جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

مذكرة ماستر

العلوم الإجتماعية
علوم التربية
علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

رقم: أدخل رقم تسلسل المذكرة

إعداد الطالب:
زهية سخري

يوم: 24/04/2018

اساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد أولاد جلال

لجنة المناقشة:

صباح ساعد	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقرر
شفيقة كحول	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيس
سليمة سايحي	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقش

السنة الجامعية : 2017 - 2018

شكر و عرفان

* إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بطاعتك....ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك....إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

*إلى من فطمت على قوته إلى من كان المرشد الناصح طوال مشوار حياتي إلى من علمني فضائل الأخلاق ودروس الحياة وعلمني أن الحياة أخذ وعطاء إليك ياسراج ليلي أنحني تواضعا أهديك ثمرة ترقبك طوال مشواري الدراسي "أبي حفظه الله"....إلى الشمعة التي احترقت وضحت من أجلي إلى التي لا أجد العبارات والكلمات لوصف حبي لها إلى الصدر الحنون إلى التي قيل عنها أن الجنة تحت أقدامها "أمي العزيزة حفظها الله"

*كما يشرفني أن أتقدم بعظيم شكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة "**ساعد صباح**" على تفضلها بقبول الإشراف على هذا البحث برحاب صدرها وما بذلته من جهد مخلص في كل مراحل إعداد البحث، وما قدمته لي من إرشادات وملاحظات قيمة وقراءة لفصول البحث بعناية كاملة ، وكانت لأرائها القيمة وتوجيهاتها الصائبة الأثر الفعال في إنجاز هذا البحث كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة على تكرمها بمناقشة مذكرتي. ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذة قسم علوم التربية على كل ما بذلوه لأجلنا وإلى إخوتي و زميلاتي وزملائي في الدراسة الذين دعموني وشجعوني في سبيل إنجاز هذه المذكرة وأخص بالذكر صديقتي وأختي "**سلامي مروة**"

وفي الأخير أدعو الله أن ينال هذا الجهد القبول والرضا

الباحثة

سخري زهية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى: معرفة الفروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي بثانوية سماتي محمد العابد أولاد جلال، كما هدفت إلى معرفة الفروق في كل من الأسلوب التباعدي والأسلوب التقاربي والأسلوب التمثيلي والأسلوب التكيفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وكذا معرفة الفروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تم ذلك بالإعتماد على المنهج الوصفي الفارقي.

حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والبالغ عددهم 173 تلميذا وتلميذة وتم اختيارهم عن طريق العينة القصدية وعن طريق المسح الشامل، حيث تم تطبيق مقياس أساليب التعلم لـ: إلهام وقاد بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات وقياس التحصيل الدراسي عن طريق حساب معدل الفصلين الأول والثاني، وذلك بالإعتماد على اختبار **(ت)** لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

-وجود فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي التحصيل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا للتخصص الدراسي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من الأسلوب التباعدي، الأسلوب التقاربي، الأسلوب التمثيلي، الأسلوب التكيفي تبعا للتخصص الدراسي.

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	أ
فهرس الموضوعات	ب-هـ
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	ز
مقدمة	2-1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-مشكلة الدراسة.	5-3
2-أهداف الدراسة.	5
3-أهمية الدراسة.	5
4-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	6
5-الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.	17-6
6-فرضيات الدراسة.	18-17
الفصل الثاني: أساليب التعلم	
تمهيد	19
1-مفهوم التعلم.	20-19
2-أهمية التعلم.	20
3-تعريف أساليب التعلم.	22-21
4-نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم.	24-22
5-أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها.	26-24

6-خصائص أساليب التعلم.	**27-26**
7-اهمية التعرف على أساليب التعلم.	**31-27**
8-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم.	**37-31**
9-تصنيف أساليب التعلم.	**39-37**
10- تشخيص أساليب التعلم.	**39**
11- كيفية الإستفادة من أساليب التعلم.	**40-39**
12- النماذج المفسرة لأساليب التعلم.	**55-40**
13- طرق قياس أساليب التعلم.	**58-55**
خلاصة	**59**
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
تمهيد	**60**
1-تعريف التحصيل الدراسي.	**61-60**
2-أنواع التحصيل الدراسي.	**62**
3-أهمية التحصيل الدراسي.	**63-62**
4-أهداف التحصيل الدراسي.	**65-63**
5-مبادئ التحصيل الدراسي.	**70-65**
6-شروط التحصيل الدراسي الجيد.	**72-70**
7-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.	**79-72**
8-دور المعلم في تحصيل المتعلم.	**80**
9-قياس التحصيل الدراسي.	**81-80**
خلاصة	**82**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**83**
1-منهج الدراسة.	**83**

2-مجتمع الدراسة.	**84-83**
3-عينة الدراسة.	**85-84**
4-حدود الدراسة.	**85**
5-أداة الدراسة.	**89-85**
6-إجراءات وخطوات الدراسة.	**90**
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	**91-90**
خلاصة.	**92**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	**93**
أولا: عرض نتائج الدراسة.	**93**
1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	**94-93**
2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	**94**
3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	**95**
4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.	**96-95**
5-عرض نتائج الفرضية العامة الثانية.	**97-96**
6-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى.	**98-97**
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:	**98**
1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	**99**
2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	**100-99**
3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	**101-100**
4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.	**101**
5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية.	**103-102**
6-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى.	**105-103**
7-مناقشة عامة لنتائج الدراسة.	**107-106**
خاتمة.	**109-108**

قائمة المراجع.	**116-110**
الملاحق.	**117**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
2-1	يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن	43
2-2	يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب أنتوستل	47
4-3	توزيع مجتمع الدراسة تبعا للتخصص الدراسي	84
4-4	توزيع عينة الدراسة تبعا للتخصص الدراسي	85
4-5	توزيع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة	86
4-6	يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس أساليب التعلم	87
4-7	يوضح معطيات ونتائج حساب الصدق التمييزي للمقياس	88
4-8	يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ	88
4-9	يوضح معاملات ثبات كب بعد من أبعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية	89
5-10	يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التباعدي حسب التخصص	93
5-11	يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التقاربي حسب التخصص	94
5-12	يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التمثيلي حسب التخصص	95
5-13	يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التكيفي حسب التخصص	96
5-14	يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في أساليب التعلم حسب التخصص	97
5-15	يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات أساليب التعلم لدى منخفضي ومرتفعي مستوى التحصيل الدراسي	98

قائمة المخططات الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1-2	يوضح مؤشر أساليب التعلم ل"فيلدر" و"سيلفرمان"	41
2-2	يوضح إطار تصوري لنموذج "بيجز"	45
3-2	يوضح إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم وأهم العوامل المؤثرة فيهما	48

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	قائمة مقياس أساليب التعلم.	117

مقدمة:

يعد التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا أسلوب تعلمه وتفكيره.

ومن هنا أصبح الإهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريب المختلفة، بجانب الإهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم كأساليب التعلم التي يختارها التلاميذ ويفضلونها ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي.

وانطلاقا من أهمية تعليم المتعلمين في ضوء أساليب تعلمهم المفضلة، حيث أنها تعد مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجههم من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين إضافة إلى أهميتها الكبيرة في تفسير بعض التغير الذي يحدث في التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث تعد مذاهب عامة يستخدمها المتعلمون في التعلم وحل المشكلات، وهي بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الإعتيادية المفضلة عند المتعلم. فلكل فرد طريقته في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم، وعليه فإن أسلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية(البيئية، الإجتماعية) والمعرفية والشخصية.

كما يعد التحصيل الأكاديمي من الأمور التي شغلت التربويين، والمختصين في علم النفس التربوي، حيث كان الإهتمام على دور القدرات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث إفترض الباحثون أن نسبة الذكاء هي المنبئ الرئيسي بالتحصيل، ويتجسد ذلك من جهود "بينيه" في إعداد إختبار للذكاء والذي يعد أولى المحاولات للتمييز بين التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المختلفة. والتلاميذ ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل، مما فسره البعض إلى الأسلوب كالأسلوب الذي يختاره التلميذ

في التعلم. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك تفاعلا بين أسلوب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة لخصائص التخصص الدراسي فتتضمن طبيعة التخصص ومحتوى المناهج ومواد التعلم ووسائل التدريس ومهارات الدراسة المتاحة، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة **سالم الصباطي ورمضان (2002)** إلى إختلاف أساليب تعلم التلاميذ بإختلاف التخصص الدراسي **(علوم تجريبية-آداب وفلسفة-علوم اقتصادية)** وذلك لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذه النتائج تشير إلى أن التخصص الدراسي للتلميذ يسهم في تحديد أسلوبه المفضل والمناسب في التعلم.

وانطلاقا مما سبق ونتيجة لأهمية موضوع أساليب التعلم وقلة الدراسات على حد علم الباحثة التي تربط بين متغيرات الدراسة. جاءت الدراسة الحالية كدراسة وصفية فارقية تسعى إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة ومحاولة إختبار فرضياتها.

وعليه قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين: جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول وجانب ميداني يشمل فصلين، فالفصل الأول من الإطار النظري يحتوي على (إشكالية الدراسة، أهميتها، أهدافها، تحديد المتغيرات إجرائيا وأخيرا الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية)، وتم التركيز في الفصل الثاني والثالث على متغيرات الدراسة. أما الفصل الرابع من الجانب الميداني تم التطرق فيه إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة بمختلف مراحله وخطواته، في حين تناول في الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة.

2- أهداف الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

5- الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.

6- فرضيات الدراسة.

1-مشكلة الدراسة:

في ضوء الثورة المعرفية التي تتطلب من الفرد الاهتمام بتنمية مهاراته في التعلم التي تساعده على مواجهة المواقف والمشكلات وحلها بطرق أكثر عقلانية وأقل درجات عناء وتعب، بحيث تعتبر مهارات التعلم من العمليات المهمة التي لا غنى عنها للطالب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، فهي ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه، وذلك لما لها من أثر كبير على مستوى تحصيله، ويتوقف هذا المستوى وجودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع في عملية التعلم. هذه الأخيرة ترتبط بالكثير من المتغيرات التي تساهم في تفسيرها من بينها متغير أساليب التعلم الذي يعبر عن طريقة واستكشاف وفهم وإدراك الطالب لبيئة التعلم. فلكل متعلم طريقته من خلالها ينظم ذهنيا الإدراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته التعليمية، كما أن له طريقة لتشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومات، وأيضا له طريقة مميزة للبحث عن المعاني، أو ميل لإختيار أو تبني استراتيجية تعلم خاصة بصرف النظر عن المتطلبات المحددة بشأن مهمة التعلم، أو طريقة مفضلة لمعالجة المعلومات وتشكيل أو تكوين الأفكار واتخاذ القرارات، أو طريقة مفضلة للتركيز والميل إلى عمل ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة. وجميع هذه الاستراتيجيات، أو الميول، أو التفضيلات يمكن أن تدرج تحت مسمى أساليب التعلم.

حيث يعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلم لاسيما في التعليم الثانوي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين الدور الرئيسي. فأساليب التعلم كعادات متعلمة قد تؤدي إلى إختلاف في المستوى التحصيلي لدى المتعلمين، فالمتعلم مرتفع التحصيل يميل إلى استخدام الأساليب التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها والأهداف التي يعمل على تحقيقها، وقد تختلف هذه الأساليب عن الأساليب التي يستخدمها منخفضي التحصيل. كما

تتأثر أساليب التعلم باختلاف العديد من المتغيرات المرتبطة بها ومن بينها التخصص الدراسي، حيث أثبتت العديد من الدراسات من بينها دراسة **سالم الصباطي ورمضان(2002)** أن هناك فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ومن هذا المنطلق وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وما إذا كانت هذه الأساليب قد تختلف بإختلاف كل من التخصص والتحصيل الدراسي.

ومنه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد بأولادجلال، وتحديد ما إذا كانت هذه الأساليب تختلف بإختلاف تخصصهم(علوم تجريبية، آداب وفلسفة، علوم اقتصادية) وتحصيلهم الدراسي (مرتفع/منخفض). كما يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الاجابة على الأسئلة التالية:

التساؤلين الرئيسيين:

1-هل توجد فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص؟.ويتفرع عن هذا **التساؤل العام الأول التساؤلات الفرعية التالية:**

- هل توجد فروق في الأسلوب التباعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق في الأسلوب التقاربي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق في الأسلوب التمثيلي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق في الأسلوب التكيفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص؟

2-هل توجد فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- أهداف الدراسة:

تتحدد الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. التعرف على الفروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة أولاد جلال تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
2. التعرف على الفروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة أولاد جلال تبعا لمتغيرمستوى التحصيل الدراسي.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. يتوقع أن يسهم البحث في جمع معلومات هامة حول كل من أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، ووضعها بتصرف الباحثين والدارسين الآخرين.
2. قلة الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفق نموذج كولب على المستوى المحلي على حد علم الباحثة.
3. قد يثير هذا البحث إهتمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول علاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى.
4. تساعد هذه الدراسة في التعرف على أبعاد وأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمختلف التخصصات مما يساعد المعلمين على معرفة الأساليب التي يفكر ويتعلم بها التلاميذ، وهذا يساعدهم على مراعاة هذه الأساليب في طرق التدريس.
5. التدرب على اجراءات البحث العلمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

4-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تكمن متغيرات الدراسة الحالية في المتغيرين المستقلين: التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي والمتغير التابع أساليب التعلم، ويتوجب تحديدهم إجرائيا حتى يصبحوا قابلين للملاحظة والقياس.

4-1- أساليب التعلم:

عرفه كولب: هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. **(kolp,1984,p259). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:**

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم والمستخدم في هذه الدراسة والذي قامت بإعداده **إلهام وقاد 2008 م.**

4-2- التخصص الدراسي: وهو نمط التعليم الذي يلتحق به التلميذ خلال دراسته بالمرحلة الثانوية بمحدداته النظرية والتطبيقية، والأنشطة، والممارسات المختلفة.**(أبوهاشم وكمال,2007,ص8) ويتحدد في هذه الدراسة بالتخصصات التالية:** (علوم تجريبية، علوم اقتصادية و آداب و فلسفة).

4-3- التحصيل الدراسي:

يعرفه جابلن: بأنه مستوى محدد من الإنجاز، أوبراعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة.**(العيسوي و آخرون,2006,ص13) ويعرف إجرائيا:**

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الأول أو الثاني.

5-الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

قامت الباحثة في هذا العنصر بإستعراض الدراسات السابقة، وذلك كي نتمكن من الوصول إلى مجموعة من الاستخلاصات التي نوجزها بعد الإطلاع على هذه الدراسات التي تتعلق بالدراسة الحالية وذلك من حيث المنهج المتبع، الأدوات المستخدمة، الأساليب الاحصائية

المستخدمة، وأيضا الإطلاع على أهم النتائج والتعرف عليها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية فيما بعد. وقد صنفت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التعلم.

المحور الثالث: دراسات تناولت التحصيل الدراسي.

5-1- دراسات تناولت أساليب التعلم والتحصيل الدراسي: هناك العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم والتحصيل الدراسي من بينها:

أ-دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان (2002) السعودية حول: الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي وذلك بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان إستبيان أساليب التعلم المعدل(المطور) من إعداد أنتوستل وتايث **1994**، بعد ترجمته وتقنينه ليلائم البيئة السعودية على عينة مكونة من **407** من طلبة المستوى الثالث في كلية التربية-جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا في استخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي، بينما لا توجد بينهم فروق في استخدام الأسلوب الاستراتيجي. كما أظهرت وجود فروق بين مجموعتي الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، بينما لا توجد بينهم فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي.**(خزام،2014،ص17)**

ب- دراسة علي أحمد سيد مصطفى (2003) مصر حول: البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

وقد سعت الدراسة إلى التعرف على البناء العاملي لمتغير دافعية الإتقان، ومدى تأثيره على تبني أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة من طلبة كلية التربية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث مقياس الدافعية الإتقان من إعداده، وآخر لأساليب التعلم، على عينة مكونة من 290 طالبا وطالبة، بواقع 869 طالبا، و 851 طالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة أسيوط من شعب الفيزياء، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، وقد توصلت الدراسة الى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين درجة التحصيل، ومتغير دافعية الإتقان للمجموعات التي تبنت أسلوب التعلم العميق، كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق، وذلك لصالح الإناث. **(خزام،2014،ص18)**

جـ- دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي (1433-1434) مكة المكرمة حول: أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة الى التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والتعرف على الفروق في أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة اضافة الى التعرف على الفروق في اساليب التعلم السائدة لكل قسم (الشرعي والطبيعي) في المرحلة الثانوية كما هدفت الى التعرف على الفروق في اساليب التعلم لدى الصفوف (الأول والثاني والثالث ثانوي)، والتعرف على الفروق في اساليب التعلم السائدة تبعا لمستوى التحصيل الدراسي، بحيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لملائمته للدراسة مستخدما في ذلك مقياس اساليب التعلم الذي قامت بإعداده الهام وقاد(2008م) وطبق على عينة قوامها 1025 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية من مختلف صفوف المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أبعاد التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي: التجريب الفعال- الملاحظة التأملية- المفاهيم المجردة- الخبرة المحسوسة. اما أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي: الأسلوب التقاربي- الأسلوب التمثيلي- الأسلوب التكيفي- الأسلوب التباعدي.
- عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي (الطبيعي و الشرعي).
- وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا للصفوف (الأول- الثاني-الثالث).
- وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض).

5-2- دراسات تناولت أساليب التعلم:

5-2-1- دراسات عربية

أ -**دراسة محمد بشير المسيعدين (2011) جامعة مؤتة حول:** أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الإنفعالي ودافعيتهم للانجاز.

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب، ومعرفة أثرها في كل من الذكاء الإنفعالي ودافع الانجاز لديهم، وتم اجراء هذه الدراسة على عينة بلغ عددها 463 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس كولب لأنماط التعلم، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس الذكاء الانفعالي، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لها.

ولغايات الدراسة تم تصنيف طلبة جامعة مؤتة حسب نمط التعلم عند كل منهم، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لبيان العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الانفعالي لديهم، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (**one-way Anova**) لبيان أثر أنماط التعلم حسب تصنيف كولب في كل من الذكاء الانفعالي و دافع الانجاز لدى طلبة الجامعة.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد بين الأنماط التعليمية لدى طلبة جامعة مؤتة، وأن النمط الإستيعابي كان الأقل شيوعا لديهم.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز.
- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز.

ب- دراسة سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي (1434-1435) جدة حول: أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة الى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ب(التخصص الاكاديمي- المستوى الدراسي- التحصيل الدراسي) ومعرفة الفروق والتفاعلات في اساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا لمتغير التخصص الاكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي حيث استخدمت الباحثة مقياس اساليب التعلم المفضلة لكولب من اعداد إلهام وقاد (2008) وطبق على عينة قوامها 618 طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز في التخصصات العلمية والادبية للسنة الاولى والثانية (من المستوى الاول الى الرابع). وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- إختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي- المستوى الدراسي- التحصيل الدراسي.
- لا يوجد تفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.

2-2-5 دراسات أجنبية

أ-**دراسة هارغيت وآخرون (1994) حول:** الفروق في استراتيجيات التعلم بين الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي القدرة **Differences in learning strategies for High Middle and Low Ability Student**

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مستوى الاستعداد الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)، واساليب التعلم عند الطلاب(السطحي، العميق، لتحصيلي)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة استبيان عمليات الدراسة **SPQ**، ومقياس الاستعداد الدراسي **SAT** المقسوم الى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض، على عينة مكونة من **(532)** طالبا و طالبة من طلبة قسم علم النفس، منهم **(169)** من الذكور، و**(363)** من الإناث. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي من المستوى المرتفع كانو أكثر استخداما لأسلوب التعلم السطحي.
- الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي من المستوى المنخفض كانو أكثر استخداما لاسلوب التعلم العميق.
- الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي من المستوى المتوسط كانو اكثر استخداما لاسلوب التعلم التحصيلي.**(خزام،2014،ص21)**

5-3- دراسات تناولت التحصيل الدراسي:

أ-**دراسة عبد الرحمن الطريري (1988):** حول العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى.

هدفت دراسة الطريري إلى البحث عن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي بالإضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل الحاجة الاقتصادية، إستخدم الباحث مقياس خاص بالدافع للإنجاز من إعداده طبق على عينة قوامها 110 طالب جامعي (55

ذكور، 55 إناث)، وإعتمد المعدل التراكمي لتحديد التحصيل الدراسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا يوجد فرق بين الطلاب الميسورين والمتوسطين إقتصاديا والفقراء من حيث الدافع للإنجاز، وفسر هذا كون الفئة الميسورة لها من الإمكانيات ما يزيد في حماسها، بينما الفئات الأخرى يدفعها التحسن.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات، وفسرت هذه النتيجة بروح التحدي التي توجد لدى الطالبات كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري والاجتماعي .
- إختلاف تحصيل الطلاب حسب مستويات الدافع للإنجاز لصالح ذوي الدافع للإنجاز المرتفع وهذا يدل على أن التحصيل الدراسي المتوسط يتأثر بمستوى الدافعية لدى الطالب من حيث قوة الدافعية وضعفها.(**خليفة ،2000،ص52**).

ب- دراسة بن يوسف أمال (2008/2007) حول: العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم وإستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين والمتمدرسين في المرحلة الثانوية على عينة قوامها 150 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي فرع أدبي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك إرتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والاستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر ب 0.80 .
- هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل.

