أساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الاعدادية على وفق بعض المتغيرات

د. شروق كاظم سلمان سهام علي عبد الله العبودي
جامعة بغداد - كلية التربية للبنات - قسم العلوم التربوية والنفسية

ملخص البحث

تتلخص مشكلة البحث فيما نسميه خبرات استيعاب المادة الدراسية وتذكرها فيشعر المتعلم حينها بالقلق والخوف من تكرار هذا الفشل مستقبلاً فيلجأ إلى التركيز على الحفظ الأصم دون الفهم والاستيعاب ويتضح لنا أحد جوانب مشكلة البحث وجود دراسات متناقضة فيما يتعلق بـ(أساليب التعلم) من حيث تأثيرها على طلبة المرحلة الإعدادية ، الأمر الذي تطلب إيجاد نتائج يمكن من شأنها أن تحد من هذا التناقض بين نتائج الدراسات . وتتضح أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه إذ لم تجد الباحثتان (على حد علمها) دراسة تناولت فئة الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين للمقارنة بينهم في متغير أساليب التعلم وحسب متغير الجنس وهذا ما قد يمثل إضافة معرفية إلى مجال الدراسات النفسية .

استهدف البحث إلى :-

أولاً :- قياس أساليب التعلم للعينة الكلية للطلبة (في المدارس المتميزة والمدارس الاعتيادية) موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) .

ثانياً :- قياس أساليب التعلم للعينة موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) على وفق متغير نوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) .

ثالثاً :- التحقق من الفرضيات التالية :-

1. لا توجد فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم ذو المعنى لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
2. لا توجد فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم بالعمليات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
3. لا توجد فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم بالترميز لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

وقد دعمت الباحثتان دراستهما باطار نظري يتعلق بالذاكرة بالإضافة الى تناول نظرية معالجة المعلومات وأساليب التعلم . أما في فصل إجراءات البحث بنت الباحثتان مقياس أساليب التعلم معتمدة في ذلك على أنموذج تولفنج (Tulving , 1972) بوصفه بناءًا نظريًا للبحث ، تكون المقياس من ثلاثة أساليب للتعلم (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) ، تألف المقياس من (30) فقرة لكل أسلوب (10) فقرات وبثلاثة بدائل للإجابة ، وتم تطبيقه على عينة من طلبة الصف الخامس العلمي من المرحلة الإعدادية تألفت من (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين و(200) طالب وطالبة من الطلبة الاعتياديين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، ولغرض معالجة البيانات استخدمت الباحثتان عددًا من الوسائل الإحصائية من بينها تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ..... الخ . وبعد تحليل البيانات إحصائيا تم التوصل الى عدة نتائج من أهمها تفوق الطلبة المتميزين على الطلبة الاعتياديين في جميع أساليب التعلم المذكورة وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس على أساليب التعلم لدى الطلبة ، فضلاً عن عدم وجود تأثير تفاعلي بين متغير نوع المدرسة ومتغير الجنس على أساليب التعلم . وخرجت الباحثتان بعدد من التوصيات والمقترحات من بينها : الكشف عن أساليب التعلم في مراحل دراسية أخرى كالجامعة وحسب الكليات والتخصص الدراسي .

The Learning Style for distinguished students and their ordinary mates in the secondary stage in accordance to some variables

Dr. Shurouk Kadhim Salman Siham Ali Abdullah Al-Abody
University of Baghdad - College of Education for Women - Educational & Psychological Sciences Dept.

Abstract

The current problem is summarized in what is called the development failing experience in comprehencing the studying materials , so the students will feel worry of repeating failure in he future , so he would seek blind keeping on heart for the studying material bond this is

bad due to the forgetting in the future , one side of thesis research problem is that there is many contradictory researches result in relation to the learning styles which impose the nessicity to find results lessen this contradiction . the importance of the research is summarized in the importance of the subject under the study , in that the researcher (as in her knowledge) did not find a thesrs tackling the subject of the distinguished students in comporsion to their ordinary mates and according to the gender variable , and this might constitute an addition to the psychological studies . the research aimed to :-

1- Measure learning styles among total sample of exceptional and ordinary schools comparing to hypothetical mean for the subscales (meaning learning style , processing learning style and symbolic learning style) .
2- Measure learning styles among the sample comparing to the hypothetical mean for the subscales (meaning learning style , processing learning style and symbolic learning style) according to (exceptional - ordinary) and (meal - female) .

And the research aimed to identify :-

1- There is no significant differences of the sex (meal - female) on the type of school (exceptional - ordinary) depend on the meaning learning styles among secondary school students .
2- There is no significant differences of the sex (meal - female) on the type of school (exceptional - ordinary) depend on the processing learning styles among secondary school students .
3- There is no significant differences of the sex (meal - female) on the type of school (exceptional - ordinary) depend on the symbolic learning styles among secondary school students .

The researcher support her study by a theoretical frame of memory , and talking to information processing theory and learning styles. the researcher had depend on (Tulving , 1972) as learning styles scale and this scale consisted of three styles(meaning learning style , processing learning style and symbolic learning style) , and the scale which was consisted of 30 item for each style 10 items and with three answers , the scale was applied on the fifth class scientific high school and sample consisted of 400 students in 200 distinguished students and 200 ordinary students who were choose randomly , and to deal with data statistically we use number of statistical means like difference analysis " T- test and person coefficient.. act .

After the analysis the researcher had reached to number of result some of which the exceeding of the distinguished students in each of the above mentioned learning styles and there is no existence of the effect of gender variable on the learning styles among high school students , in addition there is no interactive effect between school type variable on the average marks of learning styles for high school students , and had number of recommendations and number of suggestions which some of which are exploring learning styles in academic stages like university and according to college and studying field .

مشكلة البحث

يمثل التعلم المظهر الرئيس في حياة البشرية المتحضرة ، إذ يعبر عن نشاطهم العقلي الذي وهبه الله سبحانه وتعالى ، وما على الإنسان إلا أن يستغل هذه الهبة الإلهية بأقصى ما يمكن للإستفادة منها ، ومن هذا المنطلق لابد أن يعتمد المتعلم على أساليب وطرق منطقية في التعلم بمراحله جميعاً ، ومن جهة أُخرى فإن التقدم العلمي الذي تشهده الحياة المعاصرة يجعل من الصعب مواكبة المستجدات الحديثة ، لذلك فهو بحاجة ماسة إلى إتباع أساليب تعلم فعالة تمكنه من استيعاب الكم الهائل من المعلومات ومعالجتها واستدعائها عند الضرورة (ردادي ، 2002 ، ص 35) . ولما كان التحصيل الدراسي وما يزال يمثل المقياس الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية للطالب ، لهذا فإن المختصين في مجال التربية يؤكدون على الوسائل المستعملة في تحسين وزيادة مستوى تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم من خلال البحث في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية التي تؤثر فيهم ، لذلك اتجهت البحوث نحو دراسة أساليب التعلم ومهاراته وإستراتيجياته ، فالطالب بحاجة إلى تعلم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات والمصادر والاستفادة منها ، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تساعدهم على القراءة المركزة والتطبيق الفعال لما يكتسبه من معلومات (القاضي ،1981 ، ص 22).

