
learning styles/multiple
in intelligences and academic achievement of high school
students, High School Journal, 83(2), 11-21.

29-Sutherland, P. (1995): an investigation of entwistlean
adult learning styles mature students, Educational
Psychology, 15
(3), Pp, 257-270.

30-Waugh, R. F. & Addison, P. A. (1998): A rasch
measurement model
analysis of the revised approaches to studying inventory,
British Journal of Educational Psychology, 68, Pp. 95-
112.

31-Zhang, L. (2000): University students , learning
approaches in three
cultures: an investigation biggs, s 3P model, Journal
of Psychology, 134(1), 37-47.

استبيان أساليب التعلم

إعداد : إنتوستل وتايت Entwstle & Tait

ترجمة وتقنين :

د/ رمضان محمد رمضان

د/ إبراهيم بن سالم الصباطي

أخي الطالب / أختي الطالبة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلي عدد العبارات التي تتعلق ببعض مواقف التعلم وطرق الدراسة والاستذكار . يرجى منك قراءة هذه العبارات بدقة وتقرير درجة موافقتك / عدم موافقتك على هذه العبارات باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات التالية : موافق تماما، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق بشدة ، مع مراعاة الآتي :

١ – أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة مادامت تعبر عن وجهة نظرك .

٢ – عدم ترك أي عبارات دون إجابة .

٣ – اختيار بديل واحد لكل عبارة .

٤ – مراعاة تعبئة بياناتك الشخصية بكل دقة .

شاكرين حسن تعاونكم .

البيانات الشخصية :

الرقم الأكاديمي :

الاسم :

المعدل التراكمي :

التخصص :

وفيما يلي هذه العبارات :

م	العبارات	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أحاول أن أفهم معنى ما أقرأه					
٢	عندما أقرأ مقالا أو كتابا ، أحاول أن أستخلص وأحدد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب					
٣	أجد نفسي أحيانا أفكر في معلومات سبق لي دراستها عندما أكون بصدد القيام بأعمال أخرى مشابهة .					
٤	إنني غير مستعد لقبول الأشياء كما تقال لي ، بل إنني أحاول التفكير فيها لنفسي					
٥	أحاول قدر الإمكان ربط الأفكار التي تصادفني بأفكار الموضوعات أو المقررات الأخرى التي أدرسها					
٦	عندما أدرس موضوع جديد ، أحاول أن أتبين بعقلي كيف تتربط جميع الأفكار مع بعضها البعض .					

م	العبارات	موافق تماما	موافق	متراد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧	غالبا ما تثيرني الأفكار الموجودة في الكتب والمقالات لكي أفكر في كل ما أقرأه .					
٨	أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقرأه . ثم أحاول الوصول إلى خلاصة لما أقوم بدراسته .					
٩	عندما أقرأ ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى اتفاقها مع ما يقال .					
١٠	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء .					
١١	أجد أنني أحاول التركيز على تذكر (حفظ) قدر كبير من المعلومات حتى أتعلم					
١٢	أقضي وقتا كبيرا في تكرر وترديد المعلومات حتى يساعدني ذلك على تذكرها					
١٣	غالبا ما أجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة حقيقية مني لفهمها .					
١٤	غالبا ما تقابلني مشاكل في فهم الأشياء التي أحفظها .					
١٥	على الرغم من قدرتي على تذكر الحقائق والتفاصيل ، إلا أنني لا أستطيع في الغالب أن أرى الموضوع في صورة كلية					
١٦	إنني في الحقيقة غير متأكد مما هو هام لي ، ولذا أحاول أن أتهرب وأشرد في المحاضرات بقدر الإمكان.					
١٧	أضطرب أحيانا بشأن قدرتي على القيام بما يطلب مني عمله بطريقة مناسبة .					
١٨	أشعر غالبا بأنني أضيع بسبب كثرة الموضوعات التي ندرسها في المقررات المختلفة .					
١٩	غالبا ما أبدو مصابا بالذعر والقلق عندما بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني .					
٢٠	غالبا ما اضطرب عندما أفكر بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني .					
٢١	من المهم بالنسبة لي أن أشعر أنني أنجز بقدر ما أستطيع .					
٢٢	إنني أعرف ماذا أريد أن أفعل فيما أدرسه من المقررات وإنني مصمم على تحقيقه .					
٢٣	أبذل كثيرا من الجهد حتى أتأكد من أنني استوعب التفاصيل المهمة للمقرر.					
٢٤	أعمل بجد واجتهاد في أثناء المذاكرة وأحاول أن أركز ذهني على ما أقوم به .					
٢٥	أحاول التأكد من توافر الشروط الملائمة للدراسة والتي تسمح لي بالبداية والاستمرار في العمل بسهولة .					
٢٦	بطريقة أو بأخرى أنجح في الحصول على الكتب أو مواد أحتاجها للدراسة .					
٢٧	أعتقد أنني منظم ومرتب تماما في طريقي في المذاكرة.					
٢٨	أنظم أوقات دراستي بدقة حتى أستفيد من الوقت بقدر الإمكان .					
٢٩	أحاول بصفة عامة الاستفادة من الوقت طوال اليوم .					
٣٠	أعمل بانتظام واستمرار أثناء دراسة المقرر بدلا من ترك كل شيء لآخر لحظة					