جـ- دراسة المصري (2009) : حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة 85 طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لم تظهر النتائج فروق بين الجنسين في مستوى هذه الإستراتيجيات .
- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

د- دراسة رابح مدقن ونعيمة لعور(2014/2013) ورقلة حول: التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى أهمية التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد تم تطبيق هذه الدراسة في ثانوية المصالحة بورقلة على تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب بمجموع 317 تلميذا من مواليد سنة 1997، وقد اعتمد الطالبان في هذه الدراسة توزيع المجتمع حسب المتغيرين الى: الناجحين بالرغبة وبدون رغبة، والراسبين برغبة وبدون رغبة. وبتطبيق معامل الارتباط فاي وجدا أن معامل الارتباط حسب الفرضية العامة التي تنص الفرضية على أنه: توجد علاقة بين التوجيه بالرغبة والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي يساوي 0.66، أما معامل الارتباط فاي في الفرضية الجزئية الأولى تنص على أنه توجد علاقة بين التوجيه بالرغبة والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم يساوي 0.69، كما وجد أن معامل الارتباط فاي في الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه: توجد علاقة بين التوجيه بالرغبة والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك اداب يساوي 0.59. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- التوجيه بالرغبة له علاقة متوسطة مع التحصيل الدراسي للتلاميذ، في كلا التخصصين آداب وعلوم.

هـ- دراسة مريم قارة (2014) ليوة حول: أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان و وجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على التفاعل ما بين قلق الامتحان ووجهة الضبط (داخلي/خارجي) وتأثيرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة، كما هدفت الى معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم منخفضي قلق الامتحان، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم ذوي الضبط الخارجي. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج السببي المقارن لملائمته لهذه الدراسة وقد طبقت مقياس قلق الامتحان لـ **سليمة سايحي** الذي يتميز بمستوى عالي من الصدق والثبات و مقياس مصدر الضبط لـ **روتر (Rotter)** وتعريب وتقنين علاء الدين الكفافي **(1988)** بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والبالغ عددهم **(400)** تلميذا وتلميذة جميع الشعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية) وتم اختيار **(80)** تلميذا وتلميذة اي بنسبة **20%** من المجتمع الكلي للدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من **(0.05)** بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم مرتفعي قلق الامتحان.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من **(0.01)** بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم ذوي الضبط الخارجي.
- يوجد أثر دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)** للتفاعل ما بين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5-4- التعقيب على الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

لقد قدمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي من جهة وأساليب التعلم والتخصص الدراسي من جهة اخرى للباحثة فائدة من حيث اعداد وإثراء الجانب النظري ومن حيث الارشاد الى الادوات الملائمة لطبيعة الدراسة، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في أخرى.

ومن خلال استقراء الباحثة للبحوث والدراسات السابقة لاحظت مايلي:

أ- **الأهداف:**

إختلفت الأهداف في الدراسات السابقة حيث هدفت بعضها إلى معرفة أساليب التعلم ومنها دراسة: دراسة محمد بشير المسيعدين (2011) ودراسة سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي (1435/1434) وكذا دراسة هارغيت وآخرون (1994).

بينما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة التحصيل الدراسي كدراسة: عبد الرحمان الطريري (1988) ودراسة بن يوسف أمال (2007) ودراسة المصري (2009) وكذا دراسة رابح مدقن ونعيمة لعور (2013) ودراسة مريم قارة(2014).

كما هدفت بعض الدراسات الأخرى لمعرفة أساليب التعلم في ضوء التحصيل الدراسي كدراسة: إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2002) ودراسة علي أحمد سيد مصطفى(2003)، وكذا دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي(1434/1433).

وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي كدراسة: سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي(1435/1434) ودراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2002) ودراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي (1434/1433).

ب- **المنهج:**

هناك إختلاف في المنهج المستخدم في الدراسات السابقة حيث انتهجت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة: سالم الصباطي ومحمد رمضان

(2002) ودراسة سيد مصطفى (2003)، في حين نجد الدراسة الحالية دراسة فارقية لذلك كان المنهج المناسب المنهج الوصفي الفارقي.

جـ- <u>العينة:</u>

تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث الفئات العمرية فهناك من تناول المرحلة الجامعية كدراسة: سالم الصباطي(2002) ودراسة علي أحمد (2003) ودراسة محمد بشير المسيعدين(2011) وكذا دراسة سميحة بنت أحمد(2008) وهارغيت (1994) ودراسة الطريري(1988)، وهناك من اتفق مع الدراسة الحالية في تناول المرحلة الثانوية كدراسة: محمد بن جمعان(2008) ودراسة بن يوسف أمال(2012) ودراسة مدقن رابح (2013) ودراسة مريم قارة(2014).

كما لوحظ وجود اختلاف في العينة وطريقة اختيارها حيث أن الدراسة الحالية تبنت العينة القصدية عن طريق المسح الشامل في حين تباينت الدراسات السابقة في تبني العينة فنجد مثلا العينة العشوائية والعينة الطبقية والعينة العنقودية.

وفي نفس الوقت كان الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في عدد أفراد العينة، حيث تكونت الدراسة الحالية من 110 تلميذ وتلميذة مقارنة مع الدراسات ذات الصلة التي تراوحت ما بين(150/75) و(594 الى غاية 1025 فردا) كحد أقصى ويرجع ذلك لطبيعة البيئة التي تمت فيها الدراسة(قرية- مدينة-.....) مع وجود إختلاف في طبيعة أفراد العينة.

د- <u>الأدوات:</u>

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة حيث نجد: دراسة سالم الصباطي (2002) استخدمت استبيان أساليب التعلم المعدل لانتوستل وتايث، في حين اتفقت دراسة كل من سميحة بنت أحمد (2008) ودراسة محمد بن جمعان (2008) مع الدراسة الحالية في اختيار المقياس والمتمثل في مقياس أساليب التعلم الذي قامت باعداده إلهام وقاد (2008).

هـ- <u>النتائج:</u>

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث أن الدراسة الحالية قامت بدراسة الفروق حسب كل بعد عكس الدراسات التي تناولت الفروق ككل.

6-فرضيات الدراسة:

من خلال ما تم تحديده من أهداف، وكذا ما تم عرضه من دراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفي محاولة للاجابة على تساؤلات الدراسة الحالية تم صياغة الفرضيات التالية:

6-1- الفرضية العامة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

ويندرج تحت هذه الفرضية العامة الأولى **الفرضيات الفرعية التالية:**

6-1-1 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التباعدي تبعا لمتغير التخصص.

6-1-2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التقاربي تبعا لمتغير التخصص.

6-1-3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التمثيلي تبعا لمتغير التخصص.

6-1-4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي تبعا لمتغير التخصص.

6-2- الفرضية العامة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (بثانوية سماتي محمد العابد اولادجلال بسكرة).

الفصل الثاني :

أسالـــيب التعلـــم

تمهيـد :

1-مفهوم التعلم .

2-أهمية التعلم .

3-تعريف أساليب التعلم .

4-نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم .

5-أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها .

6-خصائص أساليب التعلم .

7-أهمية التعرف على أساليب التعلم .

8-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم .

9-تصنيف أساليب التعلم .

10-تشخيص أساليب التعلم .

11-كيفية الإستفادة من أساليب التعلم .

12-النماذج المفسرة لأساليب التعلم .

13-طرق قياس اساليب التعلم .

خلاصة الفصل .

تمهـيد:

شغل موضوع الفروق الفردية اهتمام المتخصصين بالدراسات النفسية قديما وحديثا وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة الفروق في مجال القدرات العقلية، ثم تتابعت حركة الاهتمام بدراسة الفروق لتشمل مجالات أخرى، ففي مجال القدرات العقلية ظهر حجم كبير من نتائج البحوث وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التعلم، فبهذا أصبح البحث في أساليب التعلم توجها جديدا في مجال علم النفس التربوي حيث ركز هذا التوجه على دراسة مستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت العديد من الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة، أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة وكذا الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه.

1-مفهوم التعلم :

التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لهذا المفهوم، ولقد إقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعاريف نذكر منها مايلي:

عرفه **أندروود Underwood**: بأنه إكتساب استجابات جديدة أو نبذ والتخلص من استجابات قديمة. **(خليل و سركز،1996،ص35)**

ويعرفه كل من **أبو حطب وصادق** بأن: التعلم هو تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب. **(أبو حطب و صادق،1996،ص59)**

ويعرفه **جيتس Gates**: بأنه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة بشكل مثمر .**(عريفج،2000،ص160)**

ويعرفه **فاخر عاقل**: بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات. ولذلك فإنه قد يتخذ صورة حل المشكلات، أو صورة استجابات جديدة، أو صورة الاستزادة، أو صورة السرعة في

الإنجاز أو الدقة فيه، وقد يتخذ صورة إستبعاد الخطوات التي لا لزوم لها، والتي رافقت بدايات التعلم. **(عريفج ،2000،ص160)**

ويعرفه **جيلفورد** : بأنه تغير في السلوك ناتج عن استثارة، ومثل هذا التعريف الأخير يركز على أهمية المنبه أو المثير أو الدافع، كي يحصل التعلم. ولكن علينا أن ننتبه إلى أن بعض تغيرات السلوك الناتجة عن استثارة لا تمثل نوعا من التعلم، ومن أمثلة ذلك: رمش العين إذا عصفت الرياح، وهو رد فعل منعكس فطري، أو العطاس إذا تعلق شيء في الحنجرة. **(عريفج،2000،ص161)**

ورغم الإختلافات في تحديد مفهوم التعلم إلا أن بعض الباحثين في مجال التربية وعلم النفس اتفقوا على أن التعلم: هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة. **(كوافحة،2004،ص53)**

وهكذا يتضح أن التعلم:

- تغير في السلوك.
- ثابت نسبيا.
- ناجم عن الخبرة.
- يستدل عليه من الأداء. **(كوافحة،2004،ص54)**

2-أهمية التعلم :

يمكن تحديد أهمية التعلم في النقاط التالية:

- تعديل سلوك الكائن الحي، مما يساعده على حل مشكلة ما.
- تعديل السلوك من أجل إكتساب خبرة معرفية لفهم العالم المحيط بنا.
- نتيجة التعلم نصل إلى فهم أفضل للتكيف والتخلص من التوتر.
- يساعد على تطوير سلوكنا الحالي، واستبدال غير المناسب. **(لعجال،2014،ص29)**

3-تعريف أساليب التعلم:

يعرف الأسلوب لغة: يقال لسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب.

(ابن منظور،2003،ص549)

يرى **كانو-جارشيا و هجهز Cano-Garcia et Hughes** أنه من الصعب جدا تقديم تعريف مفرد ودقيق عن أسلوب التعلم فكل باحث يعرض تعريفا خاصا به وذلك لعدة أسباب منها:

1-اختلاف الأسس النظرية التي يبني عليها الباحثون نماذجهم.

2-استخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم.

3-عادة ما يهتم الباحثون ببعد واحد من أبعاد عملية التعلم.

4-الضعف في ثبات وصدق بعض أدوات القياس.

لذا نجد أن هناك عدد كبير من التعريفات التي ذكرها الباحثون حيث يعرف **أنتوني جريجورك** أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي من خلالها ينظم المتعلم ذهنيا الادراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته. **(مرزوق راشد،2005،ص58)**

ويشير **كولب Kolp** إلى أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: التقاربي **Converger**، والتباعدي **Diverger**، والإستيعابي **Assimilator**، والتكيفي **Accommodator**.

(kolp,1948,Pp259-289)

ويعرفه **دن دن** و**برايس (Dunn Dunn,Price)** بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والإنفعالية والإجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية، العاطفية، الإجتماعية، المادية أو الطبيعية، تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم. **(أبوهاشم و كمال،2007،ص15)**

وتعرف **الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية** (NASSP) أساليب التعلم بأنها سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية تشير إلى كيفية إدراك واستجابة وتفاعل المتعلمين مع بيئة التعلم. **(مرزوق راشد،2005،ص60)**

وتعرف أساليب التعلم بأنها تكييف الإتجاه نحو مهام التعلم وتجهيز ومعالجة المعلومات بطرق معينة.**(مرزوق رشيد،2005،ص61)**

وجاء في تعريف على أن أساليب التعلم هي عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من إثارة انتباهه وحتى صدور الاستجابة والتي تعتمد على طريقته في معالجة المعلومات وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها وتخزينها في داخل بنيته المعرفية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على التعريفات السابقة وجدت أن هذه التعريفات تجتمع في مجموعة من النقاط هي:

- أسلوب التعلم هوطريقة الفرد الخاصة في استقبال المعلومات وطريقته في معالجتها.
- أسلوب التعلم هو طريقة لحل المشكلات.
- تتأثر أساليب التعلم بالعوامل الإجتماعية، والإنفعالية، والبيئية، والنفسية.
- الدور الكبير الذي تلعبه الخبرات السابقة في تحديد أسلوب تعلم الفرد.

وبناءا على ذلك رأت الباحثة أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد في تمثل المعلومات، وإدراكها وفهمها، والإحتفاظ بها، وإسترجاعها وقت الضرورة.

4- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وقد ذكر **حمدان (1985)** أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت

بإختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث وقد ذكر **رمضان (1990)** أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد **بيري (1980)** عندما قدم نموذجا للتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بالأساليب يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية وكما ذكر **رينر ورايدنج (1997)** فإن الإهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف مازال قائما، حيث استعمل **انتوستل** أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما إعتقد **داس** أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت **سترن برج** و**جريجو رينكور (2001)** في إتجاهين :

الإتجاه الأول : استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الإتجاه الثاني : استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس وأساليب التعلم التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة .

وتتفق الباحثة مع رأي **طاحون (2000)** و**العتوم (2003)** في أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة من حيث اختيار الأنشطة ومختلفة حيث ارتباط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعلم.

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فإما الأولى فتؤكد كما ذكر **سعيد (1996)** عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة، وإما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتجيات

الدراسة أوعمق أونوع التعلم،وأما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ عن استخدام استراتيجيات تعلم خاصة.(وقاد،2007،ص ص46-45)

5-أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها:

هناك بعض المصطلحات التي قد تتمايز أو تتداخل مع أساليب التعلم ومنها الاستراتيجيات، أساليب التفكير، القدرات، الذكاء، الاستعداد، الأساليب المعرفية، وتفضيلات التعلم ويمكن التمييز بين هذه المصطلحات وأساليب التعلم فيما يلي :

5-1-أساليب التعلم والقدرات:

الأسلوب طريقة مفضلة للتفكير أو لعمل الأشياء، والأسلوب ليس قدرة ولكنه في الواقع تفضيل في كيفية استخدام الأفراد لقدراتهم، فالأسلوب (سطح بيني) سطح يشكل حدودا مشتركة بين القدرة والسمات الشخصية. (مرزوق راشد،2005،ص66)

5-2-أساليب التعلم والذكاء والاستعداد:

هناك فرق أيضا بين الذكاء والاستعداد والاسلوب، فالذكاء يشير إلى ما الذي يستطيع أن يفعله الشخص بينما الشخص الذي يستطيع فعل شيء ما فهذا يعني استعداد **Aptitude** بينما الاسلوب يشير إلى ما الذي يفضل الشخص أن يفعله والكيفية التي يحب أن يعمل بها. (مرزوق راشد،2005،ص67)

5-3- أساليب التعلم والاستراتيجيات :

يعرف **براون Brown** استراتيجيات التعلم بأنها طرق خاصة يستخدمها المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة ما بغرض تحقيق نهاية محددة.

والاستراتيجيات يتفاوت الطلاب في استخدامها لكي يتعلموا في مواقف محددة، فاستراتيجيات التعلم أفعال تبدأ وفقا للموضوع أو المادة المتعلمة وهي سلسلة من الأنشطة وليست حدث واحد فقط (مجموعة من التكتيكات)، ويمكن التحكم فيها إلى حد بعيد عن طريق المادة المتعلمة، وعادة يتم التشاور والتداول بشأنها وكذلك تخطط وتوجه.

واستراتيجيات التعلم هي الخطط التي يستخدمها الطلاب للتكيف أثناء الدراسة حيث يمكن للمتعلمين انتقاء استراتيجيات مختلفة للتعامل مع المهام المختلفة وهي تختلف عن أساليب التعلم حيث أن هذه الأخيرة ربما تكون أكثر أوتوماتيكية **Automatic** من الاستراتيجيات التي تكون أكثر اختيارا أو غير إجبارية.

ويرى **ريدنج** و**ريد** **Read،Riding** أنه من المفيد أن نميز بين الأساليب والاستراتيجيات، فالأساليب تشكل الهيئة البنائية الثابتة للفرد (مخطط عام)، بينما الاستراتيجيات طرق يتم تعلمها ويتم تطويرها للتغلب على المشكلات والصعوبات في المواقف والمهام، وهي طرق خاصة يتم من خلالها الاستفادة من الأسلوب لجعل المواقف في أفضل صورة ممكنة. **(مرزوق راشد،2005،ص ص67-68)**

5-4- أساليب التعلم واساليب التفكير:

التعلم يرتبط بالتفكير فمن الضروري أن نفكر لكي نتعلم وبالتالي فأساليب التعلم ترتبط بأساليب التفكير، وعلى الرغم من ذلك فإن البرهان أو الحجة تدعم الآراء النظرية وتبدو دليلا فعليا إلا أن وجهة النظر التجريبية بعيدة عن إثبات ذلك، حيث نجد أن هناك ندرة في الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقات متبادلة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وان وجدت علاقات متبادلة فهي غير عميقة وغير متسعة.

ولقد أوضح **خيري المغازي بدير (2000)** أن هناك فروقا وتمايزا بين أساليب التعلم وأساليب التفكير من حيث المفهوم، الاستراتيجيات، طبيعتهما، تصنيفاتهما، المظلة الأساسية لهما، علاقتهما بالمعرفة وما وراء المعرفة، وكذلك من حيث السيادة المخية في ظل النموذج الكلي للمخ.

5-5- أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

يذكر **سويشر** أن البعض ينظر الى أساليب التعلم باعتبارها مرادفا للأساليب المعرفية ويرى **فؤاد أبو حطب** أن اساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام بالأساليب المعرفية ويذكر **جوسين وجرابوسكي** عام **1993** أن اساليب التعلم هي في جوهرها اساليب معرفية تطبيقية، فهي

نوع من الأداء المميز وهي أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية. وبالتالي فالأساليب المعرفية أشمل وأعم من اساليب التعلم وهذه الأخيرة تعد جزءا من الأساليب المعرفية. **(مرزوق راشد،2005،ص ص66-69)**

5-6- أساليب التعلم وتفضيلات التعلم:

هي تفضيلات شخصية لاساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد. **(علام،2010،ص379)**

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهري بين اساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لهذا المصطلح فأساليب التفكير تشير إلى كيفية تفكير الفرد في المعلومات والأشياء المحيطة به التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، أما الأساليب المعرفية فتوضح كيف يدرك الفرد المعلومات وكيف يستجيب لها ويعالجها في ذهنه أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب تعلم معين أو لبيئة التعلم فهي كذلك لا ترتبط بالذكاء أو الجهد، أما اساليب التعلم فهي تعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم سواء بتعقيدها أو ببساطتها.

6-خصائص أساليب التعلم:

يورد الشرقاوي(1981) مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أساليب التعلم بصورة عامة وهي:

- أساليب التعلم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير إلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإدراك، أو التفكير، أو حل المشكلات.
- أساليب التعلم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ أنها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما للشخصية ككل.

- تتصف أساليب التعلم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني أنه يمكننا التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.
- أساليب التعلم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف أنه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة.

إن الطلبة في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وإن أداء هؤلاء الطلبة في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصيلهم يتأثر ايجابيا عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم.**(stone ,1986)**

7- أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن المعلمون الذين يستطيعون فهم المزيج متغاير الخواص أوالعناصر من أساليب التعلم يستطيعون بصورة أفضل أن يكيفوا ويعدلوا أساليب التدريس وكذلك المواد والأدوات لتلائم أساليب التعلم لدى طلابهم.

بالإضافة إلى أن فهم أساليب التعلم يجب أن يكون وسيلة مؤهلة للطالب وضرورة أساسية ملحة حيث أوضحت عدة دراسات أن الوعي وإدراك أساليب التعلم يمكننا من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات.

ويذكر **بارك** أنه عندما ترتكز الطرق والوسائل التعليمية وتتم على أساس أسلوب التعلم فإن هذا يؤدي إلى زيادة تحصيل التلاميذ وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة.

وأوضحت الدراسات أنه عندما يحدد المعلمون الاحتياجات الخاصة بطلابهم ويدرسونهم بالطريقة التي يفضلونها في التعلم فإن هذا يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب وتحصيلهم زيادة دالة احصائيا.

فالطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بالتعلم بدرجة أكبر عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة بالإضافة إلى زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى من المواقف التعليمية التي لا يتم فيها تدعيم أساليب تعلمهم.

فأساليب التعلم الملائمة يستطيع الطلاب من خلالها الاستفادة عن طريق إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وتأثيرا وفعالية ومن خلالها أيضا يستطيع المعلم التعرف على الطلاب غير التقليديين ويصبح مدركا لمواطن الضعف لدى طلابه.

وتذكر **دن وآخرون** أن الأبحاث الحالية تقرر أن البرامج التربوية التي تبنى على أساس اساليب التعلم تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب.

وعند استخدام التكنولوجيا كوسيلة للتدريس يجب أن نضع في اعتبارنا عملية تصميم الموقف التعليمي وأساليب تعلم الطلاب حيث أن حاجة المعلمين للوعي بالفروق بين الطلاب يجب أن ينكب على فهم أساليب تعلمهم المفضلة عند التخطيط لإدماج التكنولوجيا داخل الفصل المدرسي حيث أن فهم كيفية تأثير هذه الأساليب على عملية التعلم والتدريس من الأشياء المهمة التي تعمل على تحسين التعلم.

ويذكر **شاوجهنسي Shaughnessy 1998** أنه قد وجدت زيادة في التحصيل وتحسين في عملية التعلم لدى الطلاب الذين استخدم معلموهم طريقة تدريس تعتمد على أساليب التعلم بدلا من الطريقة التقليدية في جميع المستويات الابتدائية والثانوية والجامعية في الولايات المتحدة لذا فمن المحتمل غالبا أن تصبح أساليب التعلم تكليف أو أمر رسمي لازم بالنسبة للمدارس في العقد القادم نظرا لتأثيرها الإيجابي في عملية التعلم.