نتيجةً لما تقدم يتضح لنا إن أحد جوانب مشكلة البحث هو ما نسميه بخبرات الفشل في تذكر المادة الدراسية واستيعابها ومستوى الأداء المنخفض في الامتحانات وما ينتج عنه بعدم تحقيق النجاح ، وهذا ما يؤدي إلى الشعور بضعف القدرة على التذكر والاسترجاع ، كما يؤدي إلى الشك في قدرة المتعلم بنفسه على الأداء الجيد والشعور المبالغ فيه بالقلق والخوف من تكرار هذا الفشل ، فضلاً عن ذلك لاحظت الباحثتان تنوع واختلاف الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع أساليب التعلم التي تتعلق بمتغير الجنس ونوع المدرسة ، وهذا ما يدعو الحاجة إلى التوصل لنتائج يمكن أن تحد من هذا التناقض فيما يخص بمتغيري الجنس ونوع المدرسة . وبهذا يمكن صياغة مشكلة البحث التالية بالاسئلة التالية :-

1. ما هي أساليب التعلم التي يتبعها طلبة المرحلة الاعدادية ؟
2. هل تختلف أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة المتميزين عن أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة الاعتياديين في المرحلة الاعدادية ؟
3. هل تختلف أساليب التعلم التي يتبعها الطلاب عن أساليب التعلم التي تتبعها الطالبات في المرحلة الاعدادية ؟

أهمية البحث

يعد التعلم من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي منذ نشأته محاولين في ذلك تقصي هذه الظاهرة واكتشاف القوانين التي تحكمها بوصفها عملية مكتسبة تمكن الفرد من اكتساب المعلومات (الزيات ، 1998 ، ص 335) . والتعلم الجيد هو التعلم الذي يعمل على تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه لان المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها النسيان ، ولهذا تبرز أهمية اتباع الطرق والأساليب الجيدة في التعلم (العيسوي ، 1989 ، ص 124 : راجح ، 1999 ، ص 288) . فضلاً عن ذلك يكتسب الأفراد الكفاية العقلية اللازمة للحياة والدراسة عن طريق عملية التعلم المنظمة والمخططة في أثناء الدراسة ، وهذا يتم عن طريق تحديد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في تنظيم المعلومات واستيعابها وتحليلها من خلال إمكاناته الشخصية وخزنها في الذاكرة طويلة الامد ، والقدرة على استدعائها بكفاية عالية . فموضوع (أساليب التعلم) يعد من الموضوعات المهمة نظراً لأهميته الكبيرة في حياة الإفراد عامة والطلبة خاصة ، إذ يقوم بعملية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب التحصيلية عند الطالب (ياسر ، 1990 ، ص 85) .

وبما إن الطلبة هم قادة المستقبل وعماد المجتمع ، فلابد من الاهتمام بهذه الشريحة المهمة من أجل بناء مجتمع قوي قادر على حماية نفسه وتحقيق تقدمه وإزدهاره ، وتعد المرحلة الاعدادية مرحلة مهمة من مراحل النمو التعليمية ، إذ تظهر فيها بعض السمات والاتجاهات والقيم ، فهي مرحلة الإعداد والنهوض بمسؤوليات الحياة والإعتماد على النفس ، كما تمثل المرحلة التي تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها بالثبات النسبي ، لكونها مرحلة عمرية تشهد تغيرات نفسية وفسيولوجية (كاظم ، 1994 ، ص 34) . ومن جهة أُخرى فإن الطالب المتميز يمثل أمل الأمة وتطورها ، والتربية هي الوسيلة والطريق لتحقيق ذلك ، فالتميز لا يأتي جزافاً ولا يكون محصلة أمنيات وأحلام ، بل يحتاج الى كشف ورعاية وتنشيط واقداح ، وبقدر ما تقدمه الدول لأبنائها من رعاية وعناية تضمن لنفسها مكاناً مرموقاً بين الامم الأُخرى ، فالحضارات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية ما هي إلا مبتكرات المتميزين من أبنائها (الزوبعي والكناني ، 1992 ، ص 1 : عودة وشريف ، 1988 ، ص 13) . وتتضح أهمية الدراسة من موضوعها وميدانها أولاً ومن حيوية ما قد تضيفه من إضافة معرفية في ميدان علم النفس ، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحويل هدف العملية التقويمية من التركيز على مهارتي الحفظ والاسترجاع إلى تقدير أداء الطالب على وفق محك مرجعي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ، فقد أشارت دراسة العلوي (2001) إلى إن من ضمن السلبيات التي يتبعها أغلب المدرسين اعتمادهم على أساليب الحفظ التقليدي في الامتحان (العلوي ، 2001 ، ص 2) . ويعد متغير الدراسة الحالي محدداً هاماً للتعلم والتحصيل الدراسي ، ومن ثم فإن دراسة هذا المتغير قد يسهم في معرفة الدور الذي يلعبهُ (متغير أساليب التعلم) في التخفيف من مشاعر القلق والخوف من الفشل وتحقيق التوافق الدراسي ، وقد تدفع نتائج هذه الدراسة إهتمام الباحثين والقائمين على العملية التعليمية نحو إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال بهدف تحسين العملية التعليمية .

أهداف البحث

يستهدف البحث إلى :-

أولاً :- قياس أساليب التعلم للعينة الكلية للطلبة (في المدارس المتميزة والمدارس الاعتيادية) موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) .

ثانياً :- قياس أساليب التعلم للعينة موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) على وفق متغير نوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) .

ثالثاً :- التحقق من الفرضيات التالية :-

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم ذو المعنى لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم بالعمليات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم بالترميز لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية من المتميزين والاعتياديين من الصف الخامس العلمي في محافظة بغداد بجانبيها (الكرخ / الرصافة) وللمدارس الحكومية ذات الدوام الصباحي وللعام الدراسي (2009 – 2010) م .

تحديد المصطلحات

أولاً :- الإسلوب Style

تعريف شميك (Schmeck , 1983) :- الرغبة التي يبديها المتعلم في تفضيل إستراتيجية معينة كما انه قابل للتغيير والتعديل (Schmeck , 1983 , p 223) .