فأسلوب التعلم يمثل مبدأ رئيسي مهم في تصميم المناهج وتقييم التدريس والتعلم وبالتالي فدور المعلم في العملية التعليمية يجب أن يكون بالتأكيد الوعي بدمج الأسلوب في توجهه لمهمة التدريس والتعلم، والغرض النهائي من تقدير أسلوب التعلم سيكون لتعزيز الشخصية الفردية في عملية التدريس والتعلم.

وهذه الأساليب تنمي انتباه المربين، لأنها تمدهم بخصائص ثابتة وكافية لتخطيط استراتيجيات التعلم، كما أنها تعطي المربين من خلال الأبحاث التي أجريت اتجاهات جديدة لعمل تغييرات في الفصول المدرسية ومن هذه الاتجاهات فتح الفصول لأكثر من طريقة واحدة لفهم العمل الذهني وتصنيف الاختلافات الاجتماعية والأنشطة الاختيارية وهذه الجهود الهدف منها إيجاد وإتاحة الفرص للطلاب لاستخدام قواهم المتنوعة في التعامل مع الأدوات والموضوعات المدرسية.

فاستخدام نمط التعلم المناسب يقوم بدور هام في زيادة مستوى التحصيل، وتطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، كما أشارت نتائج الأبحاث إلى أن استخدام نمط التعلم المناسب يساهم في تفوق الطالب في المهارات التي يفتقر إليها كما يركز على المتغيرات التي تؤثر على الموقف التعليمي، وعلى تطوير التفاعلات والتكامل بين الطلاب أثناء عملهم للوصول إلى الهدف.

ولكي نعد طلابنا لتحديات المستقبل، يجب أن نساعدهم على تغيير أساليب تعلمهم التي ربما لا تكون غالبا مشجعة وإعطائهم الفرصة للتعلم من خلال الأساليب التي تكون غالبا مفضلة لديهم.

وللنجاح في تعلم طلابنا يجب أن نكون مدركين لأساليب تعلمهم وذكائهم حيث يقترح **جيلد** أن المدرسين الذين يهتمون بأساليب التعلم والذكاء يجعل ذلك اتجاههم ومواقفهم للتدريس تركز على كيف يتعلم الطلاب والخصائص الفريدة لكل طالب، والفرق الأساسي بين نظريات أساليب التعلم والذكاء هو أن اساليب التعلم تركز وتهتم بالفروق في المعالجة والعمليات أثناء التعلم، بينما الذكاء يهتم ويركز على محتوى ونواتج التعلم.

وعندما لا تناسب أساليب التعلم الطلاب فإن ذلك يجعل الطلاب يعملون برداءة في الاختبارات ولا تكون لديهم الحماسة في دراسة المقررات أو المناهج أو الثقة في أنفسهم وفي بعض الحالات يرسبون في المدرسة وهذا ينعكس أيضا على المدرسين ويجعلهم ناقدين

لطلابهم ويجعلهم يشكون في كفاءتهم المهنية، ويجعل الطلاب مصدر إزعاج ومهملين وغير منتبهين.

وقد حدد **نجدي ونيس (2001)** أهمية أساليب التعلم في ضوء نتائج عدة دراسات في عدد من النقاط وهي:

- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم.
- رفع تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية.
- دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية.
- تحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة الأساتذة على التنبؤ به.
- إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم.
- علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
- تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلاب.
- مساعدة الأساتذة على تغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب.
- توفير موضوعات متطورة للبحث في مجال علم النفس التربوي تدعم مجالات التعليم وتستخدم كأدوات للحصول على المعلومات التي تساير التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع.**(مرزوق راشد،2005،ص ص61-65)**

مما سبق نستنتج أن لأساليب التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على كل من المتعلم والمعلم ومصممي المناهج التربوية فبمعرفة أساليب تعلم التلاميذ يسهل على المعلم إعداد دروسه وكيفية إلقاءها وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لتعد طرق التدريس على وفقها كل حسب قدراته، كما أن فهم المتعلم وعلمه بأساليب تعلمه تزيد من توافقه دراسيا وتميزه وتعد أيضا عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم بالرغم من عدم اختلاف

علماء النفس التربويين كثيرا حول أهمية أساليب التعلم، إلا أنهم تعددوا واختلفوا بشأن الاستخدام التطبيقي لها فظهر أكثر من نموذج من نماذج أساليب التعلم.

8- العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

8-1- محدد الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو.

(عبد القادر,1974,ص284)

وقد أكد كل من **موريس روشلان** و**فرانسواز باستر** **Françoise Bàcher Maurice Reuchlin** أن هناك أساليب تعلم موجودة في مراحل الطفولة.

ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف عل ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية، والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والإثارة، والقدرة عل احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد ، والتي تلعب دورا في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشافات لدى الفرد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إل النظرية التي طورها **بياجية** **Piaget** ويحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ، عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الادراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا بها والتغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة، وهذه العبرة طبقا ل **بياجية** تحافظ عل خاصيتين من استعداداتنا الإدراكية:

الأولى مجال المؤثر ليس متجانسا، ويدرك البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا وحيوية عن الآخرين، والثاني: اتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل، بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزيد وتقل كلما تزيد واحدا عن الآخر.

وإذا اعتبرنا أن الاختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذييبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم المختلفة، والمتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات.

حيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك وتعلم التلاميذ، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أساليب التعلم ففي الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب واعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة.

ومن جهة أخرى تصل إلى نوعين أساسيين من الفروق بين الأفراد، هما فروق في الدرجة وفروق في النوع فالفروق في الدرجة يمكن أن تقاس بمقياس واحد، نرتب على أساسه الإفراد مثلا في الصفات الجسدية من طول وقصر والعزوف في النوع لا تخضع لقياس عام لعدم وجود صفة مشتركة يمكن إخضاعها لمقياس واحد.

8-2-العامل البيئي:

يعني بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشتمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة عل الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة، كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية والعادات وما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الآباء وفقدانهما أو فقدان أحدهما ومستوى التعليم اللذان حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميز لحياتهما، وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد، والانفعالات التي تعرض فيها حاجة الفرد للتعبير عن ذاته أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب السلوك وما يشمله من كمال أو نقص في إطار توجيهه وتعليمه، ومراعاة حقه، وما يقدم له من احترام وتبني، أو رفض وانكار، نتيجة الاحتكاك ببيئته.

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه إلى داخله(عالمه النفسي)فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله أن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرورمن وضعية عدم التمايز إلى التمايز.

وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة، بحكم قابليتها للتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الإتجاه، ومن أشهرها دراسة **البورث جوردو Gordon All port 1993** على 87 طفلا انجليزيا تتراوح أعمارهم بين 4-14 سنة، في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة حيث خلصت إلى أن الأطفال يتناقص ذكاؤهم تبعا للمدة التي يقضونها في هذه البيئة المنعزلة، فمقارنة الأطفال الصغار الذين أمضوا سنوات أقل في هذه المراكب أظهرت أن ذكاؤهم تبعا أفضل من ذكاء إخوتهم الكبار الذين أمضوا سنوات أكثر ومن الدراسات أثر البيئة دراسات

الأطفال في بيوت تبنى من أمثلتها ما قام به 1940 **speer** والتي خلص فيها أن إبداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة الفقر والحرمان العاطفي في أسر بديلة توفرت لديها فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أدى إلى ارتفاع نسبة ذكائهم.

على اعتبار أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية الطفل وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية والتي منها التعميم، والاستنتاج والتحليل، والإبداع، والتفكير، وحل المشكلات واذا اقتربت هذه البيئة من الدرجة المثالية المطلوبة التي تكون في الغالب مشبعة بالاهتمام ومبنية على الإخلاص والنصيحة وروح التعاون، مميزة بالانتظام المادي المشكل من عناصر جمالية ذات بعد نفسي تعليمي، من مثل الألوان وانتظام الأثاث والإنارة.

"إن تنظيم البيئة الصفية اي عملية هندسية التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم."**(قطامي وقطامي,2001,ص382)**

وبهذا الأساس فإن التلميذ يقبل على تناول المعلومات ويحيا في بيئة توفر له السعادة بمفهومها الطفولي، "تستطيع الحياة المدرسية أن تنمي فيه العادات والاتجاهات الاجتماعية السليمة...كما أن للمدرسين أثارا هامة في تكوين فكرة الطفل عن نفسه وتكوين شخصيته."

ويؤكد **فتحي جروان** على أهمية العامل البيئي بقوله : "إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، واذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو مكومة بالعوامل الوراثية، فإنما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية، واذا كانت العوامل البيئية مواتية، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مداه وأما إذا كانت فقيرة ومحبطة فإن نمو الفرد سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته المورثة."

والعامل البيئي بهذا الاعتبار هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر في تكوين وتكيف أساليب التعلم لأفراد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم الذاتية.

8-3-العامل الوراثي:

تحدد الوراثة القابلية القصوى لتعلم، بناء على ما جلب عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، عن طريق انتقال الصفات ويدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات حيث أن جزء كبير من مختلف الخصائص السمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى ب **DNA** ومن أبرز الدراسات التي تناولت بحث عامل الوراثة في موضوع يرتبط بالتعلم وهو موضوع الذكاء، هوما أشار إليه **خيري المغازي عجاج** بقوله: (وكانت دراسات "هيرندون,1954" والتي حاول من خلاله إثبات المحددات والحتميات الوراثية للذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة ومستوى الذكاء، واستنتج بأن أثر الوراثة عل مستوى الذكاء يمتد ما بين 50-75 %).

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.

مع أن هناك عوامل أخرى تندرج تحت تأثير العاملين اللذين سبق ذكرهما، أو تحت احدهما، وأكدت نتائج هذه العوامل أو أحدها النتائج الهامة، لصالح هذه العوامل ومنها:

8-3-1-الفروق في الجنس :

إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك **شاكر عبد الحميد** و**عبد اللطيف خليفة** حيث أشار إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، حيث تبنا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع.

وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم

التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن للهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.(علوان,2002,ص248)

8-3-2-متغير العمر الزمني:

نظرا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدام لدراسة ومقارنة الفروق بين الأفراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبرتراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور حيث أكد **بياجيه** في نظريته هذه الشرطية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمية، حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناءا على مقاييس ملائمة للأعمار الزمنية للأفراد، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقدم العمر. حيث يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعليمية وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمرالزمني.(النبهان,2004,ص330)

9- تصنيف أساليب التعلم:

لقد لقيت استراتيجيات وتفضيلات الطلاب والتي يظهرونها أثناء عملية التعلم اهتماما كبيرا، فأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة كانت وما زالت محط الدراسة منذ أواخر السبعينيات والى الآن، فقد طُرحت نماذج مختلفة لأنماط وتفضيلات المتعلمين تتضمن أغلبها على الأبعاد التالية:

أ- أنماط التعلم الحسية:

حيث تعتمد على نظرية المداخل الحسية المفضلة لدى الطلاب والتي تشمل:

- **نمط التعلم الحركي: Kinesthetic Learners**

تعلم من خلال الحرك، والقيام بلمس الأشياء...

أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال إتباع التدريب العملي، والتجريب والقيام بأنشطة لإستكشاف العالم المادي من حولهم ويجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم القدرة على الإنصات، وأيضا لديهم رغبة في الاكتشاف من خلال الحركة والأداء.

- **نمط التعلم البصري: Visual Learners**

تعلم من خلال الرؤية...

إن المتعلمين البصريين بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرس وتعابير وجهه، حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس، ويميل أصحاب هذا النمط إلى تفضيل الجلوس في الصفوف الأمامية لتجنب العوائق البصرية. فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية باستخداما: المخططا، ,والكتب التي تحتوي على النصوص والصور التوضيحية، ومن خلال الشفافيات، والفيديو، وأيضا من خلال المحاضرات أو المناقشات داخل حجرات الدراسة والمتعلمون البصريون غالبا ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم علي استيعاب المعلومات.

- **نمط التعلم السمعي: Auditory Learners**

تعلم من خلال الاستماع...

يتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال المحاضرات اللفظية، والمناقشات، والحديث والاستماع ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون، والمتعلمون السمعيون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت وايقاعه وسرعته، حيث أن المعلومات المكتوبة لها قيمة أقل لديهم، فهؤلاء المتعلمون غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال أو من خلال استخدام جهاز تسجيل.

ب-أنماط التعلم الإدراكية:

فقد أكدا (طليمات وغازي،2008) على أن هذه الأنماط تعبر عن الميل الخاص الذي يوجد لدى كل فرد لإدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة، وهي بوجه عام تصنف كالآتي:

- **من حيث الإدراك:**

- تكوين الإدراك من خلال المحسوسات حيث يستوعب الأفراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر.

- تكوين الإدراك من خلال المجردات حيث يستوعب الأفراد المعلومات من خلال التحليل، والملاحظات والتفكير.

- **من حيث معالجة المعلومات:**

- معالجة نشطة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة بالاستخدام الفوري للمعلومات الجديدة.

- معالجة متأملة : يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها.**(جمعة,2011,ص ص50-51)**

10-تشخيص أساليب التعلم:

إن تشخيص أساليب التعلم يوفر لنا المعرفة بالطرق المفضلة لدى الطلبة والتي يستقبلون من خلالها المعلومات، فمنهم من يفضل النمط البصري، ومنهم من يفضل النمط السمعي، وبعضهم الآخر يفضل النمط الحركي، وتعتبر عملية تشخيص أنماط التعلم من الأمور الهامة لتطوير عملية التعلم، ونجد أن الأدب التربوي والدراسات السابقة قد قدمت العديد من الأدوات لقياس أنماط التعلم والكشف عن تمثيلات الطلبة المفضلة فمن هذه الأدوات :الاستبانات، والمقابلات والملاحظة المباشرة، ومن خلال كتابة المذكرات اليومية.**(جمعة,2011,ص58)**

11- كيفية الاستفادة من أساليب التعلم:

تختلف أنماط التعلم من طالب إلى آخر داخل الفصل الواحد ومن هنا لا بد من مراعاة أنماط جميع الطلاب، ولكن كيف يمكن ذلك؟ هل سيتم توفير معلم خاص لكل طالب حتى يوفق بين أسلوب تدريسه وبين تفضيلات الطالب التعليمية؟ بالتأكيد من المستحيل ذلك في ظل التعليم العام لكن من تلك النقطة ينبغي على المعلم مراعاة النقاط التالية حتى يمكنه مراعاة تفضيلات طلابه التعليمية:

-ليس من الضروري مراعاة نمط تعلم الطالب طوال الحصة، بل مجرد توزيع زمن الحصة بحيث يراعي كل جزء منها نمط تعلم معين.

-ينبغي على المعلم مساعدة الطالب على معالجة مهام التعلم التي لا تتناسب ونمط تعلمه.

-نجاح المعلم يتوقف على قدراته على لمس أنماط تعلم الطالب أثناء الدرس.

(جمعة،2011،ص58)

12- النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

12-1- نموذج فيلدر- سيلفرمان Felder-Silverman:

يصنف هذا النموذج الطلاب إلى:

- المتعلمون الحسيون (عينيون وعمليون ومتوجهون نحو الحقائق والإجراءات) في مقابل المتعلمون الحدسيون (مفاهيميون ومبدعون ومتوجهون نحو النظريات والمعاني).
- المتعلمون البصريون (يفضلون التمثيلات البصرية للمادة المقدمة- الصور والمخططات البيانية ومخططات التدفق) في مقابل اللفظيون (يفضلون الشروح المكتوبة والمنطوقة).
- المتعلمون الإستقرائيون (يفضلون العرض الذي ينتقل من الخاص إلى العام) في مقابل المتعلمون الإستنتاجيون (يفضلون التقديم الذي ينتقل من العام إلى الخاص).
- المتعلمون النشطون(يتعلمون بتجريب الأشياء والعمل مع الآخرين) في مقابل التأمليون (يتعلمون بالتفكير في الأشياء مليا والعمل بمفردهم).
- المتعلمون التتابعيون (خطيون ومنظمون ويتعلمون بخطوات تقدمية صغيرة) في مقابل المتعلمون الشموليون (شموليون ومفكرون في النظم ويتعلمون بقفزات كبيرة)

ويعد مؤشر أساليب التعلم المطور من قبل **ريتشارد فيلدر** و**ليندا سيلفرمان** في أواخر الثمانينات أحد النماذج المستعملة على نحو واسع لوصف أساليب التعلم. وطبقا لهذا النموذج(**والذي راجعه فيلدر في عام 2002**) هناك أربعة أبعاد لأساليب التعلم. فكر في هذه الأبعاد كمتصل لأحد تفضيلات التعلم (أقصى اليسار) والآخر (أقصى اليمين).

حسي: يفضل المتعلمون الحدسيون المعلومات المفاهيمية, والإبداعية,

حدسي: يفضل المتعلمون الحسيون المعلومات الحسية, والعملية, والإجرائية. ويبحثون

بصري: يفضل المتعلمون البصريون الرسوم البيانية, والصور, والتخطيطات. ويبحثون

لفظي: يفضل المتعلمون اللفظيون الاستماع للمعلومات أو قرائتها. ويبحثون عن تفسيرات بالكلمات.

شكل رقم(2-1): مخطط يوضح مؤشر أساليب التعلم ل"فيلدر" و"سيلفرمان"

(بدوي،2010،ص ص63-65)

عندما تعرف أين تستند تفضيلاتك على كل بعد من هذه الأبعاد، يمكنك أن تبدأ بالتوسع لما بعد تلك التفضيلات وتطور مدخلا للتعلم أكثر توازنا. هذا لن يحسن فقط من فعالية التعلم، لكنه سوف يجعلك تنفتح بذاتك نحو العديد من الطرق المختلفة لإدراك العالم.

التوازن هو المفتاح، قد لا تريد أن تصبح بعيدا جدا على أي جانب من جانبي أبعاد التعلم. وعندما تفعل ذلك فإنك تحدد قدرتك على استيعاب المعلومات الجديدة، وتفهمها بسرعة وبدقة وبفاعلية.**(مسعد بدوي,2010,ص63-65)**

12-2- نموذج مكارثي: McCarthy

ذكرت منى خليفة **(2009م)** أن مكارثي استندت في هذا النموذج على نظرية التعلم التجريبي، ونظرية نصفي الكرة الدماغية، ونظرية النمط الذهني، ووضعت بذلك نموذجها الذي يعتمد على بعدين:

أ- الإدراك: الخبرة المحسوسة مقابل التفكير التجريدي.

ب-المعالجة: التجريب النشط مقابل الملاحظة التأملية.

كما أن المتعلمين يصنفون تبعا لأساليب تعلمهم في هذا النموذج إلى ما يلي:

- **المتعلم التخيلي:**

يبحث المتعلم التخيلي عن المشاركة الشخصية، ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته، يحتاج دوما لمعرفة الفائدة مما يتعلمه، يستقبل المعلومات بشكل عياني ويعالجها بشكل تأملي، فهو يستمع، ويتحدث بتفاعل، ويبحث عن دمج خبرات المدرسة مع خبرات الذات. **وذكر قطامي وقطامي (2000م)** أن وظيفة نصف الكرة الدماغية الأيسر: فهم الخبرة عن طريق تحليلها، ووظيفة النصف الأيمن: البحث عن المعنى الشخصي للخبرة.

- **المتعلم التحليلي:**

يبحث عن الحقائق والمعلومات ويشكل الأفكار، ويفكر من خلال المفاهيم المجردة، ويستقبل التحليليون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل تأملي، وهم يقدرون كلا من التفاصيل والأفكار، ويميلون إلى التفكير بشكل متتابع، ويقدرون الأفكار أكثر من الأشخاص.

- **المتعلم المنطقي:**

يميل إلى الواقعية، ويتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، يعتمد على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، يحتاج لمعرفة كيفية تطبيق ما تعلمه، سؤاله الأساسي الذي يطرحه هو: كيف؟ فهو يحب التوسع وتوظيف ما تعلمه وتثبيت الحل من خلال اكمال الحل وتطبيق المعرفة. ووظيفة النصف الأيسر من المخ هي الاهتمام بالتطبيقات الأكثر عمومية، أما النصف الأيمن فيهتم بالتطبيقات الفردية والذاتية.

- **المتعلم الديناميكي:**

يتعلم من خلال الاستكشاف، يحب التجريب، وهو مستعد للتعلم بالمحاولة والخطأ، وفحص تجاربه علميا، يستخدم استراتيجيات معينة مثل التعديل والمغامرة والإبداع، سؤاله الذي يطرحه أثناء تعلمه هو: ماذا إذا؟ يتحمس للتعلم الجديد. **(بن يعن الله الغامدي,1433,ص ص35-36)**

12-3- نموذج دن دنDunn Dunn:

لقد تم تطوير نموذج **دن ودن** عل مدار 25 سنة عل يد **ريتادن** و **كينيت دن** وبشكل عام فإن هذا النموذج يقدم واطار تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل

طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلاءم نمط هذا القالب.

وقد عرفا **دن ودن** 21 عنصرا ضمن هذا النموذج في خمسة أبعاد وهي: البعد البيئي والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي(انظرالجدول الموالي):

جدول(2-1): يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن

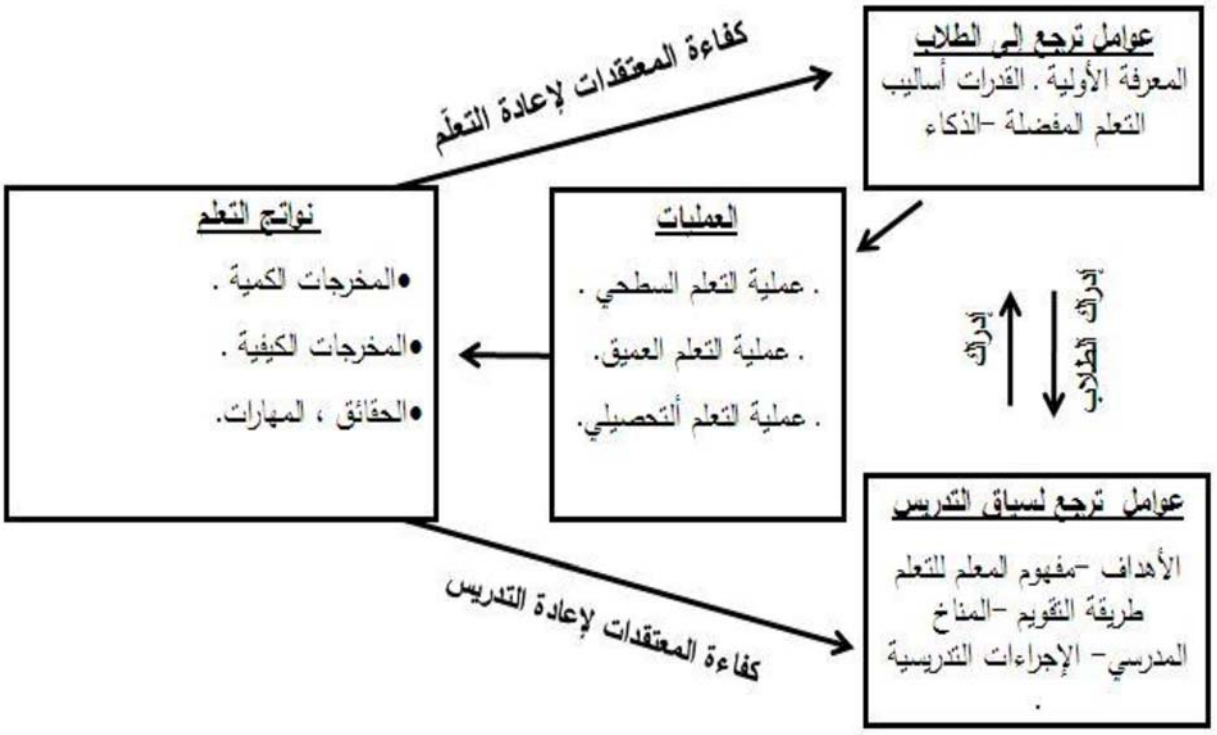
أ	النمط	خصائصه
1	**أنماط بيئية**	الصوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم.
2	**أنماط وجدانية**	الدافعية، المثابرة، المسؤولية، البنية.
3	**أنماط إجتماعية**	النفس، الأزواج، المجموعة، النضج، التنويع.
4	**أنماط جسدية**	الحس، تناول الطعام والشراب، الوقت، الحركة.
5	**أنماط نفسية**	شمولي/تحليلي، ما يتعلق بنصف كرة المخ، اندفاعي تأملي.

(عبد الوارث، بن شامس،1999،ص ص312-314)

12-3- نموذج بيجز Biggs:

وضع **بيجز** نموذجا في التعلم يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب في التعلم، وقد كانت بداية ذلك النموذج ناتجة لاعتقاد **بيجز** أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى اختلاف في مستويات ناتج التعلم، وبذلك يكون قد توصل إلى نموذج يرى من خلاله إن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاثة مكونات هي المقدمة والعمليات والنواتج، وفي عام **1984** تطور هذا النموذج ليشير إلى التفاعل بين العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى المؤسسات وتأثيرها على كل من الدافعية والإستراتيجية، أما في عام**1985**، فقد أضاف

لنواتج الدوافع والاستراتيجيات في عام **1987**، وفي العام **1989** أطلق على العوامل التي ترجع إلى الشخصية مسمى العوامل التي ترجع إلى الطالب وأضاف إليها خصائص الطلاب، وقد اقترح **بيجز 1990** نموذجا يمثول العلاقة المنظومة بين المدخلات والعمليات والنواتج وذلك من خلال توضيح مدى أهمية النفسية الراجعة، ولم يصف **بيجز** جديدا لهذا النموذج حتى عام **1992**، حيث أضاف أساليب التعلم المفضلة للطلاب ضمن المدخلات ليصبح نموذج **بيجز** بالشكل التالي.



شكل رقم (2–2): يوضح إطار تصوري لنموذج "بيجز" (وقاد،2007،ص89)

ويظهر من الشكل ثلاثة مداخل للتعلم في نموذج **بيجز** هي:

أ–العمليات السطحية :

حيث تكون الدافعية الخارجية، تتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى وأهمها:

الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر مع عدم القدرة على فهم المعنى كاملا.

ب-العمليات العميقة:

وتكون الدافعية داخلية، ويكون المميل حقيقيا للموضوعات الأكاديمية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

جـ-العمليات التحصيلية:

وتكون الدافعية خارجية من أجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة، وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة ويتميزون بمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.**(وقاد،2007،ص ص89-90)**

12-5- نموذج أنتوستل Entwistl:

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه **انتوستل** على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم،و أهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي:

12-5-1-التوجه نحو المعنى الشخصي bersonale Méninge Orientions:

وينشأ عنه المدخل العميق في التعلم، وذلك عندما تكون دافعية الفرد داخلية، حيث يقوم الفرد أثناء تعلموه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه، واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة وتركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيتكون مستوى عميق من الفهم، وتكون الدافعية داخلية، وهنا يكون التعلم العميق هو السائد ولكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية والمنهج غير محدد، ويقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى، ثم تذكر المعلومات الجديدة، ثم ربطها بالخبرات السابقة ويكون ناتج

العملية فهما غير كامل يؤدي إلى فشل في استخدام الأدلة، فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة.

12-5-2- التوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Oriention:

حيث تكون دافعية الفرد خارجية، ويركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة والخطوات والبرهان، بالإضافة إلى ربقط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة، وعندما تكون الدافعية هي القلق، والمنهج محددا يكون التعلم السطحي هو التعلم السائد، أثناء عملية التعلم يحدث تذكر وتداخل، مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم.

12-5-3- التوجه نحو التحصيل Achèvement Orientation: حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس ويكون الأسلوب هو التنظيم والتوجيه نحو التحصيل.

وتأسيسا عن هذه التوجيهات فان الطلاب يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل لتعلم هي:

-المدخل العميق **Deep Approche** ، والمدخل السطحي **Surface Approche**

والمدخل الاستراتيجي**stratégie approche**

وتلخص خصائص ذوي أساليب التعلم المختلفة كما موضح في الجدول التالي:

جدول(2-2): يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب أنتوستل

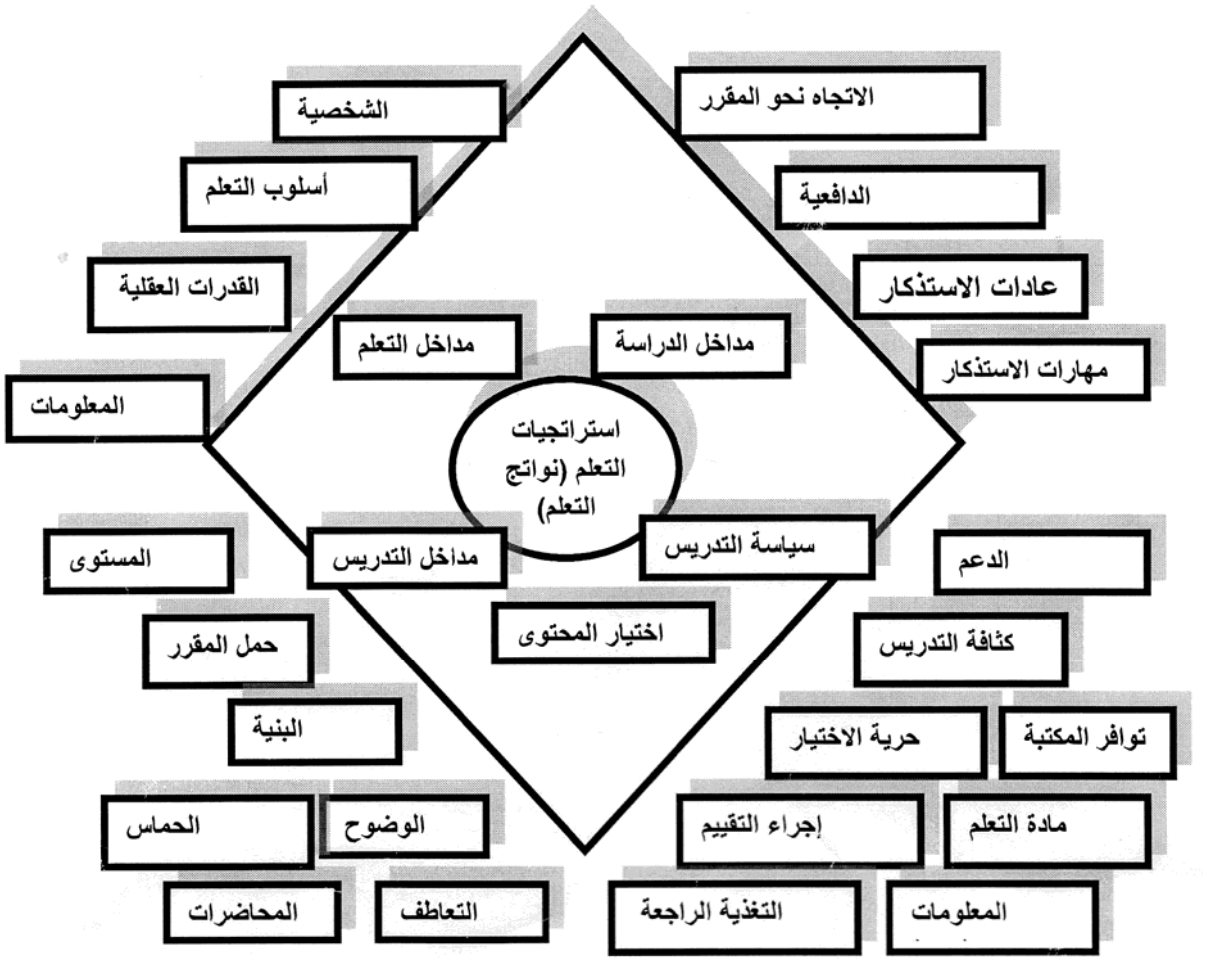
أصحاب الأسلوب العميق	أصحاب الأسلوب السطحي	أصحاب الأسلوب الاستراتيجي
الهدف هو الفهم	الهدف هو استكمال متطلبات المادة	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة
التفاعل النشط مع المحتوى	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة في التقييم	تنظيم الوقت وتوزيع الجهد

أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة وفحص منطق الحجة.	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة	استخدام أوراق الاختبارات السابقة لتنبؤ بالاختبارات القادمة
مفاهيم تتصل بالحياة اليومية.	التركيز على عناصر منفصلة في المادة وعدم أخذ المفاهيم بشكل تكاملي	دائما في حالة تأهب واستعداد للتقييم

(غنيم,2006,ص133)

عمليتا التعليم والتعلم حسب انتوستل:

يمكن النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب ما خصائص عملية التدريس، والسياق الذي يتم فيه التعلم، وقد وضع **انتوستل (2000)** إطارا تصوريا يوضح التفاعل بين خصائص المتعلم، وخصائص بيئة التعلُّم وخصائص التدريس، واذا التفاعل بين هذه العناصر يؤدي إلى مخرجات ونواتج التعلم والشكل التالي يوضح ما سبق ذكره.



شكل(2-3): يوضح إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم وأهم العوامل المؤثرة فيهما (غنيم,2006,ص134)

يتبين من الشكل السابق أن خصائص المتعلم تتحدد في ضوء مكونين، هما :مكون وجداني(انفعالي) ومكون معرفي، فالمكون الوجداني يشمل اتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية، ودافعيتهم نحو التعلم، وعاداتهم،و مهاراتهم، التي يستخدمونها أثناء الاستذكار والتعلم. أما المكون المعرفي فيشمل أساليب المتعلمين وتفضيلاتهم في التعلم، وقدراتهم العقلية والمعلومات السابقة التي يمتلكونها اتجاه المواقف التعليمية، والجوانب المعرفية في شخصياتهم، أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل: الوضوح، والحماس، والتعاطف وغيرها، كما أن خصائص بيئة التعلم، أو السياق الذي يتم فيه التعلم يشمل الكثير من

الجوانب كإجراءات التقييم، وطبيعة مادة التعلم ومتطلباتها، والتغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين وتصميم الموقف التعليمي بصفة عامة.

(غنيم,2006,ص134)

12-6- نموذج كولب Kolp :

ذكر حبشي(**2001**) أن نموذج التعلم الخبراتي (التجريبي) يعد نموذجا معدا بصورة جيدة، وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي. وقد **ذكر**" **كولب وبويانز** " أن سبب هذه التسمية هو تأكيد الدور الرئيسي الذي تؤديه الخبرة والتجربة في عمليات التعلم، ولتمييزها عن باقي النماذج، فاستعمال تجريبي يميزها عن نماذج التعلم المعرفية، والتي تؤكد على المعرفة أكثر من النواحي الوجدانية، ويميزها عن النماذج السلوكية التي تنكر دورالخبرة الشخصية الذاتية في التعلم، كما أن في تسميتها بهذا الاسم إشارة إلى أساس هذا النموذج من أعمال "ديوي"، و"بياجيه"، و"ليفينُ."

ومما ساعد على ظهور هذا النموذج الكتاب الذي وضعه" **كولب** "عام **1984** باسم" التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم والتطور"، كما وضع قائمة لأساليب التعلم . وقد أكدت **زينب بدوي** (**2002**) على أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند" **كولب** " في تحسين الممارسات التربوية، كرفع مستوى التحصيل، وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعلم السائدة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

وذكر شاهين (**2010**) أن البيان التفصيلي لأسلوب" كولب " التعليمي يرتكز على ضرورة بناء التعلم على أساس التجربة، وعلى أبنية نشاط الفرد أثناء التعلم، وعلى ضرورة التفاعل بين الفرد والبيئة. وأظهر" **كولب** "في البداية أنه يمكن رؤية أساليب التعلم على أنها سلسلة متصلة من:

- **التجربة المادية:** الانغماس في تجربة جديدة.
- **الملاحظة**: مراقبة وملاحظة تجربتك الجديدة.
- **تحديد المفاهيم المجردة**.

- **التجريب العملي**: استخدام النظريات في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما أشارت ميرفت السليماني **(2011)** إلى **أن كولب Kolb** وضع نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين هما:

الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

الثاني: معالجة المعلومات، ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال.

ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وأنه عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة ويتم هذا في أربع مراحل متتالية هي:

- **الخبرة الحسية** : **Conecrete Experience** وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، والاكتشاف بالنفس، فهم يعالجون ما يرونه أو يسمعونه أو يشعرون به، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، ولعب الأدوار، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مثل تلك المناقشات وكذلك من التغذية الخارجية، وهم ذوي توجه اجتماعي إيجابي بحو الآخرين، وهم يرون عدم فعالية الأساليب النظرية.
- **الملاحظة التأملية**: **Reflective Observation** حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل، والموضوعية، والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم فرصة القيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ويعتمدون على المناقشة، ويتسمون بالانطواء، ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم آدائهم وفقا لمعايير خارجية.
- **المفاهيم المجردة** : **Abstract Conceptualization** ويعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم، والتفكير المجرد، والتقويم المنطقي، ويركزون على النظريات والتحليل المنظم، والتعلم عن طريق السلطة، والتوجه نحو الأشياء، في حين

يكون توجههم نحو الأشخاص ضعيفا، كما أنهم يميلون إلى التكيف مع الرموز والأشياء، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع، والحالات التعليمية التي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي.

- **التجريب الفعال**: **Active Experimentation** ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، والاشتِّراك في الأعمال المدرسية، والمشاركة في الجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، أي أنهم يعتمدون على الأحكام الصادرة عن الشعور، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ويتسمون بالتوجه النشط نحو العمل، ويفضلون التطبيق، والاندماج في الأمثلة كما أن" **كولب** "يرى أن أسلوب التعلم يتم تحديده بناءا على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، كما ذكر شاهين **(2010)** أن آلية الجمع بين الطريقة التي يدرك بها الناس والطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم، ورغم أن" **كولب** " قد فكر بهذه الأنماط على أنها سلسلة متصلة يمر بها الشخص مع الوقت؛ إلا أن هناك أشخاصا يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية".

فرضيات نموذج كولب:

أشار كولب (**Kolb(2005** أن نظريته للتعلم التجريبي قد بنيت على ست فرضيات، هي:

1- يجب أن يتم التَّركيز في المقام الأول على عمليات التعلم ذاتها بدلا من التَّركيز على نتائج التعلم.

2- إن كل عمليات التعلم هي عبارة عن إعادة تعلم. ويمكن تسهيل عملية التعلم من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها ووضعها في صورة تمكن الدارسين من دمجها مع الأفكاروالمعلومات الجديدة عن الموضوع.

3- إن التعلم يسعى لحل التناقض بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم.

4-إن التعلم عبارة عن عملية شاملة للتوافق مع العالم، فهو ليس مجرد نتاج للإدراك، ولكنه يشمل الأداء الشامل للشخص بفكره وإدراكه وأسلوبه.

5-إن التعلم يكون نتاج تبادلات متناغمة بينُ الشخص والبيئة.

6-إن التعلم عبارة عن عملية بناء المعرفة؛ فنظرية التعلم التجريبي عبارة عن نظرية بنائية يتم بواسطتها صياغة أو بناء المعارف الاجتماعية، ومن ثم يتم استيعابها ضمن مكونات شخصية المتعلم.

مراحل النمو عند كولب:

ذكر **كولب** (**Kolb(2005** أن مراحل النمو التي يمر بها الفرد أثناء تعلمه هي:

1-مرحلة الاكتساب: وتستمر من الولادة وحتى مرحلة البلوغ، وهي مرحلة بناء القدرات الأساسية.

2-مرحلة التخصص: وتستمر منذ بداية الالتحاق بالمدرسة وحتى بداية الالتحاق بالوظيفة أو العمل أو التجارب الشخصية التي يمر بها الإنسان الراشد، حيث يتم تشكيل أساليب التعلم المتخصصة.

3-مرحلة التكامل: وتستمر في منتصف العمر المهني والمرحلة المتأخرة في حياة الفرد؛ حيث يتم التعبير عن أساليب تعلم ثانوية في أداء العمل وأثناء الحياة الشخصية.

وذكرت **إلهام وقاد 2008** في توضيح أن عملية التعلم التجريبي ذات علاقة بوظائف المخ، وأنه بسبب الإعداد الوراثي، والتجارب الحياتية، ومطالب البيئة المحيطة الملحة، فإن الفرد يتبع أساليب مفضلة لديه يختار بها من بين المراحل الأربعة للتعلم؛ فإما أن يكون ذا توجه حسّي أو توجه معنوي مجرد وبين أن يتبع طريقة ردة الفعل، أو طريقة العمل المقصود الفعال. وهكذا تتكون سمات شخصية خاصة ومميزة للفرد؛ ونتيجة هذه التوجهات تتكون أربعة أساليب للتعلم

ذكرها أبو هاشم(2000)، وحبشي(2001)، وزينب بدوي(2002)، وجيهان سويد(2003), والعتوم(2004), وجيهان العمران(2006), وشاهين(2010), وهذه الأساليب هي:

1-الأسلوب التباعدي التشعبي: Divergent style

ويتضمن هذا الأسلوب بعدي التجربة الحسية، والملاحظة التأملية، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية، وذكر شاهين(**2010**) أن الأشخاص في هذا الأسلوب يفضلون رؤية الحالات المجردة من زوايا مختلفة، ويستمتعون في الحالات التي تستدعي توليد الكثير من الأفكار مثل جلسات العصف الذهني، ويسعون لتنمية ثقافتهم، ويحبون جمع المعلومات، ويميلون للأعمال الفنية، وأوضح أبو هاشم(**2000**)، وزينب بدوي(**2002**) أن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الأسلوب التباعدي يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية، واختبارات النهايات المفتوحة، وتركيب الأفكار المتفرقة في كلٍّ موحّد، ويفضلون الأخذ في الاعتبار بكافة وجهات النظر، ويفضلون العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء، ولكنهم يجدون صعوبة في تعميم الأفكار رغم أن لديهم مدى واسعا من الاهتمامات، ويمكن وصفهم بالعاطفيين.

2- **الأسلوب التمثيلي المستوعب: Assimilation style**

يتضمن هذا الأسلوب التمثيلي (المستوعب) التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، كما تتضمن الملاحظة التأملية؛ أخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية، لذلك يرى شاهين(**2010**) أن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم بهذا الأسلوب يهتمون بالمفاهيم والأفكارأكثر من الأشخاص، ويحبذون الإلقاء الدقيق والمنظم للمعلومات، ويحترمون الخبير، ويفضلون طريقة المحاضرة أو العروض البصرية والسمعية والمتبوعة بالتوضيح، ويفضلون المواد والمهن العلمية، ويمكن وصفهم بأنهم منطقيون. كما ذكرت ميرفت السليماني (**2011**) أن الأفراد الذين يستخدمون هذا الأسلوب يتميزون بالقدرة

على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ولديهم القدرة على استيعاب المعلومات المتباعدة في صورة متَّرابطة، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

3-الأسلوب التقاربي: Convergent style

ويتضمن هذا الأسلوب بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، وأما أصحاب هذا الأسلوب(التقاربي) فقد ذكرت زينب بدوي(**2002**) أنهم يفضلون أداء المهمات ذات الطابع الفني، ولا يميلون إلى أداء المهمات الاجتماعية. كما أنهم يميلون إلى إتخاذ قراراتهم بناءا على فهمهم للمشكلة، والتطبيق العملي للأفكار، ويفضلون أن يكون لديهم مدى ضيقا من الاهتمامات.