ثانياً :- التعلم Learning

تعريف رونتري (2000) :- عملية عقلية وفي الوقت ذاته وظيفية لها مهارتها الخاصة التي يجب اكتسابها وتتطلب وقتا وجهداً كبيراً ، ولكن تعلمها يوفر الكثير من الوقت والجهد وزيادة في التحصيل .

(رونتري ، 2000 ، ص 23) .

ثالثاً :- أساليب التعلم Learning Styles

1- تعريف تولفنج (Tulving , 1972) :- توجهات الطلبة نحو التعلم أثناء المعالجة ذات المعنى للمعلومات التي تعتمد على التحليل والتنظيم للمعلومات وترميز الأحداث والتطبيق العملي للأفكار (Tulving , 1998) .

2- تعريف كولب (Kolb , 1984) :- الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (أبو هاشم وكمال ، 2008 ، ص 8) .

3- تعريف الكناني والكندري (1995) :- هي الاساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد لهُ كيف يؤدي عمليات الانتباه والتنظيم والتذكر وحل المشكلات (الكناني والكندري ، 1995 ، ص 75) .

*** التعريف النظري**

بما إن الباحثتان تبنتا نموذج تولفنج (Tulving , 1972) بناءاً نظرياً في البحث الحالي ، لذا فقد تبنت تعريف تولفنج لأساليب التعلم تعريفاً نظرياً للبحث الحالي .

وتحدد تعريف أساليب التعلم إجرائياً :- هي أساليب التعلم المتمثلة بأسلوب التعلم ذو المعنى وأسلوب التعلم بالعمليات وأسلوب التعلم بالترميز ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم .

الإطار النظري

- **الذاكرة The Memory**

تمثل الذاكرة موضوعاً رئيسياً في البحث النفسي التربوي ، إذ تحتل مكانة مهمة باعتبارها من النواتج المعرفية للتعلم ، كما إن الفهم واكتساب المعرفة يعتمدان بشكل أساسي على عملية التذكر (عبد الخالق ، 2000 ، ص 263) . فالذاكرة غذاء لنمو العقل ، فكلما تمكن الفرد من تذكر المعلومات السابقة كلما استطاع ان يفسر من خلالها المعلومات الجديدة ذات العلاقة بها التي يتم اضافتها الى المعلومات السابقة ، وهذا ما يؤدي الى نمو عقل الفرد وزيادة قدرته على تفسير الكثير من المعلومات وحل المشكلات وتطور التفكير(Gardiner & Kalvehn , 2000 , p 229) . وتعد الذاكرة الحسية المستقبل الاول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي ، إذ يتم من خلالها استقبال الكثير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها ، وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية ، والسمعية ، والشمية ، والتذوقية ، واللمسية) ، وعلى الرغم من الانواع المختلفة للذاكرة الحسية إلا إن البحوث اهتمت بنوعين منها هما : (الذاكرة الحسية البصرية ، والذاكرة الحسية السمعية) (Haber , 1997 , p 238) . أما الذاكرة قصيرة الامد فتمثل المرحلة الثانية التي تستقر فيها المعلومات المستقبلة من الذاكرة الحسية ، فهي تشكل مستودعاً مؤقتاً للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لمدة تتراوح بين (5 – 30) ثانية . (Cantor & Engle , 1993 , p 11) في حين تمثل الذاكرة طويلة الامد المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تشفر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية ، ويستطيع الفرد من خلالها أن يتذكر المعلومات التي اكتسبها منذ مدة طويلة .

نظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory

إن ولادة الحواسيب بعد الحرب العالمية الثانية وفرت طريقة محسوسة للتفكير في موضوع التعلم وإطاراً نظرياً لتفسير العمل المبكر الذي جرى حول الذاكرة والادراك والتعلم ، فأصبحت المثيرات مدخلات وأصبح السلوك مخرجات وما يحدث بين المثيرات والاستجابات من عمليات اطلق عليها العمليات المعرفية أو(معالجة المعلومات) ، فنظام معالجة المعلومات المعرفية يشبه في جوهره وجهة النظر المعرفية التقليدية التي تنظر الى العقل الانساني بإعتباره مكوناً من عناصر لمعالجة المعلومات ، ومكونات تتعلق بإجراءات إستخدام هذه المعالجات ، فالعمليات المعرفية التي تحدث عند الانسان تشبه العمليات التي تحدث داخل الحاسوب ، فالبنية الحسية عند الانسان (الحواس الخمسة) تقوم بنقل المعلومات وهي بمثابة جزء المدخلات في الحاسوب ، بينما البنية المعرفية التي تتم داخلها العمليات العقلية عند الانسان فهي شبيهة بالجزء الذي تتم فيه معالجة المعلومات وبرمجتها في الحاسوب ، بالنسبة للإدراك والفهم عند الانسان فهو قريب الى حد كبير بجزء المخرجات في الحاسوب الذي يقوم بإعطاء الحلول وتخزين المعلومات (أبو رياش ، 2007 ، ص 385 – 388) .

أساليب التعلم Learning Styles

أهتم الباحثون في مجال علم النفس خلال العقدين الماضيين بدراسة الطرق والأساليب التي يستخدمها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات ، وتركز الأهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحوٍ يسهم في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين ، فظهرت نظريات متعددة منها ما اهتمت بدراسة عمليات الدراسة Study Processes وعمليات التعلم Learning Processes كنظرية كولب Kolb ، ومن النظريات ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم Learning Prefernces كنظرية دان Dunn ، (Raynert , 1997 , p 44) . فأساليب التعلم تركز على كيفية حدوث التعلم وليس على كمية ما يكتسبه الفرد من معلومات ، فهو يمثل السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ البشري . ويذكر هايس والينسون (Hayes & Allinson , 1997) ان الاهتمام الذي كرسه الباحثين في مجال مساعدة الافراد في تحقيق أفضل النتائج بواسطة اكتشاف أساليب التعلم الملائمة ، أبرز معه أيضاً اهتمام بمساعدتهم في التعرف على جوانب الضعف في طرق تعلمهم مع تحديد الجزء الأهم في تطوير أساليب التعلم التي تساعدهم على أن يكونوا متعلمين أكثر نشاطاً ، وهذا الاتجاه يعتمد على فرضية إن اسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب مرن وقابل للتغير والتطور(Hayes & Allinson , 1997 , p 181 - 187) . وتختلف أساليب التعلم من حيث عدد وطبيعة وفعالية هذه الأساليب ، فظهرت عدة نماذج تتعلق بأنواع أساليب التعلم ومن هذه النماذج ما يلي :-

أنموذج انتويستل Entwhistle model , 1981

يرى إنتويستل وجود ثلاثة أساليب تعلم وهي :-

1. **أسلوب التعلم العميق Deep Style**

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في ربط الأفكار مع الخبرات السابقة ، بالإضافة الى استخدام الأدلة والبراهين أثناء تعلمهم .