كما أضافت ميرفت سليماني(**2011**) من خلال دراستها أن الأفراد في هذا الأسلوب يتميزون بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية، وهم عادة عاطفيون نسبيا، وذكر أبوهاشم(**2001**) أن الأفراد الذين يستخدمون هذا الأسلوب يتميزون بالقدرة على التطبيق العملي للأفكار، والميل إلى التجريب الفعال، والقدرة على الاستدلال الاستنباطي . وهم يفضلون دراسة العلوم الطبيعية والهندسية.

4-الأسلوب التكيفي: Accommodation style

ذكرت ميرفت السليماني (**2011**) من خلال دراستها أن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والطبيعية.

كما ذكرشاهين(**2010**) أن أصحاب هذا الأسلوب لديهم القدرة على التعلم من التجارب الشخصية، ويستمتعون بخوض التجارب الجديدة والتحديات، يدفعهم لذلك الشعور بالشجاعة أكثر من التحليل المنطقي، وأضاف بأنهم يفضلون الأعمال الموجهة مثل التسويق والمبيعات،

ولا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم، بل يفضلون العمل مع الآخرين لتنفيذ المهام، والاندماج في الخبرات الجديدة، كما وصفهم بقدرتهم على التكيف مع الظروف، وأنهم يميلون إلى حل المشكلات بالاعتماد على معلومات الآخرين،والمحاولة والخطأ والحدس، كما أنهم يميلون إلى المجازفة، ويهتم هؤلاء الأشخاص بالسؤال: ماذا سيحدث لو قمت بهذا؟ لديهم الاستعداد لتجريب أي شيء، فهم يبحثون عن التجربة التعليمية ويفكرون فيما يستطيعون القيام به، ووصفهم بأنهم جيدون في الأمورالمعقدة وقادرون على ملاحظة العلاقات بين مظاهر النظام المتعددة، ويفضلون التعزيز لإنجازاتهم.

(بن يعن الله الغامدي,1433,ص22-30)

12- طرق قياس أساليب التعلم:

نظرا لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم أساليب التعلم اختلفت طرق دراستهم لها وعلى العموم يتم قياس أساليب التعلم بإتباع طرق مختلفة من أهمها وأكثرها استخداما مايلي:

✓ **<u>الملاحظة :</u>**

تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما، على اعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم، إنما نقتصر على نموذج منه، أي على عينة من المواقف، واذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفا إجرائيا في سلوك ظاهر محدد فانه يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة، لتسجيل ما يلاحظه بدقة علمية ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات والربط بينها، ومن ثم يقوم بتفسير ملاحظاته وتصنيف المتعلمين في فئات محددة وفق النظام والمعيار الذي وضعه لتحديد أساليب التعلم التي، يعتمدها الباحث . ويمكن للباحث ملاحظة أفراد العينة بنفسه أو يشرك آخرين للقيام بالملاحظات كالمدرسين والآباء، كما يمكنه استخدام بعض الوسائل والأدوات لضمان دقة تسجيل الملاحظات وتيسيرها كالفيديو، وشبكات الملاحظة....

✓ **<u>المقابلة</u> :**

استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأساليب التعلم **مارتون** و**ساليجو**، بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية، وتتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده عل تدوين البيانات والمعلومات أهمها: دليل المقابلة. **(الدردير,2004,ص161)**

✓ **المقاييس :**

لقد اعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت باختلاف التوجهات النظرية لأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة، حيث أن كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم من أكثرها استخداما في الدراسات السابقة نجد:

✓ **استبانة(بيجز)لأساليب التعلم :**

أعد **بيجز** أدوات قياس مختلفة منها استبانة عمليات الدراسة(**SPQ**) التي تتكون من 42 عبارة تقيس أساليب التعلم(السطحي والعميق والتحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية وهي: الدافعية السطحية، الدافعية العميقة الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية العميقة، الإستراتيجية السطحية، الإستراتيجية التحصيلية وهي موجهة لطلبة المرحلة الجامعية، كما صمم استبانة عملية التعلم(**IPQ**) التي تتكون من 36 عبارة لقياس أساليب التعلم : السطحي، العميق، التحصيلي للمرحلة الثانوية، ثم قام **بيجز** وزملائه بتعديل استبانة(**SPQ**) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين –وهي الإستبانة التي قام **أحمد عبد المنعم الدردير** بتعريبها وتقنينها على البيئة العربية .

✓ **استبانة هوني وممفورد لأساليب التعلم:**

صمم **هني** و**ممفورد** إستبانة أساليب التعلم اعتمادا على نموذج كولب للتعلم حيث أن لهذه الاستبانة نفس البنية العاملية لنموذج كولب، أي أنها تتكون من عاملين ثنائيي القطب وقد قامت **هند الحموري** و**أحمد الكحلوت** بتعريب وتقنين إستبانة **هوني وممفورد** على البيئة العربية.

تتكون الإستبانة من 80 فقرة قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على ما تعلمه وتكون الإجابة إما" موافق أو" غير موافق" وتقيس قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة الآتية: نشط، متأمل، نفعي، نظري، بواقع 20 فقرة لكل نمط بحيث تنتمي كل فقرة لأحد الأنماط الأربعة فقط ومجموع الإجابات على فقرات أي نمط تعطي مؤشرا على درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة بالأنماط الأخرى.

✓ **استبانة(فيلدروسولومان) filder&solo man لأساليب التعلم :**

اشتق **فيلدر** و**سولومان** هذه الإستبانة من نظرية(فيلدر وسيلفرمان)لأساليب التعلم وقد حددا أربعة أبعاد في تصنيف عبا رات الإستبانة هي: إستقبال المعلومات والمدخلات وتنظيم المعلومات وتجهيز المعلومات، كما أضافا لنظريتهما بعدا خامسا وهو بعد :الفهم.

وتتكون الإستبانة من11 عبارة لقياس كل من الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم، وبالتالي يصل عدد العبا رات إلى 44 عبارة، ولكل بند خيارين للإجابة، ويطلب من المتعلم أن يختار أحدهما بوضا علامة (X) أمام الإجابة التي تعبر على أسلوبه المفضل في التعلم.

فمثلا يضم بعد المدخلات صنفين :البصري والشفوي وكانت من بنوده:

أفضل المدرسين الذين:

أ–يعتمدون على الرسومات البيانية بكثرة.

ب –يأخذون وقتا كبير في الشرح.

✓ **اختبار السيادة المخية لقياس أساليب التعلم:**

برز مفهوم السيادة المخية في محاولة لتوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري، مدام يمثل موضع القدرات، ومنها :التعلم والتفكير والتذكر...وقد لوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على احد نصفيه أكثر من الآخر، لذلك ظهر مفهوم النصف " المسيطر" وارتبط بأمرين أولا: اهدار لقدر من إمكانات المخ، وثانيا: كأسلوب يميل إليه الفرد في التعلم.

فالسيادة المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني الفرد أسلوبا ما من خلال تعامله مع مختلف المعطيات والمعلومات.

من هذا المنطلق، قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية، كان من أبرزها **تو رانس** الذي قام **صلاح مراد** بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية وهو موجه للشباب والكبار.

يتكون المقياس من 28 زوجا من العبارات، يتكون كل زوج من عبارتين، تتعلق كل واحدة منهما بوظائف النصفين الكرويين للمخ.

ويشتق هذا المقياس صدق محتواه من حيث أن فقراته عبارة عن نتائج بحوث في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ.

والجدير بالذكر أنه قد شاع استخدام اختبارات واستبيانات أساليب التعلم عبر شبكة الانترنت حيث يجيب مستخدميها على عبارات الاختبار أو الإستبانة، ثم تتحد له الدرجة الكلية والتي تحدد بدورها أسلوبه المفضل في التعلم، ويتم كل ذلك بطريقة فورية وآلية.**(جاري،2014،ص ص55-58)**

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب التعلم بدءا بتعريفها وذلك بعرض أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراستها، ثم قمنا بالتطرق لنبذة تاريخية حول تطور هذه الأساليب، وكذا عرضنا المصطلحات المشابهة لمصطلح أساليب التعلم، حيث توصلنا إلى

اختلاف أساليب التعلم من فرد لآخر كل حسب إدراكه ومعالجته للمادة المتعلمة، ثم تطرقنا إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم فالنماذج المفسرة لها وكذا تم التطرق إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وتعدد هذه العوامل، وصولا إلى طرق قياس أساليب التعلم حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا البحث.

الفصل الثالث:

التحصيـل الدراسي

تمهيد:

1-تعريف التحصيل الدراسي.

2-أنواع التحصيل الدراسي.

3-أهمية التحصيل الدراسي.

4-أهداف التحصيل الدراسي.

5-مبادئ التحصيل الدراسي.

6-شروط التحصيل الدراسي الجيد.

7-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

8-دور المعلم في تحصيل المتعلم.

9-قياس التحصيل الدراسي.

خلاصة.

تمهـيد:

يعد التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا في المنظومة التربوية والتي تسعى المجتمعات إلى تجسيده وتحقيقه ممثلا فيما تحققه من أهداف والعمل على إزالة كل ما من شأنه أن يعيق تحصيل الخبرات والمعارف والبحث عن الشروط والظروف التي تحقق تحصيل دراسي أفضل. وفي هذا الفصل ستتطرق الباحثة لمفهوم التحصيل الدراسي، ثم ذكر كل من أنواعه وشروطه ومبادئه وما أهميته وأهدافه، وما دور المعلم في تحصيل المتعلم ثم العوامل المؤثرة في التحصيل وأخيرا قياس التحصيل الدراسي.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

سيتم التطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي **لغة** و**إصطلاحا** كمايلي:

أ- لغة:

معنى التحصيل في اللغة العربية قديم قدم اللغة، وهي كلمة من فعل حصل يحصل، تحصيلا للعلم او المال، أي قام بجمعه أي حصل عليه ونال. وكلمة التحصيل مشتقة من الفعل حصل، وهي الحاصل من كل شيء، والتحصيل تميز ما يحصل، قال الله تعالى:(**وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ**) (**سورة العاديات، الآية 10**)، وعموما في المعنى اللغوي للكلمة ما بقى من أي شيء فنقول حاصل القسمة أي ما بقى منها، ويقال كذلك: حاصل وحاصل حصيلة من الاموال هو ما حصل منها، أي ما تبقى.(**إسماعيلي،2011،ص59**)

ب-إصطلاحا:

التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي حظيت بالإهتمام الكبير منذ التربية وعلم النفس وحتى الآن وهو من المفاهيم التي لم تستقر على معنى محدد وذلك راجع للإختلاف والتداخل فيما بينها، فهناك من عرف التحصيل الدراسي:

على أنه: المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل التلاميذ نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة. وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب خلال العام الدراسي، عن طريق اختبار معين من قبل المدرسين. (زكي،1997،ص67).

ويعرف التحصيل على أنه كل مجهود أو أداء يقوم به الطالب في العمل المدرسي، يمكن قياسه وملاحظته من قبل المعلم.

كما عرفه اسعد الأزرق بأنه: ما أخذه المرء وحصله أثناء التعلم أو التدريب أو الإمتحان أو الإختبار أو معلومات في تفوق.

وعرفه محمد الزعيمي بأنه:النتيجة التي يحصل عليها الطالب جراء عملية التعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات والمراحل التعليمية، وقد يكون جزئي في مادة معينة أو في حصة دراسية وقد يكون شاملا في جميع المواد الدراسية في نهاية السنة الدراسية.

كما حدده الرحمان سليمان الطريري بأنه: يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطالب لتوضيح المستوى الذي حققت فيه الأهداف التعليمية ويقاس باختبارات التحصيل لمعرفة وتحديد مستوى التحصيل الذي اكتسبه الطالب من معرفة أو مهارة معينة نتيجة لتعليم أو تدريب.

أما صلاح الدين أبو علام فاعتبره: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي. (كراجة،1998،ص45).

ومنه نستخلص بأن التحصيل الدراسي هو المهارات المكتسبة من قبل التلاميذ نتيجة لدراسة معينة. بمعنى هو تلك الدرجة التي يحصل عليها المتعلم خلال السنة الدراسية بعد اجتياز اختبارات من قبل المدرسين.

2-أنواع التحصيل الدراسي:

يعتبر أداء التلميذ هو المحك الأساسي الذي يعتمد عليه لتصنيف التحصيل الدراسي، وسيتم عرض ثلاث أنواع له: **(لوناس،2013،ص ص17-18)**

2-1-التحصيل الدراسي الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والامكانيات التي تكفل التلميذ الحصول عالي للأداء المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الايجابية، مما يمنحه التفوق على زملائه.

2-2-التحصيل الدراسي المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ودرجة إحتفاظه بالمعلومات متوسطة.

2-3-التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه.**(مريم قارة،2014،ص68-69)**

ومنه نستخلص أن للتحصيل الدراسي ثلاثة أنواع هي الجيد والمتوسط والضعيف ويمكن تحديد النوع من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ.

3-أهمية التحصيل الدراسي:

لا يمكن أن ننكر أهمية التحصيل الدراسي في العملية التربوية، كونه يمكننا من تحقيق التعلم واجتثاث رواسب التخلف، فالمجتمعات في عصرنا هذا تستمد بناء قطاعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها، كما أن كفاءة هذه المخرجات لا يتم التعبير عليها إلا من خلال درجة تحصيلية تؤشر على وزن المادة المعرفية التي نحن بصدد التعامل معها في جوف هذا المتعلم.

والتحصيل الدراسي يعتبر أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، حيث جاء في موسوعة علم النفس الشاملة أنه يمكن لمعظم الطلبة أن ينظروا نظرة موضوعية إلى أنفسهم، إذا ما استخدمنا درجات التحصيل

لأغراض شخصية، ومما يلاحظ أنه عندما يحصل الطالب على درجة تحصيلية غير مناسبة، فإنه غالبا ما يحاول بذل مجهود أكبر، ولكن ما يجب تفاديه هو إعلان هذه النتيجة الضعيفة أمام الملأ الذي قد يتسبب في رفع درجة القلق والتوتر والذي سوف لا يثمر بأي شيء إلا الإخفاق مجددا لا محال. والجدير بالفعل، هو جعل الدرجة التحصيلية مؤشر فردي يستطيع المتعلم من خلاله اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة به غير أن هذه الطريقة تؤتي ثمارها في ظل توافر الدافع التحصيلي.**(بطاهر،2014،ص ص77-78)**

ومنه نستخلص أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للمتعلم من خلال مايلي:

- يرسم منحنى المسار الدراسي بكل دقة صعودا وانخفاضا ويترجم المستوى الذي وصل إليه من خلال الخبرات والمعارف المكتسبة.
- قد يجد المتعلم صعوبة جمة في تعويض ما فاته في تحصيله الدراسي وإن وفق فإن ذلك لن يتم إلا بعد جهد.
- يظل يصاحب المتعلم في مختلف مراحل دراسته وقد تتم هذه الصحبة إلى غاية ممارسة المهنة أو الوظيفة.
- مؤشر يحدد به المستقبل الذي يكون عليه المتعلم.
- يثبت به المتعلم المتفوق كفاءته وقدرته ويرسم به معالج الشخصية التي يريد أن يكون عليها.

4- أهداف التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي في المقام الأول على الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية

وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي:

-الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة، والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلق للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.

-الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الإرتقاء بمستواه التعليمي.

-الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.

-تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه أي مدى تقدمه أو تراجعه عن النتائج المحصل عليها سابقا.

-توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.

-قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيا.

-تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

-تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

-تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي الخبرات التعليمية.

تحسين وتطوير العملية التعليمية.(إبراهيم،1981،ص ص88-91)

ومنه نستخلص من هذه الأهداف أن التحصيل الدراسي يساعد في اكتشاف قدرات التلميذ، ومستوى استيعابه للمعارف والمهارات، كما يساعد المعلمين في تبيان نقاط ومواطن الضعف والقوة لدى التلميذ في مختلف المواد، ويتمثل هدفه أيضا في معرفة مدى تعلمه للخبرات المعرفية عن طريق الامتحانات يقاس بالمجموع الكلي للنقاط التي تحصلوا عليها، وبالتالي معرفة رتبته. ويكون هذا إما في نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية السنة الدراسية.

5- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون بمختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبيداغوجية ومن هاته المبادئ نجد مايلي:

5-1-الدافعية:

إن دوافعنا لاكتشاف العالم والسيطرة عليه وتنظيمه تدفع للمزيد من التعلم عن الجوانب الهامة فيه، والسلوك وفق المعارف التي يتم تعلمها . ويكمن أساس الدافع للانجاز والتحصيل في حالة السرور والافتخار والكبرياء التي نتوقعها من انجازنا لمهمة ما بطريقة متميزة وبمعايير ممتازة. وهذا الدافع من الوضوح في الحياة الإنسانية حتى كأنه سمة عامة يتسم بها بني البشر كافة بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، وقد أظهرت الدراسة ان الأطفال الذين يحصلون على علامات مرتفعة في اختبار لقياس الدافع يميل والديهم إلى تشجيع ابنائهم على محاولة انجاز مهمات صعبة ويمتدحون النجاح ويثيبون عليه ويحثون الطفل على ايجاد طرق للنجاح وليس الإكتفاء بالتشكي من الفشل ويحفزونه على الاستمرار ومحاولة حل المشكلات اكثر صعوبة.(الوقفي،1998،ص340)

وهي وظيفة تحريك وتنشيط السلوك وتوجيهه ليكون هادفا و صيانته واستمراريته من أجل تحقيق التعلم . (نائل،2009،ص279)

5-2-الواقعية:

فينبغي أن يكون المحتوى أو البرنامج التعليمي المقدم للطلبة واقعيا مرتبطا بالحياة الاجتماعية له حتى يتسنى له توظيف تلك المعلومات النظرية واقعيا . فوجود انفصال بين النظري والواقعي سيجعل تحصيل الطالب العلمي نظريا فقط، مما يؤدي إلى قتل الدافعية لديه لأنها أهملت ميوله ورغباته. لأن المعروف عن أغلب الطلبة هو الميل إلى الأمور العلمية والواقعية .(فني،2005،ص95)

5-3-الحداثة:

وفي الأصل هي قبل أن تكون أي شيء، عملية بناء متكامل، متناسق، لصرح الاجتهاد العقلي الصرف، انطلاقا من موقف فكري لا تردد فيه، خلاصته أن عجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي لا يمكن توقيفها وأن أبناء كل جيل قد خلقوا للتكيف مع ظروف مختلفة، في جوهرها، عن تلك التي عرفها آباؤهم وأجدادهم، أنهم بالتالي مجبرون على اصطناع آلية فكرية، وابتكار حلول نوعية للمشكلات التي تعترض سبيلهم في كل مناحي حياتهم النظري والعلمية، التي لابد أن تكون مختلفة بالضرورة عن تلك التي اصطنعها أو اهتدى إليها الآباء والأجداد في زمانهم الذي كان وانطلاقا من هذا يمكن القول أن الروتين والتكرار والاستكانة للكسل الفكري واجترار الموروث والتشبث بالقديم وغيرها من السلوكيات تقضي على روح الاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ مما يؤدي إلى تدني مستواهم التحصيلي ولهذا فالمطلوب من المربي وتطبيقا لهذا المبدأ إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل المزيد من الجهد الفكري والمحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التالية:

-الانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.

-الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات

-التهيؤ الفكري والتوجه نحو الحاضر والمستقبل.

- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والمجتمعية.

-الإحساس بالمشكلات القائمة.

- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين. **(خثيو،2014،ص ص39-43)**

5-4- الثواب والعقاب:

أكدت النظريات الإرتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الثواب والعقاب في عملية التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي على أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وبهذا يكون تحصيله الدراسي جيدا، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل

مرة يظهرون فيها تحسنا، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون، مبادرة في الإسهام في الأنشطة، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الوجبات والمهمات المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وهذا يزيد من تحصيلهم الدراسي.**(برو،2010،ص211)**

5-5-الفعالية:

تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات أو أساليب التدريس أو في إعداد الخبرات وتقديمها لأن كل مدرس يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي يستطيع أحد غيره، لذا فإن المدرس عليه أن يكون فاعلا ونشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه ومن ذلك فعليه الأخذ في الاعتبار مايلي:

- الكشف عن استعدادات التلاميذ لتعلم وا كتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

-تحديد الأهداف التعليمية وخاصة الإجرائية منها لمراد تحقيقها مع التلاميذ.

– اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم وتقديمها في وقتها المناسب.

–اعتماد لأساليب التدريس الفعالة.

–توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

–إتاحة الفرصة للتلاميذ لتبادل الرأي والمناقشة وقبول النقد.

وينظر البعض على أن الفعالية على انها:

القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لأخر يكون هدفه غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا.

ومن خلال مجمل الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص مايلي:

– تحقيق الهدف.

– مقارنة النتائج الأصلية.

– العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها .**(بن يحي،2006،ص75)**

5-6-التدريب:

تتطلب معرفة معمقة لخصائص التعلم البشري وقواعده النفسية، وذلك حتى تسهل عملية اختيار الطرق المناسبة للتدريب واقتصاد المصاريف والوقت والجهد ونتطرق إلى التغذية المرتدة، وانتقال اثر التدريب كمفاهيم مساعدة على عملية التدريب:

5-6-1-التغذية المرتدة:

تعتبر معرفة نتائج الأداء، أو ما يطلق عليه التغذية المرتدة، من أهم العوامل المساعدة على التعلم وتحسين الأداء. أن استمرارية عمليتي الأداء وفهم طبيعة النتيجة، هما أهم عنصري التعلم.

- أما أهداف التغذية المرتدة:

– المد بالمعلومات عن طبيعة الأداء.

– التحفيز على التعلم.

–التعزيز على الأداءات الناجحة.

5-6-2-إنتقال أثر التدريب:

إن الخبرات والمهارات التي يتعلمها الفرد، تؤثر على سرعة تعلمه لمهارات جديدة، بحيث يكون الأثر ايجابيا في حالة تشابه الأداءات مما يؤدي إلى التعميم، وتسهيل تعلم أداء المهارات **.(بوفلجة،ص70)**

5-7-الاهتمام:

إن عامل الرغبة والميل يولدان في نفسية التلميذ ولاشك الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة والمدرسة معا، ويخلقان فيه النشاط والفعالية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه ولهذا فالمطلوب من المدرس العمل على:

–تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته وتحقيق رغباته.

– الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

– تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل الذاتي.

–اعتماد الترغيب مع تلاميذه لأنه يقوي حوافزهم ويجعل الواحد منهم أشد إصرار على إنجاز وتحقيق هدفه، ومنه فإن مبدأ الاهتمام ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس.

وهكذا نجد المبادئ السالفة الذكر سواء أكانت مجتمعة أو متفرقة تؤدي دورا هاما في عملية التحصيل الدراسي الجيد سواء من حيث كسب الحقائق والمعلومات أو حل المشكلات مما يؤدي الى زيادة الثقة بالنفس وتجنب الخوف من الفشل.**(خثيو،2014،ص ص39-43)**

6- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

تعتمد عملية التعلم واكتساب المعارف والمهارات والقيم على خطة مسبقة محددة

الأهداف، فالتحصيل يبنى على مجموعة من الأسس والشروط التي تساعد المتعلم في تحقيق تحصيل جيد، يؤدي به إلى تحقيق التوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي ومن بين هذه الشروط نجد:

6-1- التكرار والمراجعة والمذاكرة :

على الطالب أن يقوم بمراجعة ما تعلمه، وينبغي أن تكون عملية التكرار مبنية على الفهم وعدم كتابة شيء لا يفهمه لأنّ ذلك يضيع الوقت، كما يجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح التكرارلا يقصد به التكرارالآلي، بل التكرار الذي يطورملكة الحفظ.(برو،2010،ص238)

6-2- التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بالغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولا استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده لمدة قصيرة ولعملية التسميع هذه فائدة، إذ تبين للمتعلم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل.

(لوناس،2013،ص239). ويكون التسميع الذاتي ذو فعالية وإيجابية إذ إقترن مع الفهم والاستيعاب.(برو،2010،ص239)

6-3- النشاط الذاتي:

إنّ النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة .والتعلم الجديد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم فالمعلومات التي يتحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي، تكون أكثر ثبوتا ورسوخا، أمام التلقين القائم على السرد والإلقاء من جانب المعلم في أ نه نوع رديء من التعلم،ومجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو الشخصية لجميع سماتها وقدراتها، إنما يحدث نتيجة لما يبذله الفرد من جهد، ومهمة المعلم الأساسية هي مساعدة تلاميذه لكي يتعلموا بأنفسهم.(عبد اللاوي،2012،ص76)

6-4- التوجيه والإرشاد:

إن تقديم توجيهات وارشادات تساعد المتعلم في معرفة نقاط الضعف والقوة لديه، فيُعتبر التوجيه والإرشاد شرط أساسي لحصول التحصيل الجيد، لأنه يعمل كمحور ودافع للاجتهاد، فالتوجيه يؤدي إلى حدوث التعلم في فترة زمنية قصيرة وبمجهود أقل. ويمكن القول بأنّ التحصيل القائم على التوجيه أفضل وذو أثر من غيره الذي لا يستند على إرشادات الأساتذة. ولا شك أن التلميذ في حاجة إلى توجيه وارشاد مستمرين من جانب أساتذته، يشرحون له فيه الصواب، ويصحّحون له فيه الخطأ، إلا أنّ الأساتذة ينبغي لهم أن يعرفوا جيّدًا متى يكون التلميذ في حاجة إلى توجيهاتهم وارشاداتهم، ومتى يكون من الأفيد تركه ليحاول الاعتماد على نفسه في محاولات الفهم والتعلم والتحصيل، حتى إذا ما تأكد لهم عجزه وحاجته إلى توجيهاتهم تدخلوا في الوقت المناسب، لأنه عند إذ تكون فائدة التوجيه والإرشاد أكثر .(برو،2010،ص263)

6-5- معرفة التلميذ لنتائج تعلمه باستمرار:

إنّ معرفة التلميذ بنتائج تعلمه، تشجعه على اكتساب المزيد من المعلومات، فمعرفة التلميذ بنقاط قوته ونقاط ضعفه وأيّ المواد الدّراسية هو متفوق فيها، وفي أي منها هو ضعيف، تساعده على تشكيل فكره على مستواه التحصيلي ومن ثمّ المثابرة أكثر لتحقيق تعلم جيد.

مما سبق نجد أن الشروط التي يبنى عليها التحصيل الدراسي الجيّد متعددة ومتنوعة ومتداخلة فيما بينها، فمنها ما يرتبط بخصائص التلميذ وميوله وقدراته الخاصة، ومنها ما يرتبط بدور المدرسة في توفير مختلف الخدمات الإرشادية والتوجيهية والمعرفية، بحيث تخدم بعضها البعض وتساعد على تحقيق هدف واحد ومشترك هو تحقيق تحصيل جيّد.(مريم قارة,2014,ص 69-71).

ومنه نستخلص أن الشروط سالفة الذكر تساعد المتعلم على تحقيق تحصيل دراسي جيد يؤدي به إلى تحقيق التوافق في جميع المجالات النفسية والإجتماعية وغيرها.

7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

7-1- العوامل العقلية:

تلعب هذه العوامل دور كبير في عملية التحصيل بحيث أن أسباب التأخر الدراسي هو مستوى النمو العقلي، والقدرة على الفهم والاستيعاب والذي يختلف من شخص إلى أخر ونجد من هذه العوامل:

7-1-1-الذكاء:

هو من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الأكاديمي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، فالشخص الذكي أقدر على التعلم وأسرع فيه، وأقدر على الإستفادة مما تعلمه، فالشخص الأكثر ذكاء.

إذ وجد بيرت في دراسة أجراها على عينة من التلاميذ متكونة من 700 تلميذ وتلميذة متأخري التحصيل وجد أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء ونسبة التحصيل الدراسي قدرت ب 50,74 كما أوضحت نفس الدراسة أنه يوجد اختلاف في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المختلفة فقد وجد أن أعلى المواد الدراسية ارتباطا بالذكاء هي مادة الإنشاء ثم الحساب وأقلها ارتباطا هي الخط ثم الرسم وعليه فإن التلاميذ الذين يتميزون بنسبة عالية من الذكاء يكونون متفوقين وتحصيلهم مرتفع في هذه المواد في حين أن الذين يتميزون بذكاء منخفض يكون الحال كذلك في نسبة التحصيل . **(بن يوسف،2007،ص102)** فالشخص الأكثر ذكاء هو الذي يعيش سنوات أطول في التعليم، أما الشخص الأقل ذكاء فإنه يتخلف عبر المراحل التعليمية . **(العيسوي،2000،ص95)**

7-1-2-الذاكرة:

لقد لاقت دراسة عمليات الذاكرة البشرية اهتماما و تركيزا من طرف الباحثين ، واغلب هذا الاهتمام كان يهدف على فهم قدرات الفرد في المهام التي تتطلب مهارات ، لأن أبسط أشكال الأداء الماهر يتطلب نوعا من التخزين المؤقت للمعلومات ، والذاكرة هي عملية تخزين للمعلومات أو لجزء منها في المراكز العليا لدماغ ، وبعد إجراء عملية انتقاء وما نعلمه هو أن

العملية مشروطة بالحالة الوجدانية للفرد في تلك اللحظة ، وبعلاقة الجزء المراد تخزينه وهناك نوعا ن من الذاكرة:

– الذاكرة الفورية (قصيرة المدى :) فهي تشمل جميع الحوادث الآنية ، كتذكر أحداث مضى عليها دقائق أو حتى ساعة.

–الذاكرة طويلة الأمد: فهي تشمل جميع الحوادث التي مضى عليها أشهر أو سنوات.**(مباركي،2004،ص87)**

7-1-3-التفكير:

إن الفرد كما هو معلوم مخلوق مفكر هو يحتاج إلى التفكير بأشكاله ودرجاته في جميع مراحل نموه بدأ من الطفولة وإلى المراهقة وحتى الشيخوخة لتحسين المستقبل إذ من المؤكد أنه كلما ارتقى في سلم الحضارة الإنسانية ازدادت حاجته إلى التفكير ، فإن هو لم يفكر ولم يعرف كيف يستعمل فكره و يحكم عقله ، تعذر عليه ولاشك تكييف نفسه مع بيئته المتبدلة المملؤة بالمشكلات ولذلك قيل ان المشكلة هي أم التفكير ومن هنا فإن التفكير له قيمة كبيرة وأثر عظيم في حياة الفرد والجماعة سواء ، فلولاه ما كان الإنسان حقا خليفة الله في أرضه لأنه من خلاله تعلم الزرع والرعي وتعمير الأرض واستخراج كنوزها.

وانطلاقا من هذا فإنه لكي يتمكن التلميذ من استخدام تفكيره يجب ان تكون الموضوعات التي تقدم له تدور حول الحقائق ذات الوجود الفعلي الموضوعي وتتطلب الفهم والتنبؤ والتحكم والقدرة على اختيار البديل و تنظيم الأفكار وإدراك العلاقات.

7-1-4-القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدارسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة ، ولقد اتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي القدرة اللغوية وهي القدرة المركبة من عدة قدرات بسيطة كالطلاقة اللغوية ، الترتيب اللفظي ، الموازنة ، التصنيف الإستنتاج ... إلخ ، وتبدو في الأداء العقلي الذي يتميز بمعالجة الأفكار والمعاني عن طريق

استخدام الألفاظ وفهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية.

7-2- العوامل الجسمية:

إن لهذه العوامل تأثيرا كبيرا في التلاميذ، من حيث سعيهم وإجتهادهم، فالتلميذ المريض يختلف في قابليته وإستعداده للفهم عن التلميذ صحيح البنية.

7-2-1-البنية الجسمية العامة:

ويقصد بها ظروف الصحة العامة للتلميذ من ظروف النمو أو وجود عاهات أو اختلالات عضوية أو وظيفية من حواس أو اضطرابات حركية حيث أنها تؤثر وتعيق التلميذ عن الانتباه والتركيز ومتابعة الدرس مما يؤثر على تحصيله الدراسي ولهذا يجب المراعاة والاهتمام بصحة التلميذ من جميع النواحي وخاصة ما يتعلق بالحواس والعمل على كون لها علاقة مباشرة بكفاية التلميذ .**(طيبي،2008،ص226)**

7-2-2-سلامة الحواس:

تلعب الحواس دور كبير في تحديد مستوى ودرجة التحصيل ، فالتلميذ الذي تكون حواسه الخمس في حالة سليمة وخالية من الاضطرابات والتشوهات سوف يتوفر له الجو المناسب للتحصيل أما إذا أصيبت حاسة البصر أو السمع على الأخص بخلل أدت إلى نقص في أداء وظيفتها ، فإذا كان التلميذ مصابا بضعف في الرؤية فهو لا يرى السبورة وما كتب عليها من بعيد وقد يصاب بضعف السمع فلا يسمع المعلم جيد لبعد مكان جلوسه في الصف ، ففي هذه الحالات التي لا تلقى علاجا سوف تؤدي إلى التأخر الدراسي للتلميذ.**(بن يوسف،2007،ص115)**

7-3-العوامل الأسرية:

تلعب الظروف الأسرية دورا في تحديد مقدار التحصيل ذلك لأن الظروف الأسرية الجيدة من شأنها أن توفر الجو النفسي والمادي والاجتماعي المشجع على التحصيل أما الظروف السيئة فبإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي والانفعالي والنفسي والعقلي و تؤثر سلبا على مردوده التحصيلي.**(Olivier Meunier,2008,p19)**

7-3-1-حجم الأسرة:

أكدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمون من أسر كبيرة الحجم غالبا ما يكون إنجازهم العلمي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمون من أسر متوسطة العدد ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة أناستازي **ANASTAZI,1956** ودراسة دوجلاس **(DOUGLASS ,1964)** ودراسة دافي استخلصوا أن تلاميذ الأسر الكبيرة الحجم يقل تحصيلهم نتيجة الحالة الإقتصادية التي كانت عليها عائلاتهم وأن أغلبيتهم كانوا يتوقفون عن الدراسة ويتوجهون إلى العمل لمساعدة أسرهم في مصاريف البيت لأن الأسرة لا تستطيع توفير متطلبات الحياة الأساسية ولا يمكنها سد حاجيات التعليم.

7-3-2-العلاقات الأسرية:

إن الجو الأسري الذي يتميز بالهدوء والاستقرار والتعاون والمحبة بين أفراده يوفر للتلميذ جوا مريحا ومهيئا للدراسة أما الجو الأسري الذي يتميز بكثرة الصراعات والفوضى وكثرة المشاحنات يؤدي تفكير التلميذ فيما أصاب عائلته ويعيق عليه تفكيره في تعلمه و تجعله ينفر من الدراسة وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي.

تعتبر الأسرة الخلية الأولى في المجتمع وهي أساسه إذ يتعلم فيها الفرد لغتها و يكتسب أدواره الأولى منها ويتعلم عادات مجتمعه.

7-3-3-المستوى العلمي و الاقتصادي:

إن العوامل الاقتصادية كما هو معلوم لدى الجميع تلعب دور في كل المسائل دورا أساسيا وبارزا ، ويندر أن نجد مشكلة أو أي قضية إلا وكان العامل الاقتصادي مؤثرا فيها ، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذويهم حاجاتهم المادية من طعام جيد وملابس وأدوات ، ووسائل تسلية وغيرها يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر تأثيرا بالغا على حيويتهم ونشاطهم وأوضاعهم النفسية، وقد يدفع هذا العامل تلميذا للسرقة ، ويدفع تلميذا من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة والانصراف إلى أمور أخرى كالكحول والتدخين والمخذرات وغيرها ، مما تعود عليه بالضرر البليغ.

7-4-العوامل المتعلقة بالتلميذ:

7-4-1-مفهوم الذات:

من بين العوامل التي لها تأثير على تحصيل الطالب مفهوم الذات وتقدير الطالب لذاته ، إن هذ التقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهاده ويعينه بالنجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبات ، ومفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته ، علاوة على أدائه الأكاديمي . (الحسينان،2010،ص88)

7-4-2-التعب النفسي والبدني:

فالتعب البدني هو شعور ينتج عن ممارسة عمل معين لفترة ، فلا يعود الفرد قادرا بعدها على العمل حتى يرتاح ويستعيد قدرته على العمل من جديد ، أما التعب النفسي هو شعور الفرد بعدم قدرته أو رغبته في الاستمرار أو بذل الجهد ، ويرجع لما يدور في العقل من أفكار والملل واليأس وقد يشكو الطلاب من التعب وذلك نتيجة السهر لما فاتهم من البرنامج في بداية العام.

7-4-3-الاستعداد الدراسي:

هو مدى قابلية الفرد للتعلم ،أو مدى قدرته على اكتساب سلوك ، أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف ، ويختلف هذا السلوك المتعلم في درجة تعقده ، ويختلف الاستعداد الدراسي عن التحصيل الدراسي فالأول يعتمد على الخبرة التعليمية العامة ،أي يعكس التأثير التجميعي للخبرات المتعددة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته ، فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية .كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتم تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكم بها.

7-4-4-الدافعية:

تعد الدافعية من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي ، ولاشك في أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في دافعية الطالب ومثابرته ، منها ما يختص بالطالب من شخصيه ، عاطفيه ، اجتماعية ، جسمية ونفسية مرتبطة بالحوافز والرغبة في الموضوع ومنها ما يخص الأسرة ،من

الاستقرار والمستوى الاقتصادي وميولها نحو الدراسة ومنها ما يخص المجتمع من أفضليات الحياة اليومية ، ورخائها و مغرياتها.

7-4-5-الواجبات المدرسية:

إن الاهتمام بأداء الوجبات المدرسية من قبل التلميذ يعتبر من العوامل الشخصية التي تؤدي به إلى التحصيل الدراسي الجيد ، ذلك أن الوصول إلى مستوى عال من التفوق والتحصيل يحتاج إلى مواصلة الجهد والمثابرة وتحمل المتاعب والاهتمام بأداء الواجبات المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة ، لذا يجب إثارة اهتمام التلميذ بما يتعلمه ، لأن ذلك مما يدفع إلى الإقبال على الدرس والمدرسة والانتفاع منهما شريطة أن تكون الفرص التعليمية والنشاطات التربوية المقررة متلائمة مع استعداداته وقدراته وحاجاته ومتضمنة حقائق جديدة تمكنه من تحقيق الهدف الذي يطمح إليه وهو التحصيل الجيد.

7-5- العوامل المدرسية:

للوسط المدرسي دور كبير في مساعدة التلميذ على التحصيل الجيد.

7-5-1-شخصية المدرس:

لشخصية المدرس دوور كبير في الرفع من تحصيل التلاميذ ، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه و مستوياتهم الذهنية و المعرفية الفعلية ، ومشاكلهم الإدراكية ، كلما أصبح أكثر فهما وتميزا للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة.**(نبهان،2008،ص85)**

ويرى النغيمشي أن هناك خمس خصائص للمعلم الفعال وهي : الإخلاص ، العدل الأمانة ، الجود والرحمة.

أ- **<u>الإخلاص:</u>**

فالإنسان الذي يريد أن يبنى علاقة مؤثرة و مثمرة مع الآخرين ، لابد أن يخلص في هذه العلاقة والإخلاص عمل قلبي ينبعث من قلب الإنسان ومشاعره تجاه الآخرين ومن نواتج الإخلاص

المؤثر في التفاعل التربوي تطابق أقوال المربي مع أفعاله ويحذر أن يكون كثير القول و الأمر ، قليل العمل والإستجابة.

ب- العدل:

ويعد العدل هو الحد الأدنى الذي يطلبه المتربي في التعامل مع حقوقه ، فالمربي المتفاعل إذا لم يكن محسنا متفضلا ، فلا أقل من أن عادلا منصفا في نظرته وشروحا ته وامتحاناته ودرجاته.

ج- الأمانة:

وذلك في أن يكون المربي صادقا وأمينا في تعامله مع تلاميذه ، وأن يبني الثقة في نفوسهم ، وسمة الأمانة ضرورية لبناء العلاقات ، ولإحداث التفاعل المطلوب.

د- الجود:

حيث يبذل المربي من وقته وماله ما ينال به قيمة عند المتربي ، والكريم الجواد يملك النفوس ، ويأسرالقلوب بمعروفه وسماحته ومواساته ، والمواقف الاجتماعية والتربوية تتضمن حالات عجز وتظلم وعوز تحتاج معها إلى المعونة والنصرة والشفاعة ، فإذا كان المربي ذا بذل وعطاء وكرم وسخاء تفاعل معه الناس وسعوا إليه واستعانوا به.

هـ- الرحمة:

ونعني بها عطف المربي ولينه وشفقته على التلاميذ وإحساسه بمعاناتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ، وتقديره لذلك عند التوجيه والتكليف وعند التعامل والمحاسبة بحيث يستطيع أن ينظر إلى المتربي من خلال قدراته وطاقاته فلا يحمله ما لا يطيق ، ولا يخاطبه بما لا يفهم.

7-5-2-الظروف الطبيعية للمدرسة:

فعالية التعلم تتأثر بمدى توفير التحضيرات والوسائل التعليمية المختلفة مثل وجود المكتبة والآلات والأجهزة والمختبر، إن وجود هذه المعدات لها التأثير الفعال في عملية التعلم والتعليم إذا استعملت على يد المعلمين كوسائل معينة على فهم توصيل المادة المتعلمة للطلاب .

7-5-3-التفاعل الاجتماعي:

إن اعتماد المعلم في تدريسه على التفاعل الاجتماعي بينه وبين طلابه ، والطلاب أنفسهم وإعطاء الفرصة للنقاش المتبادل بينهم ، هذا الأسلوب يجعل من طريقة التعليم أجدى وأنفع ، لأن ذلك يزيد من فهم الطالب للمادة الدراسية ، ويزيل الغموض الذي يخيم عليها ، بالإضافة إلى ارتفاع وزيادة الدافع لديهم للتحصيل.

بالإضافة إلى كون المناقشة تساعد على استيعاب المادة لمدة أطول ، وقد يكون السبب في ذلك أن المناقشة قد تضمن اشتراك الطلاب اشتراكا فعالا ومحاولتهم فهم العلاقات الموجودة في المادة المحفوظة. **(نصر الله،2002،ص89)**

7-5-4-المنهاج الدراسي:

هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على على النمو الشامل المتكامل ، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات .

ومنه نستخلص أن هذه العوامل تؤثر وبشكل مباشر وكبير على رفع أو تدني المستوى التحصيلي للمتعلم وهي تختلف من شخص إلى شخص آخر.

8- دور المعلم في تحصيل المتعلم:

للمعلم دور فعال في تحسين تحصيل المتعلم وذلك ب:

-إعطاء واجبات مدرسية فيها نوع من التحدي المناسب، ففي حالات كثيرة يلجأ المعلمون إلى خلق اجواء صفية الهدف، منها تصحيح أو تصويب الأخطاء، وليس توفير أجواء متفائلة فيها أنشطة تتسم بنوع من التحدي بالنسبة للتلاميذ.

-التدخل الفوري للمعلم في المواقف الصفية له علاقة مباشرة بدافعية التحصيل لدى المتعلم.

-الإطلاع المستمر على أحدث الطرق التربوية والتدريس، فعلى المعلم أن يعمل على تثقيف ذاته، ونموه المهني واطلاعه المتواصل على أحدث الطرق التربوية ليسهل عليه توصيل المعرفة للتلاميذ.

-تجنب محاباة المدرس لفئة من التلاميذ دون غيرهم، فهذا الإتجاه من شأنه لا يساعد التلميذ على تكوين اتجاهات سليمة نحو معلميه ومدرسته وأقرانه، فعلى المعلم ان يجعل كل تلميذ يشعر بانه يعامل معاملة خاصة.