2. **أسلوب التعلم السطحي Surface Style**

ويميز الاشخاص القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ والاسلوب المنطقي في الوصول الى الحقائق بشكل مفصل

3. **أسلوب التعلم الاستراتيجي Strategie Style**

ويميز الاشخاص القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بهدف النجاح فقط ، ويحاولون الحصول دائماً على بعض التلميحات والمؤشرات من المدرس أثناء موقف التعلم. (عوض الله ، 1986 ، ص 85) .

أنموذج شميك (Schmeck model , 1983)

يرى شميك إن أسلوب التعلم يمثل الاستعداد الذي يبديه بعض الطلاب في تبني استراتيجية تعلم معينة دون النظر الى المتطلبات المحددة للمهمة التعليمية ، وهذه الاستراتيجية مرتبطة إرتباطاً وثيقاً بالأسلوب ، ويقسم أساليب التعلم الى أربعة أساليب هي :-

1 . أسلوب المعالجة المعمقة

يقيس كيفية تعامل الطالب مع المعلومات التي يتلقاها ، ويتكون هذا الاسلوب من (18) فقرة تتعلق بالجوانب التنظيمية لإستيعاب المادة التعليمية وتحليلها وتأليفها وتقويمها لتكوين أفكار جديدة .

2 . أسلوب الدراسة المنهجية

ويقيس قدرة الطالب على وضع خطط وجداول واستراتيجيات للدراسة والتحضير اليومي والاستعداد للامتحانات ، ويتألف هذا الاسلوب من (23) فقرة .

3 . أسلوب المعالجة المفصلة الموسعة

يقيس كيفية تعامل الطالب مع المعلومات الدراسية ، ويتألف من (14) فقرة تتمركز حول ربط المعلومات بمصطلحات خاصة من خبرة الطالب الحياتية وبواسطة البحث بتطبيقات عملية .

4 . أسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية

ويقيس القدرة على الاحتفاظ بالحقائق العلمية في الذاكرة طويلة الأمد ، والقدرة على إستعادة تلك الحقائق لتذكرها بفاعلية ، ويتألف من (7) فقرات تتعلق بمعالجة المعلومات والتفاصيل الجديدة ليكون أدائه جيداً في اختبارات الأسماء والتواريخ والاماكن (Schmeck , 1983 , p 248) .

- **دراسات سابقة**

دراسة القباطي (2003)

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أفضل أساليب التعلم التي تساعد على زيادة فعالية التذكر طويل الأمد لدى الطلبة ، كما استهدفت الكشف عن أكثر أنواع المعلومات وأكثر مستوياتها فعالية في التأثير على هذا النوع من التذكر لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي على عينة بلغ عددها (124) طالباً وطالبة ، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في اسلوب التعلم العميق وذلك لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في أسلوب التعلم السطحي ، فضلاً عن عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الجنس وأسلوب التعلم (القباطي ، 2003)

دراسة أبو هاشم وكمال (2008)

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلبة جامعة طيبة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة ، على عينة بلغ عددها (318) طالباً وطالبة أظهرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين بعض أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة فضلاً عن تمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير حيث كان أسلوب التعلم الاستيعابي واسلوب التفكير الفوضوي أكثر ألأساليب تمييزاً عند الذكور ، بينما كان اسلوب التعلم التقاربي واسلوب التفكير التشريعي أكثر الاساليب تمييزاً عند الاناث ، وان أسلوب التعلم الاستيعابي واساليب التفكير التشريعي والخارجي كانا أكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة ، كما كانت أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الاكثر تمييزاً للتخصصات الادبية بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الاكثر تمييزاً للتخصصات العلمية (أبو هاشم وكمال ، 2008)

دراسة تشين (Chen , 2001)

استهدفت هذه الدراسة تناول أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة التايوانيز الذين يدرسون علم المحاسبة في معاهد التعليم العالي في الصين ، واستخدم الباحث قائمة بارزخ (Barsch) لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية – السمعية – اللمسية – والحركية) وقائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرغ وواجنر سنة 1992 لقياس أساليب التفكير السائدة بالاضافة الى استخدام بعض الادوات لجمع معلومات ديموغرافية عن طلبة عينة الدراسة ، وبعد استخدام تحليل التباين الاحادي توصل الباحث الى عدة نتائج كان اهمها : تفضيل عينة الدراسة اسلوب التعلم البصري واسلوبي التفكير الداخلي والتشريعي ، بالاضافة الى تفضيل الذكور اسلوب التعلم البصري واسلوبي التفكير التنفيذي والتشريعي اكثر من الاناث (Chen , 2001)

دراسة برو (Brew , 2002)

استهدفت الدراسة الكشف عن تأثير متغير الجنس على البناء العاملي لأساليب التعلم في ضوء نموذج كولب ، وتكونت عينة الدراسة من (393) طالباً وطالبة في الفرقة الاولى في الجامعة الاسترالية يدرسون في قسم البايولوجي ومنهم (153) من الذكور و(240) من الاناث ، طبق عليهم قائمة كولب لاساليب التعلم (1985) وبعد استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس ، أظهرت النتائج عن اختلاف في البناء العاملي لقائمة أساليب التعلم باختلاف الجنس (Brew , 2002)

- **اجراءات البحث**

أولاً :- مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس من المرحلة الاعدادية ومن الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في محافظة بغداد وبجانبيها (الكرخ / الرصافة) ، ومن أربع مديريات هي (مديرية الكرخ الأولى – مديرية الكرخ الثانية – مديرية الرصافة الثانية – ومديرية الرصافة الثالثة) .

ثانياً – عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية بطريقة الكيس من مجتمع البحث المذكور ، وتألفت العينة من (400) طالب وطالبة(200 طالب و200طالبة) ، وبواقع (200) طالب وطالبة من طلبة(8) مدارس متميزة و(200) طالب وطالبة من طلبة (8) مدارس اعتيادية من طلبة المرحلة الاعدادية .وكما هو موضح في الجدول (1)

الجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث الاساسية

نوع المدرسة	المديرية	اسم المدرسة	العدد
متميزة	**الكرخ الاولى**	**ثانوية المتميزين للبنين**	**25**
		ثانوية المتميزات للبنات	**25**
	الكرخ الثانية	**ثانوية المتميزين**	**25**
		ثانوية المتميزات	**25**
	الرصافة الثانية	**ثانوية المتميزين للبنين**	**25**
		ثانوية المتميزات للبنات	**25**
	الرصافة الثالثة	**ثانوية الصدرين للمتميزين**	**25**
		ثانوية البتول للمتميزات	**25**
اعتيادية	**الكرخ الاولى**	**اعدادية المنصور للبنين**	**25**
		اعدادية العامرية للبنات	**25**
	الكرخ الثانية	**ثانوية العلم للبنين**	**25**
		ثانوية المنهل للبنات	**25**
	الرصافة الثانية	**ثانوية المقدام للبنين**	**25**
		ثانوية ذات الصواري للبنين	**25**
	الرصافة الثالثة	**اعدادية قباء للبنين**	**25**
		اعدادية الفيحاء للبنات	**25**
المجموع			**400**

ثالثاً :- أداة البحث

لما كان البحث الحالي يهدف الى قياس أساليب التعلم لدى طلبة الرحلة الاعدادية ، كان من الضروري أن يتوفر لدى الباحثتان مقياس ملائم للبحث الحالي ، وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس والدراسات السابقة العربية والاجنبية ، وبعد تفحص المقاييس المتوفرة وجدت الباحثتان عدم ملائمتها لأهداف بحثها الحالي ، فضلاً عن تباين الاطر النظرية المعتمدة في بناء المقاييس ، مما تحتم على الباحثتين بناء مقياس أساليب التعلم بحيث يكون ملائماً لأهداف البحث وخصائص المجتمع وعينته وكما يأتي :-

خطوات بناء مقياس أساليب التعلم

1 . التخطيط للمقياس

وذلك بتحديد مجالات المقياس التي تغطيها فقراته ، فبعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير أساليب التعلم وبعد تبني نموذج تولفنج (Tulving , 1972) كبناء نظري للبحث الحالي وبعد تحليل التعريف الاجرائي ، وجد أن هذا التعريف يتضمن ثلاثة أساليب للتعلم هي :-

أ . أسلوب التعلم ذو المعنى Meaning Learning Style

ويقصد به توجه الطالب نحو معالجة المعلومات إعتماداً على التحليل والتنظيم مع الملاحظة ، ويميل أصحابه الى استخدام الادلة والبراهين أثناء تعلمهم .

ب . أسلوب التعلم بالعمليات Processes Learning Style

ويقصد به توجه الطالب نحو التطبيق العملي للأفكار التي درسها بالاعتماد على أستراتيجيات تعلم معينة وانشطة عملية ، ويميل أصحابه الى وضع خطط وجداول لما يدرسونه .

ج . أسلوب التعلم بالترميز Sympolism Learning Style

ويقصد به توجه الطالب الى تعلم الموضوعات بناءاً على ترميز الاحداث وتحديدها مكانياً وزمانياً ، ويميل اصحابه الى ربط الافكار التي يتعلمونها بمصطلحات خاصة مستمدة من خبراتهم الحياتية مع اغناء المعلومات من خبراتهم الشخصية .

2 . صياغة فقرات المقياس

تم صياغة فقرات مقياس أساليب التعلم وبناءاً على ما جاء به نموذج تولفنج (Tulving , 1972) الذي اعتمدته الباحثتان بناءاً نظرياً لبحثها الحالي ، وعليه تم صياغة (36) فقرة بواقع (12) فقرة تتعلق باسلوب التعلم ذو المعنى و (12) فقرة تتعلق بإسلوب التعلم بالعمليات و (12) فقرة تتعلق بإسلوب التعلم بالترميز ، واصبحت بعد عرضها على لجنة الخبراء (30) فقرة بعد التعديل ، وبثلاث بدائل بعد التعديل (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ أحياناً ، لا تنطبق عليّ) .

الصدق الظاهري Face Validity

تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي بعد عرضه على المحكمين الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم ، وتم استبعاد الفقرات الضعيفة مع الحصول على نسبة اتفاق (80 %) وأكثر من قبل السادة المحكمين.

تعليمات المقياس

بعد الانتهاء من صياغة فقرات المقياس ، أعدت الباحثتان تعليمات المقياس التي تتضمن الهدف منه وطريقة الاجابة على فقرات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت أحد بدائل المقياس والذي يعتقد المستجيب بانه ينطبق عليه ، وأكدت الباحثتان على سرية الاجابة وعدم ذكر الاسم وإن المقياس هو لإغراض البحث العلمي .

طريقة تصحيح المقياس

تم تصحيح إجابات المستجيب على فقرات المقياس بالاوزان التالية (3 – 2 – 1) إذا كانت الفقرة إيجابية ، وبالاوزان (1 – 2 – 3) إذا كانت الفقرة سلبية ، فقد أُعطي للبديل الاول (تنطبق عليّ دائماً) الدرجة (3) وللبديل الثاني (تنطبق عليّ أحياناً) الدرجة (2) وللبديل الثالث (لا تنطبق عليّ) الدرجة (1) بالنسبة للفقرة الايجابية وبالعكس إذا كانت الفقرة سلبية ، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يمكن أن يصل إليها المستجيب هي (90) وأقل درجة هي (30) .

العينة الاستطلاعية

قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على (15) طالب من الصف الخامس العلمي من مدرسة قباء ،
و(15) طالبة من الصف الخامس العلمي من مدرسة الفيحاء التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة، وقد توضح طريقة الاجابة ووضوح تعليمات المقياس وبدائله وصياغتها ، وقد تبين من هذا التطبيق ان فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت مفهومة ، وكان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (10 - 20) دقيقة .

القوة التمييزية لفقرات المقياس

قامت الباحثتان بإجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس على (400) إستمارة وتضم (200) طالب وطالبة متميزين و(200) طالب وطالبة إعتياديين ، وقد رتبت الدرجات بعد تصحيح الاستمارات تنازلياً (أي من أعلى درجة الى أدنى درجة) ، وعليه تم أختيار (27 %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27 %) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات ، وان نسبة (27 %) تعني (108) استمارة في كل مجموعة ، وبعد التحليل الاحصائي للفقرات باستخدام الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسطات المجموعتين لكل فقرة ، واظهر التحليل إن جميع فقرات المقياس كانت مميزة .

مؤشرات الصدق البنائي The construction validity

ولتحقيق هذا الاجراء فقد تم تفريغ إستجابات الطلبة (400 طالب وطالبة) واستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وأظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة معنوية عند مستوى دلالة (0,01) .

الثبات Raliablity

تحقق ثبات أداة البحث بطريقتين هما :-

أولاً :- معامل ألفا للإتساق الداخلي

وتعتمد هذه الطريقة على إتساق أداء الفرد من فقرة الى اخرى ، ومعامل ألفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnlly , 1978 , p 230 : ثورندايك وهيجن ، 1989 ، ص 79) .