نستخلص أن المعلم هو الركيزة والعمود الذي يشد سقف التعلم، فدوره فعال وأساسي جدا في نقل المعلومة وترسيخها في ذهن المتعلم بطريقته الخاصة المتبعة واطلاعه الدائم على الأحداث في هذا المجال زد على ذلك مراعاة الفروق الفردية، وعدم محاباة فئة عن فئة أخرى من التلاميذ. بالإضافة إلى وجود دافع التحفيز وترغيب المتعلم في البحث والاكتشاف.**(منى وشيباني,2013,ص 43)**

9- قياس التحصيل الدراسي:

تعرف التربية بأنها العملية الفنية التي تهتم بشخصية الفرد ككل من خلال التفاعلات والتبادلات بين مكوناتها الكثيرة هدفها الوصول بالفرد ليكيف نفسه، ومع مجتمعه كما تعرف أيضا بأنها عملية بناء وتحديد الغرض منها إحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد، وفي سلوكهم سواء كان سلوكا معرفيا يرتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة أو سلوكا وجدانيا أو نفسيا حركيا، أي أنها تستهدف تربية الفرد الذي يستطيع أن يواجه ويحل المشكلات العديدة المتزايدة التي سوف يواجهان وأن يكيف نفسه مع نفسه ومع مجتمعه بسرعة وعلى هذا تلجأ

المدرسة الى قياس مدى حدوث التغيرات في محتويات التحصيل من المعارف والخبرات والمهارات المتعلمة من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نواتج التعلم المدرسي كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات وتطبيق آثار التعلم على مواقف الحياة ، بجانب قياس كمية المعلومات وتذكرها بالاضافة إلى ما أحدثه التعليم من تغيير في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته النفسية وطريقته

في معالجة الأمور، وقدرته على النقد البناء والتمحيص واتقان ما إكتسبه من مهارات وخبرات مفيدة وذلك من أجل التحقيق من حدوث كفاية هذا التعلم من عدمه.

والمعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، وذلك نظرا للاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ، كأنه مطالب بمعرفة ماذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت

إليه في حجرة الدراسة أم لا، ولكن الواقع يؤكد أن هناك الكثير من الأساتذة لا يحاولون أبدا تقويم أي شيء في العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق المتقدمة.

(خايف،2014,ص ص54-55)

ومن خلال ما تم عرضه نجد أن المعلم يلجأ إلى قياس نواتج التعلم المدرسي للتلميذ وذلك من خلال مجموعة من الاختبارات يعدها المعلم نفسه.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة التي

يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في المدرسة، كما أن الإنسان يعتمد على التحصيل للتخطيط نحو حياته المستقبلية فهو يهدف إلى معرفة قدرات ومكتسبات الطفل، كما أن هناك عدة عوامل تأثر في التحصيل ابتداء من الأسرة ومرور بالمدرسة وكذا المحيط، ولكن لكي تنمى قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فان لابد للوالدين والمعلمين أن يعملوا على تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة والاجتهاد والمثابرة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1- منهج الدّراسة.

2- مجتمع الدّراسة.

3- عينة الدّراسة.

4- حدود الدّراسة.

5- أدوات الدّراسة.

6- إجراءات وخطوات الدّراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.

خلاصة.

تمهيـد:

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءًا من تحديد وصياغة مشكلة البحث، إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدّراسة، وذلك انطلاقا من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدّراسة، والتحقق من الشروط السيكومترية للأداة وصولاً إلى تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدّراسة، لذلك فإن قيمة البحث ونتائجه، ترتبط إرتباطا وثيقا بالإختيار السليم والصحيح للمنهج الأنسب الذي يتبعه الباحث، والأدوات العلمية والتقنيات التي يستخدمها، وسيتم عرض مفصل لهذه الخطوات والإجراءات.

1-منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي وذلك بثانوية سماتي محمد العابد أولادجلال، تم إتباع **المنهج الوصفي الفارقي** والذي يهتم بوصف وتحليل الفروق بين المجموعات في الخصائص وهذا لغرض مقارنة وإيجاد الفروق في اساليب التعلم تبعا لمتغيري التخصص و التحصيل الدراسي .

2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد أولادجلال من ثلاثة شعب **(علوم تجريبية، آداب وفلسفة، علوم إقتصادية)** والبالغ عددهم **173** تلميذا وتلميذة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي للعام الدراسي **2017-2018** . والجدول التالي يوضح أعداد مجتمع الدراسة تبعا للتخصص الدراسي.

جدول رقم (4-3): توزيع مجتمع الدراسة تبعا للتخصص الدراسي

التخصص الدراسي	عدد الطلاب
علوم تجريبية	74
آداب وفلسفة	66
علوم إقتصادية	33
المجموع	173

من خلال الجدول السابق نجد أن عدد التلاميذ الذين يدرسون علوم تجريبية كان عددهم 74 تلميذا، وكان عدد التلاميذ الذين يدرسون آداب وفلسفة 66 تلميذا، في حين تراوح عدد التلاميذ الذين يدرسون علوم إقتصادية 33 تلميذا وبالتالي نلاحظ أن عدد تلاميذ العلوم التجريبية كان الأكثر.

3-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **110** تلميذا وتلميذة من مجموع **173** تلميذا أي بنسبة **63,58 %** تم اختيارهم عن طريق **العينة القصدية** وعن طريق **المسح الشامل**.والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للتخصص الدراسي.

جدول(4-4): توزيع عينة الدراسة تبعا للتخصص الدراسي

التخصص الدراسي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
علوم تجريبية	53	% 48,18
آداب وفلسفة	45	% 40,90
علوم إقتصادية	12	% 10,90
المجموع	110	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد أفراد تخصص علوم تجريبية كان 53 تلميذا ما يعادل نسبة 48,18 % ، وعدد أفراد تخصص آداب وفلسفة 45 تلميذا ما يعادل نسبة 40,90 % في حين نجد أن أفراد تخصص علوم اقتصادية كان عددهم 12 تلميذا ما يعادل نسبة 10,90 % .

4-حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية في:

4-1- الحدود البشرية: إقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي, وعددهم **110** تلميذا وتلميذة من مجموع **173** تلميذ، من ثلاثة شعب (**علوم تجريبية، آداب وفلسفة، علوم إقتصادية**).

4-2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية في ثانوية سماتي محمد العابد أولادجلال - بسكرة- .

4-3- الحدود الزمنية: تمت الدراسة في العام الدراسي **2017-2018** .

5- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها إستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أولا: مقياس أساليب التعلم: إعداد إالهام وقاد سنة 2008.

ثانيا: قياس التحصيل الدراسي: عن طريق حساب معدل الفصلين الأول والثاني.

أولا: مقياس أساليب التعلم: إستخدمت الباحثة مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده بما يتفق مع البيئة العربية **إلهام وقاد** سنة **2008**، الذي تم إختيار عباراته من عدد من المقاييس التي تقيس أساليب التعلم بحيث كان اتجاه العبارات موجبا، وقد تكون المقياس من **(54)** بندا تقيس الأبعاد الأربعة (الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، والتجريب الفعال). والجدول (4-5) يوضح توزيع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة، والتي يتم من خلالها إستخراج درجة الأساليب.

جدول رقم(4-5): توزيع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة

الأبعاد	الفقرات
الخبرة المحسوسة	1-2-3-7-11-12-16-20-21-25-29-30-34-38-42-43-48-51-52
الملاحظة التأملية	4-8-13-17-22-26-31-35-39-44-47-49
المفاهيم المجردة	5-14-18-23-27-32-36-37-40-45-50-54
التجريب الفعال	6-9-10-15-19-24-28-33-41-46-53

ويتم تصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي, بحيث تعطى الدرجة (1) للإختيار لا تنطبق تماما، وتعطى الدرجة (2) للإختيارتنطبق قليلا، وتعطى الدرجة (3) للإختيار تنطبق أحيانا، وتعطى الدرجة (4) للإختيارتنطبق كثيرا، والدرجة (5) تعطى للإختيار تنطبق تماما كما هو موضح في الجدول الموال:

جدول(4-6): يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس أساليب التعلم

إتجاه العبارة	مقياس أساليب التعلم				
موجبة	تنطبق على				لا تنطبق تماما
	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
	5	4	3	2	1

وقد إعتمدت معدة المقياس في إستخراج الأساليب على فكرة (كولب)، بحيث تحسب درجة كل بعد، ثم يتم استخراج درجة الأساليب كالتالي:

- الأسلوب التباعدي= درجة الفرد في (الخبرة المحسوسة + الملاحظة التأملية).
- الأسلوب التقاربي= درجة الفرد في (المفاهيم المجردة + التجريب الفعال).
- الأسلوب التمثيلي= درجة الفرد في (الملاحظة التأملية + المفاهيم المجردة).
- الأسلوب التكيفي= درجة الفرد في (التجريب الفعال + الخبرة المحسوسة).

5-1-الخصائص السيكومترية للأداة:

لغرض إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة طبقت الباحثة المقياس على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة المكون من 173، أي بنسبة 36,42 % وتم حساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات كما يلي:

5-1-1-الصدق: يعرف صدق الأداة بأنه الدرجة التي تقيس بها الأداة ما صممت لأجله، وفي هذه الدراسة تم حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية، حيث تم تطبيق الأداة على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بأولادجلال، تم إختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق القرعة. ولقد تم الاستعانة ببرنامج (**SPSS20**) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم(4-7): يوضح معطيات ونتائج حساب الصدق التمييزي للمقياس

الأبعاد	المجموعات	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول	المجموعة العليا	20	72,4	4,19	14,01	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	54,04	4,08			38	0.01
البعد الثاني	المجموعة العليا	20	50,95	2,83	12,72	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	38,40	3,37			38	0.01
البعد الثالث	المجموعة العليا	20	49,15	3,46	12,92	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	34,7	3,59			38	0.01
البعد الرابع	المجموعة العليا	20	46,10	2,73	13,94	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	35,05	2,25			38	0.01

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيم "**ت**" في جميع الأبعاد دالة عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 مما يدل على أن المقياس قادر على أن يميز بين طرفي الخاصية.

5-1-2-الثبات: استخدمت معدة المقياس نوعين من طرق حساب الثبات وهي: ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات التجزئة النصفية.

أ-ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة قوامها **63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** وبعد التطبيق، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول أسفله يوضح ثبات ألفا كرونباخ.

جدول(4-8): يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
البعد الأول	19	0.61	ثابت
البعد الثاني	12	0.62	ثابت
البعد الثالث	12	0.68	ثابت
البعد الرابع	11	0.49	ثابت
الأداة ككل	54	0.78	ثابتة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات الأداة ككل **(0.78)**، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على أبعاد الأداة **(0.49 -0.68)**.

ب- ثبات التجزئة النصفية: لحساب معامل ثبات التجزئة النصفية تم تطبيق المقياس على عينة قوامها **63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، وبعد التطبيق تم الاستعانة ببرنامج **(SPSS20)**، وكانت نتائج معامل الارتباط للمقياس كما هو مبين في الجدول الآتي:-

جدول(4-9): يوضح معاملات ثبات كب بعد من أبعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية

الأبعاد	ن	ارتباط بيرسون	سبيرمان براون	الدلالة
البعد الأول	63	0.40	0.42	ثابت
البعد الثاني	63	0.47	0.48	ثابت
البعد الثالث	63	0.51	0.53	ثابت
البعد الرابع	63	0.33	0.51	ثابت
الأداة ككل	54	0.60	0.65	ثابتة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل قدر بـ: **(0.60)** في حين تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الأبعاد الأربعة ما بين **(0.33 - 0.51)**، وقدر معامل سبيرمان براون للأداة ككل بـ: **(0.65)** في حين تراوحت قيم معامل سبيرمان براون لكل بعد من الأبعاد الأربعة ما بين **(0.42 -0.53)** وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالثبات ومن ثم التناسق الداخلي بين بنوده.

6-إجراءات وخطوات الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة، تم تطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة الدراسة التي قدرت ب: 110 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد أولادجلال بسكرة من ثلاثة شعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، علوم إقتصادية)، بحيث طلبت الباحثة منهم الإجابة بصدق وأمانة مع التأكيد على كتابة أسمائهم، كما أكدت على ضرورة أن يتقيدوا بتعليمات المقياس والإجابة على جميع العبارات، وبعد الإنتهاء من تطبيق المقياس على التلاميذ تم استرجاع جميع الإستمارات وتفريغها وتصحيحها بناءا على مفتاح التصحيح لأداة الدراسة، ثم تصنيف أفراد الدراسة إستنادا إلى معدلاتهم التحصيلية (الفصل الأول والفصل الثاني) تبعا لكل تخصص من التخصصات التي تم تحديدها من قبل الباحثة.

وأخيراً عولجت البيانات باستخدام المعالجات المناسبة للمنهج الوصفي الفارقي، وذلك باستخدام الإجراءات الخاصة بالإحصاء الإستدلالي.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية منها:

أ- الأساليب الاحصائية المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية:

- **معادلة (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين:** لحساب الصدق التمييزي لمقياس أساليب التعلم.
- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم.
- **معادلة جيتمان:** لاستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس أساليب التعلم.

ب-الأساليب الاحصائية المستخدمة في اختبار فرضيات الدراسة:

- **معادلة (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين:** لمعرفة دلالة الفروق في أساليب التعلم في ضوء متغير التحصيل الدراسي.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي:** استخدم في حساب الفروق في أساليب التعلم في ضوء متغير التخصص الدراسي.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أن الدّقة في تطبيق الخطوات المنهجية ينعكس على دّقة النتائج المتوصل إليها، ومدى الوثوق بها، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي الفارقي، ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (سنة ثالثة ثانوي)، وتم تحديد حدود الدراسة(البشرية، المكانية، الزمنية)، وضبط أداتها، وتطبيقها على عينة الدراسة وتفريغ ومعالجة النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب ومن خلاله ستقوم الباحثة بتحليل وتفسير النتائج في فصل عرض ومناقشة النتائج بهدف الإجابة على تساؤلات الدّراسة واختبار فرضياتها.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.

أولا: عرض نتائج الدراسة

1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى

6-عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-مناقشة وتفسيرنتائج الفرضية الفرعية الثانية

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

6-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية

7-مناقشة عامة لنتائج الدراسة

8-خاتمة

9-قائمة المراجع

10-الملاحق

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة بهدف إختبار صحة فرضيات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها علميا وإحصائيا.

أولا: عرض نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الأحادي، وذلك بالإستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS20)**.

1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية الفرعية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التباعدي تبعا لمتغير التخصص"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5-10): يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التباعدي حسب التخصص

مصدر التباين	DF	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2	167,277	83,638	3,09	0,468	غير دال احصائيا
داخل المجموعات	107	1795,814	27,06			
المجموع الكلي	109	3072,091				

من خلال **الجدول رقم (5-10)**: نجد أن قيمة **F= 3,09** وبالرجوع الى مستوى الدلالة المقدر بـ: **0,468** أكبر من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التباعدي تبعا لمتغير التخصص.

2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية الفرعية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التقاربي تبعا لمتغير التخصص"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5-11):يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التقاربي حسب التخصص

مصدر التباين	DF	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2	31,415	15,707	1,19	0,863	غير دال احصائيا
داخل المجموعات	107	1409,14	13,16			
المجموع الكلي	109	1440,555				

من خلال **الجدول رقم (5-11)**: نجد أن قيمة **F=1,19**، وبالرجوع الى مستوى الدلالة المقدر بـ: **0,863** أكبر من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التقاربي تبعا لمتغير التخصص.

3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية الفرعية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التمثيلي تبعا لمتغير التخصص"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5-12):يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التمثيلي حسب التخصص

مصدر التباين	DF	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2	244,264	122,132	1,129	0,327	غير دال احصائيا
داخل المجموعات	107	1576,790	108,194			
المجموع الكلي	109	1821,055				

من خلال **الجدول رقم (5-12)**: نجد أن قيمة **F=1,129**، وبالرجوع الى مستوى الدلالة المقدر بـ: **0,327** أكبر من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التمثيلي تبعا لمتغير التخصص.

4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية الفرعية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي تبعا لمتغير التخصص"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5-13):يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في الاسلوب التكيفي حسب التخصص

مصدر التباين	DF	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	القرار

بين المجموعات	**2**	**122,459**	**61,229**	**1,35**	**0,644**	**غير دال احصائيا**
داخل المجموعات	**107**	**4836,896**	**45,20**			
المجموع الكلي	**109**	**4959,355**				

من خلال **الجدول رقم (5-13)**: نجد أن قيمة **F=1,35**، وبالرجوع الى مستوى الدلالة المقدر بـ: **0,644** أكبر من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية الرابعة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي تبعا لمتغير التخصص.

5-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى:

نص الفرضية العامة الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص الدراسي"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(5-14):يوضح الدلالة الاحصائية للفرق في أساليب التعلم حسب التخصص

مصدر التباين	DF	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار

بين المجموعات	**2**	**1085,775**	**542,888**	**1,092**	**0,685**	**غير دال احصائيا**
داخل المجموعات	**107**	**53165,897**	**496,87**			
المجموع الكلي	**109**	**54251,673**				

من خلال **الجدول رقم (5-14):** نجد أن قيمة **F=1,092** ، وبالرجوع الى مستوى الدلالة المقدر بـ:**0,685** وهو أكبر من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي تحقق فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

6-عرض نتائج الفرضية العامة الثانية:

نص الفرضية العامة الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(5-15): يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات أساليب التعلم لدى منخفضي ومرتفعي مستوى التحصيل الدراسي

متغيرات الدراسة	N	$\overline{X}$	الإنحراف	متوسط	DF	T	القرار

				المعياري		الفرق			
أساليب التعلم	منخفضي التحصيل	30	185,166	14,203	58	15,833	8,030	دال احصائيا
	مرتفعي التحصيل	30	201,00	16,165				

يكشف **الجدول السابق** أنّ قيمة **(t)** في أساليب التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل بلغت **8,030** وبالرجوع الى مستوى الدلالة أقل من **0,01** يعني **0,000** عند درجة الحرية **58** نجد أنها دالة إحصائيا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي التحصيل **185,166** بانحراف معياري **14,203**، وبلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي التحصيل **201,00** بانحراف معياري **16,165**، وبالتالي عدم تحقق فرضية الدراسة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ومنه نرفض هذه الفرضية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لصالح المرتفعين.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة:

بعد عرض نتائج الفرضيات الفرعية والفرضيات العامة والتعليق عليها، سنتطرق إلى تفسير ومناقشة هذه النتائج بالاعتماد على الدّراسات السابقة وكذا التراث الأدبي.

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التباعدي تبعا لمتغير التخصص الدراسي".

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-10) يتضح أن قيمة **(F)** المحسوبة والمقدرة بـ: **3,09** غير دالة عند مستوى الدلالة أكبر من **0,05** وعند درجتي حرية**(2-107)** وعليه فإن الفرق غير دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق في الأسلوب التباعدي تبعا للتخصص وهذه النتيجة اختلفت مع نتائج دراسة **محمد بشير المسيعدين (2011)** حول أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب والتي توصلت إلى أن نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد بين الأنماط التعليمية أي أن هناك فروق في أساليب التعلم وذلك مع الأخذ بعين الإعتبار إختلاف عينات وأدوات تلك الدراسات عن الدراسة الحالية فقد أجريت تلك الدراسات على المرحلة الجامعية وقد يكون للتخصص الدراسي تأثير كبير على أساليب التعلم.ويعود السبب لوجود الفروق في الأسلوب التباعدي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لكون التلميذ الذي يعتمد على الأسلوب التباعدي يستقبل المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب وهذا ما يقوم عليه التخصص العلمي، حيث أن هذا الأخير عبارة عن مواد تطبيقية تعتمد على الفهم والدقة والتجريب بعكس التخصص الأدبي الذي يعتمد على المواد النظرية فقط.

2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التقاربي تبعا لمتغير التخصص".

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-11) يتضح أن قيمة **(F)** المحسوبة والمقدرة بـ: **1,19** غير دالة احصائيا. وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق في الأسلوب التقاربي تبعا للتخصص وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **محمد بن جمعان(1433-1434)** حول أساليب التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي والتي توصلت إلى

عدم وجود فروق دالة احصائيا في اساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي، فنجد مثلا التخصص العلمي يخاطب العقل ويعتمد على الدقة والموضوعية في حين أن التخصص الأدبي يخاطب النفس ويعتمد على التعبير وإبداء الرأي ونجد التلميذ الذي يعتمد على الأسلوب التقاربي يفضل أداء المهمات ذات الطابع الفني الذي نلمس فيه ذاتية التلميذ إضافة إلى أنه يتميز بالفهم للمشكلة والتطبيق العلمي للأفكار، وبالتالي الأسلوب التقاربي هنا لا يتأثر بالتخصص الأكاديمي للتلميذ.

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التمثيلي تبعا لمتغير التخصص".

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-12) يتضح أن قيمة **(F)** المحسوبة والمقدرة بـ: **1,129** غير دالة عند مستوى الدلالة **0,05** وعند درجتي حرية**(2-107)**. وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق في الأسلوب التقاربي تبعا للتخصص وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **سميحة بنت أحمد (1434-1435)** حول اساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، وهذا راجع للتلميذ الذي يعتمد على الأسلوب التمثيلي نجده يستقبل المعلومات بطريقة مجردة يعالجها عن طريق التأمل كما يميل للتخطيط وتحليل المعلومات وإتباع طريقة المحاضرة والعروض السمعية البصرية وهذا ما يشترك فيه كل من التخصصات العلمية و الأدبية وبالتالي لا نلمس أي تأثر أو تأثير للأسلوب التمثيلي و التخصص الدراسي.

4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي تبعا لمتغير التخصص".