ولحساب ثبات أداة البحث الحالي فقد أخضعت (400) استمارة للتحليل باستخدام معامل ألفا ، وقد بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (0.86) .

ثانياً :- طريقة التجزئة النصفية

ولغرض إستخراج الثبات بهذه الطريقة فقد اخضعت (400) استمارة للتحليل ، وذلك بتقسيم فقرات المقياس الى نصفين (فقرات فردية ، وفقرات زوجية) ، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي الاختبار فبلغ(0,70)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحة بلغ معامل الثبات(0,82).

تطبيـق الأداة

قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على عينة البحث التي قوامها (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية من الطلب المتميزين واقرانهم الاعتياديين ، وكان التطبيق بشكل جماعي ، وثم توضيح تعليمات الاجابة على فقرات المقياس الى ان توضحت الصورة أمامهم ، ومن ثم طلبت منهم الاجابة على جميع فقرات المقياس ، وتراوحت فترة تطبيق المقياس من 2010/3/14 الى 2010/3/29 .

رابعاً :- الوسائل الاحصائية

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس (توفيق ، 1977 ، ص 259)
2. الاختبار التائي لعينة واحدة
3. تحليل التباين الثنائي لمعرفة تأثير المتغيرات الرئيسة والمتغيرات التفاعلية .
4. معادلة ألفا لاستخراج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي (العجيلي ، 1988 ، ص 84) .

- **عرض النتائج**

أولاً :- قياس أساليب التعلم للعينة الكلية للطلبة (في المدارس المتميزة والمدارس الاعتيادية) موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس اساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز)

.

بعد التحليل الإحصائي للبيانات في استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمقارنة مع المتوسط الفرضي ، وجد ان طلبة المرحلة الاعدادية من الطلبة المتميزين والطلبة الاعتياديين ومن الذكور والاناث يتبعون اساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى – وأسلوب التعلم بالعمليات – وأسلوب التعلم بالترميز) . حيث أشارت نتائج الدراسة الى ان متوسط درجات أسلوب التعلم بالترميز لدى طلبة المرحلة الاعدادية المتميزين والاعتياديين يساوي (21,83) بإنحراف معياري مقداره (3,95) ، وعند مقارنة متوسط العينة مع المتوسط الفرضي للمقياس (20) نجد إن متوسط العينة (21,83) أكبر من المتوسط الفرضي ، وعندما طبق الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت قيمته (9.242) وهي ذات دلالة عند مستوى (0,05) . ويتضح من هذا ان متوسط أسلوب التعلم بالترميز أعلى من المتوسط الفرضي ، مما يدل على أن طلبة المرحلة الاعدادية يتبعون أسلوب التعلم بالترميز بدرجة عالية مقارنة بالاساليب التعلمية الاخرى ، يليه بعد ذلك أسلوب التعلم ذو المعنى وأخيراً أسلوب التعلم بالعمليات . والجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2) يوضح الوصف الاحصائي للدرجات على أساليب التعلم التي

أساليب التعلم	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	ت	الدلالة المعنوية
أسلوب التعلم بالترميز	21,83	20	3,95	0,198	9,242	دالة
أسلوب التعلم ذو المعنى	21,17	20	3,92	0,197	5,939	دالة
أسلوب التعلم بالعمليات	20,88	20	3,83	0,198	4,578	دالة

يستخدمها طلبة المرحلة الاعدادية

ثانياً :- قياس درجات أساليب التعلم للعينة موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم الثلاثة (أسلوب التعلم ذو المعنى ، وأسلوب التعلم بالعمليات ، وأسلوب التعلم بالترميز) على وفق متغير نوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) .

1. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الطلبة (ذكور واناث) في عينة مدارس المتميزين وتمت موازنتها بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم الثلاثة وأُستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة ، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

الجدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة طلبة المدارس المتميزة موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم

أساليب التعلم	المتوسط الحسابي للدرجات	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
أسلوب التعلم ذو المعنى	23,44	3,07	20	15,779	دال
أسلوب التعلم بالعمليات	23,35	2,59	20	18,206	دال
أسلوب التعلم بالترميز	24,17	2,93	20	20,048	دال

يتبين من الجدول (3) ان الفروق دالة احصائياً عند مستوى (0,05) بين المتوسطات الحسابية للدرجات على أساليب التعلم الثلاثة والمتوسطات النظرية ، وان الفروق لصالح عينة الطلبة المتميزين .

2. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الطلبة (ذكور واناث) في عينة المدارس الاعتيادية وتمت موازنتها بالمتوسطات النظرية للمقاييس الثلاثة ، والجدول (4) يوضح هذه النتائج .

الجدول(4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة طلبة المدارس الاعتيادية موازنة بالمتوسطات النظرية لمقاييس أساليب التعلم

أساليب التعلم	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
أسلوب التعلم ذو المعنى	18,89	3,32	20	-4,703	دال
أسلوب التعلم بالعمليات	18,42	3,24	20	-6,869	دال
أسلوب التعلم بالترميز	19,16	3,42	20	-3,456	دال

يظهر الجدول (4) ان الفروق دالة احصائياً عند مستوى (0,05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات عينة الطلبة في المدارس الاعتيادية على أساليب التعلم الثلاثة والمتوسطات النظرية ، وان الفروق لصالح المتوسطات النظرية .

ثالثاً :- التحقق من صحة الفرضيات التالية :-

الفرضية الأولى

لا توجد هناك فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم ذو المعنى لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

لبحث الفروق على وفق متغيري الجنس ونوع المدرسة في درجات أسلوب التعلم ذو المعنى الذي يتبعه الطلبة ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية . وكما هو موضح في الجدول (5)

الجدول (5) يوضح الوصف الاحصائي للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في أسلوب التعلم ذو المعنى

الجنس	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	متميزة	22,99	3,17	100
	اعتيادية	18,79	3,77	100
	كلي	29,88	4,07	200
انثى	متميزة	23,90	2,92	100
	اعتيادية	19,02	2,81	100
	كلي	21,45	3,76	200
كلي(ذكر - انثى)	متميزة	23,44	3,07	200
	اعتيادية	18,89	3,32	200
	كلي	21,17	3,92	400

وبعد استعمال تحليل التباين الثنائي ، أشارت النتائج الى عدم وجود فروق معنوية بين الدرجات على وفق متغير الجنس ، وكذلك التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة ، في حين أشارت النتائج الى وجود فرق معنوي على وفق متغير نوع المدرسة في أسلوب التعلم ذو المعنى الذي يتبعه الطلبة ، وكما هو موضح في الجدول (6) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

الجدول (6) يوضح تحليل التباين الثنائي للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - أنثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في أسلوب التعلم ذو المعنى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الجنس	34,133	1	34,133	3,357	0,05	غير دالة
نوع المدرسة	2065,01	1	2065,017	203,09	0,05	دالة
الجنس + نوع المدرسة	10,399	1	10,399	1,023	0,05	غير دالة
الخطأ	4006,122	394	10,168	———	———	

ان نتائج تحليل التباين تشير الى ان (النسبة الفائية المحسوبة = 3,35 للفروق علـى متغير الجنس (ذكر - انثى) ، والنسبة الفائية الجدولية = 3,84) . وبذلك فإن التفاعل بين متغيري الجنس ونوع المدرسة لم يكن دالاً إحصائياً . (النسبة الفائية = 1,023 ، والنسبة الفائية الجدولية = 3,84) . وأشارت نتائج التحليل الى ان الفروق كانت ذات دلالة احصائية على وفق متغير نوع المدرسة (النسبة الفائية = 203,093 ، والفائية الجدولية = 3,84) من خلال هذا الوصف الاحصائي يتضح لنا تفوق الطلبة المتميزين من الذكور والاناث على الطلبة الاعتياديين من في أسلوب التعلم ذو المعنى .

الفرضية الثانية

لا توجد هنالك فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة أسلوب التعلم بالعمليات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

لبحث الفروق في الدرجات على أسلوب التعلم بالعمليات على وفق متغيري الجنس ونوع المدرسة ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية . والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7) يوضح الوصف الاحصائي للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى)

الجنس	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	متميزة	23,86	2,17	100
	اعتيادية	18,55	3,86	100
	الكلي	20,86	3,97	200
انثى	متميزة	23,54	2,47	100
	اعتيادية	18,29	2,47	100
	الكلي	20,90	3,97	200
كلي (ذكر - انثى)	متميزة	23,35	2,59	200
	اعتيادية	18,42	3,24	200
	الكلي	20,88	3,83	400

ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في أسلوب التعلم بالعمليات

وعندما أستعمل تحليل التباين الثنائي ، أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين الدرجات على وفق متغير الجنس أو التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على درجات أسلوب التعلم بالعمليات ، في حين أشارت النتائج الى وجود فروق دالة بين الدرجات على وفق متغير نوع المدرسة على أسلوب التعلم بالعمليات ، والجدول (8) يوضح ذلك . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

الجدول (8) يوضح تحليل التباين الثنائي للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الجنس	0,358	1	0,358	0,041	0,05	غير دالة
نوع المدرسة	2418,227	1	2418,227	280,626	0,05	دالة
الجنس + نوع المدرسة	9,898	1	9,898	1,149	0,05	غير دالة
الخطأ	3395,202	394	8,618	———	———	

ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في أسلوب التعلم بالعمليات

ان نتائج تحليل التباين الثنائي تشير الى ان الجنس لم يكن دالاً إحصائياً (النسبة الفائية = 0,041 ، والفائية الجدولية = 3,84) ، وأشارت نتائج التحليل الى وجود فروق دالة بين الدرجات على وفق متغير نوع المدرسة . (النسبة الفائية = 280,626 ، والفائية الجدولية = 3,84) .

الفرضية الثالثة

لا توجد هناك فروق معنوية على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) بدلالة اسلوب التعلم بالترميز لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

ولبحث الفروق على وفق متغيري الجنس ونوع المدرسة في أسلوب التعلم بالترميز ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والجدول (9) يوضح ذلك .

الجدول (9) يوضح الوصف الاحصائي للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى)

الجنس	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	متميزة	23,80	2,87	100
	اعتيادية	19,42	3,42	100
	الكلي	21,62	4,01	200
انثى	متميزة	24,55	2,95	100
	اعتيادية	19,56	3,02	100
	الكلي	22,04	3,89	200
كلي (ذكر - انثى)	متميزة	24,17	2,93	200
	اعتيادية	49,16	3,42	200
	الكلي	21,83	3,95	400

ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في أسلوب التعلم بالترميز

وبعد استعمال تحليل التباين الثنائي ، أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين الدرجات على وفق متغير الجنس وكذلك التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة ، في حين أشارت النتائج الى وجود فروق دالة بين الدرجات على وفق متغير نوع المدرسة . والجدول (10) يوضح ذلك

الجدول (10) يوضح تحليل التباين للدرجات على وفق متغيري الجنس (ذكر - انثى) ونوع المدرسة (متميزة - اعتيادية) في اسلوب التعلم بالترميز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الجنس	19,316	1	19,316	1,910	0,05	غير دالة
المدرسة	217,798	1	2179,798	215,498	0,05	دالة
الجنس + المدرسة	9,247	1	9,247	0,914	0,05	غير دالة
	3985,367	394	10,115	———	———	

ان نتائج تحليل التباين تشير الى ان الجنس لم يكن ذي دلالة إحصائية (النسبة الفائية = 1,910 ، الفائية الجدولية = 3,84) .

تفسير النتائج

مما تقدم يتضح لنا إن الطلبة المتميزين تميل درجاتهم الى أن تكون أعلى من الطلبة الاعتياديين في جميع أساليب التعلم . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كودي (Cody , 2000) ودراسة بيريت (Pireyt , 1998) التي أشارت نتائجها الى اختلاف أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة المتميزين عن أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة الاعتياديين . إلا إن هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة جنتري (Gentry , 2000) ودراسة وكلاند (Oakland , 2000) التي أشارت نتائجها الى عدم اختلاف أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة المتميزين عن أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة الاعتياديين .

أن الطلبة المتميزين يختلفون عن أقرانهم الاعتياديين في تفوقهم في الدافعية للإنجاز والثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والمثابرة في العمل ، وهذا ما يزيد من قدرة الطالب على التعلم ، وهذا ما قد يؤدي بالطالب الى اتباعه أساليب التعلم الاكثر فعالية في الدراسة . ولعل من أسباب اختلاف أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة المتميزين والطلبة الاعتياديين هو دور المدرسة في جعل التحصيل الدراسي معياراً وحيداً للمقارنة بين لطلبة ، لذلك عمدت المدارس المتميزة الى توفير أهم المستلزمات التي من شأنها زيادة مستوى التحصيل الدراسي لفئة المتميزين ، ولكي تحقق ذلك عمدت الى جعل اليوم الدراسي لفئة المتميزين طويلاً مقارنةً بالطلبة الاعتياديين ، فضلاً عن كثافة المناهج الدراسية وملائمتها لهذه الفئة من حيث تشجيعها على النمو العقلي والتفكير الناقد ، فضلاً عن توفر المدرسين الأكفاء لإداء مهنة التدريس وتواجد الإدارة المنظمة والوسائل التعليمية المختلفة . (عبد الكريم ، 1997 ، ص 95 - 96) ، وإن الطلبة المتميزين يقضون معظم وقتهم في الدراسة والتركيز على المنجزات العقلية وبرهان ذلك ما توصلت إليه دراسة الزوبعي والكناني التي أشارت الى إن حوالي

(62%) من الطلبة يقضون معظم وقتهم في الدراسة ، ويقضون القليل من الوقت للراحة . (الزوبعي والكناني ، 1995 ، ص 15) .