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-13) يتضح أن قيمة **(F)** المحسوبة والمقدرة بـ: **1,35** غير دالة عند مستوى الدلالة **0,05** وعند درجتي حرية**(2-107)** وعليه فإن الفرق غير دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق في الأسلوب التقاربي تبعا للتخصص وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **محمد بن جمعان(1433-1434)** حول أساليب التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في اساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي، وهذا راجع لكون التلميذ هنا يتميز باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ويفضل العمل مع الآخرين والتعلم من تجاربهم والاعتماد على معلوماتهم وخبراتهم إضافة إلى قدرته على تنفيذ الخطط والاندماج في الخبرات الجديدة وهذا ما نجده أيضا في كل التخصصات العلمية والأدبية.

5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في اساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص الدراسي".

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-14) يتضح أن قيمة **(F)** المحسوبة والمقدرة بـ: **1,092** غير دالة عند مستوى الدلالة أكبر من **0,05** وعند درجتي حرية**(2-107)** وعليه فإن الفرق غير دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة والتي

تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في اساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **سميحة بنت أحمد (1434-1435)** حول اساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **سالم الصباطي ورمضان(2002)** حول الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري التخصص والتحصيل حيث توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في اساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي.

وتعتقد الباحثة أن لطرق التدريس التقليدية والمتشابهة التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية دور فاعل في عدم وجود الفروق، فطريقة التدريس المكررة والتقليدية قد تفرض على المتعلم التعلم بأسلوب قد لا يكون هو المناسب والمفضل لديه. فمن خصائص عملية التدريس والتي من ضمنها طرق التدريس ودرجة حماس المعلم، ومستوى المعلومات المقدمة تؤثر في التعلم، وفي ذات الصدد نجد أن المنهج وطرق التدريس من العوامل المؤثرة على أساليب التعلم.

وبالرغم من أنه تم تطوير المناهج لتحقيق مخرجات أفضل، إلا أنه لم يتم تأهيل المعلمين وتدريبهم لتحقيق أهداف المناهج الشاملة والمطورة بالصورة المأمولة، حيث استمرت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون كما كانت عليه في السابق، والتي قد لا تتناسب مع المناهج المطورة ولا تحقق أهدافها المرجوة، مما قد يجعل معظم الطلاب يتبعون أسلوب واحد في تعلمهم.

كما تعزي الباحثة عدم وجود فروق دالة احصائيا في اساليب التعلم تبعا للتخصص الاكاديمي إلى أن التلاميذ أفراد عينة البحث يدرسون في ثانوية واحدة، ولو اختلفت الأقسام

فهي جميعا تنتمي لمجال دراسي واحد، ويدرسون مناهج متقاربة من قبل هيئات تدريسية مشتركة أحيانا، وبطرائق تدريسية متشابهة، وبعبارة أخرى هم أبناء بيئة تعليمية واحدة تطبع أساليبهم وطرقهم في تعلم واكتساب ما هو مقرر لهم بطابع واحد، لاسيما أنهم يخضعون لطرق تقويم متشابهة إلى حد كبير مما ينعكس على أساليبهم في معالجة المعلومات وتنظيمها.

6-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في اساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي"

ومن خلال الجدول رقم (5-15): تبين أن هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية **0,000** حيث بلغت قيمة **(T)** في اساليب التعلم **(8,030)** عند درجة حرية **58** وبلغ المتوسط حسابي لمنخفضي التحصيل **185,166** بانحراف معياري قدره: **14,203**، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي التحصيل **201,00** بانحراف معياري قدره: **16,165**، وعلى ضوء هذه النتائج تم رفض الفرضية العامة الثانية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على **(وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي)** حيث تبين من خلال هذه النتيجة أن أفراد العينة من التلاميذ الذين لديهم تحصيل دراسي مرتفع كانت لديهم أساليب تعلم أفضل من أفراد العينة الآخرين أي التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

ويتضح من خلال الجدول رقم(5-15) أن الفروق في اساليب التعلم والمتمثلة في الاسلوب التباعدي والأسلوب التقاربي، والأسلوب التمثيلي والاسلوب التكيفي كانت في صالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع على غرار التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وبالتالي اتفقت هذه

النتيجة تماما مع دراسة **سالم الصباطي ورمضان(2002)** حول الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري التخصص والتحصيل حيث توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في اساليب التعلم تبعا للتحصيل الدراسي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، وكذا دراسة **أحمد سيد مصطفى (2003)** حول البناء العاملي لدافعية الاتقان وأثره على تبني اساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، والتي توصلت إلى وجود فرق دال احصائيا بين درجة التحصيل وتبني اسلوب من اساليب التعلم، وكذا تتفق مع دراسة **هارغيت (1994)** حول الفروق في استراتيجيات التعلم بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي القدرة والتي توصلت إلى أن هناك فروق في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل الدراسي، وكذا اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **محمد بن جمعان(1433-1434)** حول أساليب التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي والتي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في اساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل تعزى لذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع.

وتعزي الباحثة ذلك إلى اهتمامهم وإمكاناتهم العقلية المعرفية فضلا عن ارتفاع ثقتهم في أنفسهم، والتي تفوق التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وحرصهم على فهم المعلومة للحصول على أعلى الدرجات، فهم أكثر قدرة على ربط أفكارهم.

وهذا ما أشار إليه **الصباطي ورمضان (2002)**، حيث ذكرا بأن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر قدرة على إدارة وتنظيم الوقت المخصص للدراسة والإستفادة منه على أكمل وجه، كما أنهم قادرين على استنتاج الأفكار والبراهين وربطها بالخاتمة، ولديهم القدرة على تنظيم جهودهم المبذولة في الدراسة والإستذكار تبعا لأهميتها وأن لديهم الرغبة في التفوق والحصول على معدلات مرتفعة.كما نجد أن لأسلوب أو نمط التعلم المستخدم من قبل المعلم يؤثر في مستوى تحصيل التلاميذ، فعند توافق أسلوب التعلم مع المعلم والمتعلم يسهم ذلك في تقديم تعلم أفضل.

كما أن هذه النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة يستخدمون أساليب تعلم بدرجات متقاربة تقودنا إلى أن السبب في وجود فروق في أساليب التعلم والمتمثلة في (الاسلوب التباعدي–الاسلوب التقاربي–الاسلوب التمثيلي–الاسلوب التكيفي)المعتمدة على أبعاد التعلم(الملاحظة التأملية– المفاهيم المجردة–الخبرة المحسوسة–التجريب الفعال) تبعا لمستوى تحصيلهم الدراسي قد يرجع إلى أن طبيعة المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية تركز على أهمية إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ والإسترجاع لأنه مرتبط بطبيعة أسئلة الإختبارات التي تجرى، حيث أن هدف التلاميذ من وراء دراسة المواد الدراسية هو النجاح، أي أن هناك عواملا داخلية هي التي تدفع إلى الاهتمام بالجوانب التحصيلية.

7–مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف على أنه هناك فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري التخصص والتحصيل الدراسي.

ولقد انطلقت الدراسة من فرضيتين عامتين وأربعة فرضيات فرعية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمتغير التخصص الدراسي. ولقد تم ذلك بتطبيق مقياس أساليب التعلم لـ**إلهام وقاد**، ولقياس التحصيل الدراسي

تم الإعتماد على معدلات الفصلين الأول والثاني. حيث تم تطبيقه على عينة قوامها **110 تلميذا وتلميذة** من مجموع **173 تلميذا** أي بنسبة **63,58 %**، تم اختيارهم عن طريق **العينة العشوائية البسيطة** وعن طريق **القرعة**، وذلك بالاعتماد على المنهج **الوصفي الفارقي**.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا لمستوى التحصيل الدراسي حيث قدرت قيمة **(T)** بـ:**(8,030)** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة أقل من **(0,05)**. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي كانت لصالح مرتفعي التحصيل.

ومن جهة أخرى توصلت الدراسة الحالية إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا للتخصص الدراسي حيث قدرت قيمة **(F)** المحسوبة بـ:**(1,092)** وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة أكبر من**(0,05)**، وتعزو هذه النتيجة إلى نتائج الفرضيات الفرعية التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من الأسلوب التباعدي، الأسلوب التقاربي، الأسلوب التمثيلي، الأسلوب التكيفي تبعا للتخصص الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية تماما مع نتائج دراسة **محمد بن جمعان(1433-1434)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا للتخصص لصالح مرتفعي التحصيل، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي.وكذا اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **سميحة بنت أحمد(1434-**

1435) والتي هدفت إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم تبعا للتحصيل وهذا دلالة على أن لأسلوب تعلم التلميذ الأثر البالغ والمهم والواضح على مستوى تحصيله، كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص وهذا يدل على عدم تأثير التخصص والمحتوى الدراسي للتلميذ على أساليبه المعتمدة في التعلم.

خاتـمة:

يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعد وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلائم مع خصائصه الإنفعالية والإجتماعية والجسمية. وهذا ما أدى مؤخرا بالباحثين في علم النفس الإهتمام بالتعرف على أساليب التعلم المختلفة للتلاميذ وذلك لتحسين عملية التعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي بإعتباره من أحد وأهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها كل من طرفي العملية التعليمية أي المعلم والمتعلم.

وتم التطرق من خلال هذه الدراسة إلى أساليب التعلم وفق نموذج كولب وذلك في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وحاولنا الكشف عن الفروق في هاته الأساليب وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج متمثلة في وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم تبعا للتحصيل الدراسي في حين وجدنا عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص. وفي ضوء هذه النتائج توصلنا إلى أن: – وجود فروق في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي التحصيل.

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب تبعا للتخصص الدراسي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من الأسلوب التباعدي، الأسلوب التقاربي، الأسلوب التمثيلي، الأسلوب التكيفي تبعا للتخصص الدراسي.

وهذه النتائج توصلنا إلى أن مستوى التحصيل الذي يكون فيه التلميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بالطرق التي يتبناها المتعلم في معالجة المعلومات وأساليبه التي يفضلها وأنه رغم الخصائص والمميزات التي تميز كل تخصص على تخصص آخر إلا أننا لا نلمس أي فرق أو أي تأثير سواءا كان مباشرا أو غير مباشر في تبني التلاميذ لأي أسلوب من أساليب التعلم المختلفة.

وفي الأخير واجهت الباحثة بعض الصعوبات التي تمثلت في عناء الحصول على درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ لكلا الفصلين الأول والثاني مع أخذ أسمائهم.

الإقتراحـات:

انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة الوحيدة التي أجريت على مستوى جامعة محمد خيضر بسكرة، التي تعتبر من أولى الدّراسات على حد علم الباحثة، ونظراً لأهمية هذا الموضوع تقترح الباحثة الأتي:

1-الإهتمام بمعرفة أساليب التعلم في ضوء نمادج أساليب التعلم، وبالتالي استخدام الطرق المناسبة في التدريس والتنوع فيها.

2-تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع أساليب التعلم الأكثر شيوعا بين التلاميذ.

3-إعداد ندوات إرشادية لتبصير التلاميذ بأساليبهم في التعلم والعوامل الكامنة وراء تبنيها وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.

4-إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم وفق نماذج أخرى، كنموذج أنتوستل لأساليب التعلم ونموذج بيجز وغيرها.

5-إجراء المزيد من البحوث التي تتناول علاقة أساليب التعلم بمتغيرات وعوامل أخرى.

المصادر:

-القرآن الكريم: سورة العاديات، الآية 10.

قائمة المراجع:

أ- مراجع اللغة العربية:

1- أبو علام، رجاء محمود(2010)، **التعلم أسسه وتطبيقاته**، ط2، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2- أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد(2007): **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، 29-31 أكتوبر، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

3- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1996): **علم النفس التربوي**، ط5، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

4- الدردير، عبد المنعم(2004) : **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**،ط1، القاهرة، الجزء الأول، عالم الكتب.

5- النبهان، موسى(2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**،الأردن، دار الشروق.

6- إبن منظور (2003): **لسان العرب**، ط3، مراجعة عن المنعم خليل إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية، الجزء الأول.

7- إسماعيلي، يامنة عبد القادر: (2011) **أنماط التفكير ومستويات التحصيل**، عمان(الأردن)، دار اليازوري العلمية.

8- إبراهيم بسيوني، عميرة وفتحي، الذيب(1981) : **تدريس العلوم والتربية العلمية**،ط1، القاهرة، دار المعارف، ط1.

9- إبراهيم، طيبي(2009): **الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق النفسي والكفاية التحصيلية**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

10- إبراهيم ، بن عبد الله الحسينان(2010): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية.

11- بوفلجة غياث، **مبادئ التسير البشري**، وهران،ط1، دار الغرب للطباعة والنشر.

12- برو،محمد،(2010): **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية نظرية للطلبة الجامعيين والمنشغلين بالتربية والتعليم**،دار الأمل للطباعة والنشر.

13- بن يوسف، أمال(2008): **العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

14- بوحفص، مباركي(2004): **العمل البشري**، ط2، وهران، الجزائر. دار الغرب للنشر والتوزيع.

15- بطاهر العربي(2014)**: فعالية التعليم الافتراضي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم عن بعد (دراسة ميدانية بمراكز الديوان الوطني للتعليم عن بعد بالغرب الجزائري**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير بكلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا،وهران.

16- تيسير مفلح كوافحة،(2004): **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

17- جمانة، عادل خزام(2015): **أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، جامعة دمشق.

18- خثيو حمو(2014)**: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ سنة أولى ثانوي علوم وتكنولوجيا (دراسة ميدانية مقارنة للتلاميذ الموجهين وفق رغباتهم والتلاميذ الموجهين على أساس مخالف لرغباتهم بثانوية الشيخ محمد بلكبير**،عين السخونة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص ارشاد وتوجيه، سعيدة.

19- خايف خديجة(2015): **أثر استخدام البرامج المعتمدة على الحاسب الآلي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط (مادة العلوم الطبيعية)**،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تكنولوجيا التربية،جامعة سعيدة.

20- خليفة عبد اللطيف(2000): **دافعية الانجاز**، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

21- راضي الوقفي(1998): **مقدمة في علم النفس**، ط3، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

22- راشد مرزوق راشد (2005): **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**، ط1، القاهرة، عالم الكتب للنشر و التوزيع.

23- رمضان، مسعد بدوي(2010): **التعلم النشط Active Learning** ، ط1، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

24- سركز، العجيلي وخليل، ناجي (1996): **نظريات التعلم**، ط2، بنغازي، ليبيا، دار الكتب الوطنية.

25- سامي، سلطي عريفج، (2000): **مقدمة في علم النفس التربوي**،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

26- صالح أحمد زكي (1997): التقويم التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.

27- عبد القادر كراجة(1998): **القياس والتقويم في علم النفس**،ط1، عمان، دار اليازوري.

28- عبد اللاوي، سعدية (2012): **المشكلات النفسية و السلوكية لدى أطفال السنوات الثلاث الأولى إبتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية في بعض المدارس الإبتدائية الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو**، مذكرة لنيل شهادة ماجستير (منشورة) في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود المعمري.

29- عمر، عبد الرحيم نصر الله(2002): **مبادئ التعليم والتعلم**،ط1، الأردن، دار وائل للنشر.

30- عبد القادر،بن محمد (1974): **دروس في التربية وعلم النفس**، الجزائر، سلسلة مدير التكوين المهني خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين.

31- عبد الوارث، سمية علي وشماس، سالم بن مستهل(1999): **تفضيلات أسلوب التعلم لدى طلاب كلية التربية لطلاب سلطنة عمان في ضوء التخصص الدراسي وأنماطه ومعالجة المعلومات ومستويات التحصيل**، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلة التربية وعلم النفس، ع3.

32- علوان، فادية(2002): **مقدمة في علم النفس الارتقائي**، القاهرة، منشورات الدار العربية للكتاب.

33- غنيم،محمد أحمد ابراهيم،(2006): **التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم**، قطر، مجلة علوم التربية،العدد العاشر.

34- فني غنية(2005): **التغيرات التنظيمية وأثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية دراسة حالة**، قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة باتنة، رسالة ماجستير منشورة.

35- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة،(2001): **سيكولوجية التدريس**،عمان،دار الشرق.

36- لوناس، حدة (2013): **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس(دراسة ميدانية لتلاميذ سنة رابعة متوسط)**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية، فرع علم النفس(تخصص علم النفس المدرسي)، جامعة أكلي محند أولحاج (البويرة).

37- لعجال، سعيدة(2015)، **الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الإبتدائية بمدينة المسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة الحاج لخضر باتنة.

38- مريم قارة (2014)، **أثر تفاعل مستوى قلق الإمتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، بسكرة.

39- محمد بن يحي زكريا(2006)، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، الحراش، الجزائر، وزارة التربية الوطنية،

40- محمد عبد الرحمان العيسوي(200)، **التربية النفسية للطفل والمراهق**، بيروت، لبنان دار الراتب الجامعية، موسوعة علم النفس الحديث، المجلد الثامن،ط1،

41- محمد، بن جمعان بن يعن الله الغامدي(1433–1434)، **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى**

التحصيل الدراسي، دراسة مقدمة لقسم علم النفس، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس(تعلم)،جامعة أم القرى، السعودية.

42- منى مباركة طارق، شيباني بدرة(2013)، **اثر التفاعل الصفي في التحصيل الدراسي(علاقة إرتباطية فرقية) دراسة ميدانية لثانويتين**،مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس LMD قسم علوم اجتماعية تخصص تكنولوجيا التربية، جامعة سعيدة.

43- نائل، بسام محمد(2009)، **علم النفس التعليمي**، دار البداية للطبع والنشر، ط1،عمان، الأردن.

44- نعيمة، جاري (2014)،**علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، دراسة ميدانية بثانويات دائرة المقرن، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

45- وقاد، إلهام إبراهيم محمد (2007)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه (منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

46- يحي محمد نبهان(2008) **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

47- هبة ، عبد الحميد جمعة العيلة (2012)، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة**، رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

48- Kolp ,D.(1984) **:Experimental Learning Experience as The Source of Learning and Development**, London, **Prentice-Hall** International,Inc .

49- Stone,M ,(1986), **Learning style preference : A study of Graduate and under graduate students** .Unpublished Doctoral Dissertation,University of Missouri-Columbia .

50- Olivier Meunier(2008) **Orientation Scolaire et Insertion professionnelle , Institut National De** Recherche pédagogique, Lyon Cedex 07 France,Septembre

الملحق رقم:(1)

مقياس أساليب التعلم

جـامعة محمد خيضر – بسكرة–

كـلية العلوم الإنسانية و الإجتماعيـة

قسم علوم التربـة

تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

عزيزي التلميذ تحية طيبة و بعد :

بين يديك مقياس مكون من مجموعة من العبارات تهدف إلى معرفة **أساليب التعلم السائدة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي في ضوء بعض المتغيرات "الجنس– التخصص– المعدل التراكمي"**

ويتكون المقياس من قسمين الأول يتطلب إجابتك على بياناتك الشخصية (الاسم واللقب– الجنس– التخصص) والقسم الثاني الذي يتكون من 54 عبارة مع 5 بدائل (تنطبق على "تماما– كثيرا– أحيانا– قليلا " لا تنطبق تماما) والمطلوب منك هو الإجابة عنها بصراحة ووضوح بوضع علامة X أمام الإجابة التي تراها أنها مناسبة لك وأي معلومة ستدلي بها ستكون في غاية السرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شكرا على تعاونكم

الإسم و اللقب : **الجنس:**

التخصص:

الرقم	العبـــــارة	تنطبق على				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
1	استمتع بالعمل مع الأشخاص محبي المرح.					
2	أرغب في إنجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها.					
3	أميل للإفصاح عن مشاعري.					
4	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع أشخاص عميقي التفكير.					
5	استمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل.					
6	أميل إلى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإنصات.					
7	أبدأ أعمالي دون اعتبارا للعواقب.					
8	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار.					
9	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم.					
10	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات.					
11	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات.					
12	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.					
13	أشعر بالملل من الانتباه للعمل الروتيني.					
14	أصف نفسي بأني غير متحيّز (متفتح الذهن.)					
15	استعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات.					
16	أتقبل الناس كما هم.					
17	أميل إلى أن يكون كل ما حولي متنوع ونابض بالحيوية.					
18	أتعلم على أفضل وجه عندما استطيع التعبير عن مشاعري.					
19	ألجأ إلى أصدقائي لشرح المواضيع غير المفهومة.					
20	أشعر بالفخر لإنجازي عملا دقيقا بمفردي					

21	أميل إلى اتخاذ القرارات بعد أخذ كافة وجهات النظر في الاعتبار.					
22	أعير التفاصيل إنتباها شديدا قبل الوصول إلى قرار.					
23	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام بالوقت المحدد.					
24	أميل إلى الحذر من التفسير السريع للمعلومات.					
25	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرارعلى النسخة					
26	استمتع بمراقبة الآخرين قبل مشاركتهم العمل.					
27	أفضل جمع أكبر قدر من المعلومات لحل المشكلة.					
28	أميل إلى التروي في اتخاذ القرارات.					
29	أثمن الصبر.					
30	أود أن أصف نفسي بأني متأمل					
31	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور.					
32	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات.					
33	أتعلم أفضل عند قيامي بتحليل الأفكار.					
34	أميل إلى التوصل إلى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي.					
35	أميل إلى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد.					
36	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية.					
37	أميل إلى وصف نفسي بأني صريح(محدد.)					
38	أسعى إلى الإتقان والضبط في كل الأعمال.					
39	استمتع بالعمل مع الأشخاص منطقيو التفكير.					
40	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الآخرين.					
41	أميل إلى تقييم المواضيع تقييما منطقيا.					
42	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم.					
43	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة.					
44	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا.					
45	أود أن أصف نفسي بأني ميّال إلى العمل.					
46	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لإنجاز الأعمال.					

47	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية.					
48	أتعلم على أفضل وجه عندما أعمل بجد لكي أنهي أعمالا صعبة.					
49	أتحمل مسؤولية أعمالي.					
50	أميل إلى تجربة الأشياء في عملية التعلم.					
51	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل.					
52	أرى أنني مستعد للعمل.					
53	أميل إلى رؤية نتائج أعمالي.					
54	أود أن أصف نفسي بأني فاعل نشط.					