- **التوصيات Recomnedation**

1. توجيه الطلبة عامة من قبل المدرسين وادارة المدرسة الى استخدام أساليب التعلم الجيدة للدراسة والتي تساعدهم على التعلم الذاتي من خلال الأنشطة اللاصفية كإجراء التجارب والبحوث الميدانية .
2. الاستفادة من مقياس أساليب التعلم المستخدم في الدراسة لتشخيص حالات إنخفاض التحصيل الدراسي للطلبة .
3. تحويل عملية التقويم من التركيز على الحفظ والاسترجاع الى التقويم الشامل الذي يتضمن الجوانب المعرفية والمهارية المختلفة .

- **المقترحات Suggestion**

1. إجراء دراسة مقارنة بين أساليب التدريس عند المدرسين وأساليب التعلم لدى طلبتهم .
2. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن أساليب التعلم وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
3. إجراء دراسة تتناول أساليب التعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المتميزين .

المصادر

- أبو رياش ، حسن محمد (2007) : ***التعلم المعرفي*** ، كلية العلوم التربوية ، الطبعة الاولى ، جامعة الاسراء الخاصة .
- أبو هاشم ، السيد محمد وكمال ، صافيناز أحمد (2008) : ***أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة*** ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طيبة ، السعودية .توفيق ، عبد الجبار وأثنايوس ، زكريا (977) : الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد .
- ثورندايك ، روبرت وهيجن ، اليزابيث (1989) : **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، ترجمة : عبدالله الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، بلا نشر ، عمان ، الاردن .
- خزام نجيب الفونس وعيسان ، صالحة (1999) : استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين ، **مجلة دراسات** ، المجلد الحادي عشر ، الأردن .
- راجح ، أحمد عزت (1999) : أصول علم النفس ، ط1 ، دار المعارف .
- ردادي ، زين بن حسن (2002) : المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم للتعلم الذاتي في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الزقازيق ، العدد 41 .
- الزيات ، فتحي (1998) : ***الاسس البيولوجية والتقنية للنشاط الفعلي المعرفي : المعرفة ، الذاكرة ، والابتكار*** ، الطبعة الاولى ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر .
- الزوبعي ، عبد الجليل والكناني ، ابراهيم (1992) : دراسة مقارنة للعلاقة بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المرشحين لمدارس المتميزين ، ***المجلة العربية للتربية*** ، العدد 2 ، المجلد 12 .
- الشرقاوي ، أنور محمد (1996) : ***علم النفس المعرفي المعاصر*** ، الطبعة الاولى ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر .
- عبد الكريم ، ايمان صادق (1997) : ***دراسة مقارنة في التوافق الدراسي والتحمل الدراسي ودافع الانجاز لدى الطلبة المتميزين في ثانويات المتميزين والثانويات الاعتيادية*** ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة المستنصرية ، بغداد .
- العجيلي ، صباح حسين وآخرون (1988) : التقويم النفسي ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .
- العلوي ، خالد اسماعيل (2001) : **تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج** ، المجلة التربيوية، العدد 81.
- علي ، الهام فاضل عباس (2001) : ***الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط والجنس والعمر لطلبة المرحلة الثانوية*** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- العيسوي ، عبد الرحمن (1989) : ***التوجه التربوي والمهني مع الدراسة الميدانية للميول الدراسية للطلبة الجامعيين***، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، الرياض .
- عودة ، محمد والشريف ، نادية (1988) : ***دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والمتعثرين دراسياً في جامعة الكويت*** ، مطبعة ذات السلاسل للطباعة والنشر ، الكويت .

- عوض الله ، محمود (1986) : أثر تفاعل أسلوب التعلم ، وأسلوب التدريس ، وسمات المتعلم ، جامعة الزقازيق ، ***مجلة كلية التربية*** .
- القاضي ، مصطفى وآخرون (1981) : ***الارشاد النفسي والتوجيه التربوي*** ، دار الميخ ، الرياض .
- القباطي ، منصور عبدالله محسن (2003) : ***أثر التفاعل بين اسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن*** ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الحديدية ، اليمن .
- الكناني ، ممدوح عبد المنعم والكندري ، أحمد محمد مبارك (1995) : ***سيكولوجية التعلم وانماط التعليم*** ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ياسر ، عامر حسين وأسعد ، شريف مجدي (1990) : أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية عند طلبة الجامعة ، ***مجلة العلوم التربوية*** ، مطبعة أسعد بغداد .

***** Brew C. (2002) : Kolb s learning style Instrument : sensitive to Gender , ***Education and Psychological measurement*** , vol 62 , No 2

***** Cantor J. & Engle R. (1993) : Working memory capacity as long – term memory activation and individual , differences approach , ***Journal of experimental psychology*** . learning memory and cognitive , vol . 19 . No . 5 .

***** Chen , C . H . (2001) : ***Proferred Learning Style and Taiwanese students in accounting classes*** China

***** Cowan N . (1997) : ***Interoducation*** , in : The Development of Memory in : Childhood , edited by Nelson Cowan & Charles uleme , Psychology press , U . K .

***** Gardiner J . & Richardson – Klavehn . A . (2000) : ***Remembering and Knowing*** , in : The Oxford Handbook of Memory , edited by Endal Tulving and Fergus I. M. Craik ,Oxford University Press, INC,New York

***** Haber L . K . (1999) : ***Human Memory*** . Allayn and Bacon , London. ***** Hayes J. & Allison C. (1997) : ***Learning styles and training and development in work setting lessons from educational research*** , Educational Psychology , vol 17 , No 2.

***** Ryner S . & Riding R . (1997) : Towards a categoristion of cognitive styles and Learning styles , ***Journal of Educational Psychology*** , vol 17 . No 1,2 .

*Nunnally , J . C . (1978) **Psycholometric Theory** , New York : McGraw Hil .

***** Schmeck R . R . (1983) : ***Learning Styles of College Student in R . F. Dillon and R . R . Schmeck (Ede) Individual Difference in Cognitive Academic Press*** , Inc . London

***** Tulving , E . (1998) : ***Concepts Human Memory Organization and Locys of Change*** , New York .