أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الدراسة الإعدادية

أ.م.د عبود جواد راضي

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:-

أحس الباحث بمشكلة البحث الحالي من خلال خبرته العملية والعلمية وتخصصه في مجال علم النفس التربوي إذ شعر أنّ ضعف اهتمام أغلب أعضاء الهيئات التدريسية بتحديد أساليب تعلم الطلبة يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلبة وارتفاع نسبة الرسوب لديهم مما يولد الشعور باليأس والإحباط وانخفاض مستوى دافعيتهم نحو عملية التعلم وبالتالي يمكن ان يؤدي ذلك إلى تسربهم من المدرسة وتركهم لها وكرههم للدراسة و التعلم إذ أشار راضي (٢٠١٥) إلى أنّ ضعف اهتمام الهيئات التعليمية والتدريسية بموضوع أساليب التعليم وضعف العمل على مراعاتها في اثناء عملية التعلم والتعليم سيؤدي إلى تدهور واضح وكبير في أداء المتعلمين وانجازهم الدراسي (راضي ، ٢٠١٥ : ٣٢). وشعر الباحث بوجود هذه المشكلة من خلال القراءات الناقدة والنظريات الفاحصة لكثير من الدراسات المسحية والأبحاث السابقة والجارية والرسائل العملية والملاحظات الهادفة والمقابلة والمقصودة إذ يرى العسافي (١٩٨٩) أنّ من أبرز الطرائق التي تساعد الباحث على الاختيار السليم والدقيق لمشكلة البحث هي الخبرة العلمية والعملية والقراءات الناقدة والمنتظمة ونتائج الدراسات المسحية السابقة والجارية والتخصص والاستشارة والملاحظة الهادفة والمقابلة المقصودة (العسافي ، ١٩٨٩ : ٣١-٣٢) فقام الباحث بأجراء عدة مقابلات ولقاءات وحوارات فردية ومباشرة مع عدد من الطالبات بخصوص التشأور والتحأور معهن عن طبيعة وواقع أساليب التعلم المفضلة والشائعة لديهن فتوصل من خلال ذلك إلى وجود ضعف واضح وكبير في اتباع تلك الطالبات لأساليب التعلم الصحيحة والفعالة المختلفة وتوصل إلى أنّ انخفاض مستوى أداء الطالبات دراسياً قد يرجع إلى اتباعهن أساليب تعلم غير صحيحة وغير فعالة . وهذه الحالة تمثل مشكلة

كبرى تواجه عملية التعلم والتعليم في معظم مدارسنا الإعدادية بصورة عامة وكذلك استعمل الباحث أداة الاستبانة المفتوحة التي تضمنت السؤال التي ((ما أبرز الأساليب أو الطرائق التي يمكن ان تستعملها أو تتبعها في اكتساب وادراك ومعالجة المعلومات و الخبرات في اثناء عملية التعلم و التعليم سواء في موقف تعليمي أم في اثناء قيامك بالاستذكار لتحصيل تلك المعلومات والخبرات))؟ و التي وجهت إلى عيّنة عشوائية مكونة من (١٢٠) طالبة بواقع (٦٠) طالبة من الفرع الأدبي و (٦٠) طالبة من الفرع العلمي بتخصصه (الاحيائي و التطبيقي) إذ اشارت (١٠٨) طالبة التي يمثلن نسبة (٩٠ %) من العيّنة العشوائية التي وزعت عليها الاستبانة المفتوحة إلى شيوع أساليب التعلم البسيطة والسطحية و غير الفعالة لدى معظم طالبات المرحلة الإعدادية . إذ اشارت نتائج دراسة (راضي ٢٠١٥) إلى أنّ معظم طلبة مراحل الدراسة المتوسطة والإعدادية يميلون إلى اتباع أساليب غير فعالة وسطحية وغير مجدية في عملية التعلم والاستذكار (راضي ، ٢٠١٥ : ٨), وايضاً قام الباحث بأجراء عدد من اللقاءات والحوارات الفردية المباشرة مع عدد من التدريسيات إذ تم التحاور معهن بخصوص مدى معرفتهن لأساليب التعلم الفعالة والمفضلة لدى طالباتهن ومدى اهتمامهن بتحديد وتشخيص هذه الأساليب فكانت إجابات معظمهن أنّهُنّ لا يعرفن معنى أساليب التعلم وانواعها وكيفية استثمارها ومراعاتها في عملية التدريس و وجد الباحث بحسب عمله وخبرته المتواضعة أنّ هناك ندرة في الدراسات التربوية والنفسية العراقية والعربية التي تناولت أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير لكون هذه النظرية حديثة ومعاصرة و بذلك تكونت لدى الباحث القناعة التامة والكاملة بان هناك مشكلة تحتاج إلى حل أو تساؤل يحتاج إلى إجابة ومثل هذه القناعة عادة ما توجد عند الانسان نتيجة لقراءات ناقدة وملاحظة هادفة ومقصودة ومن أبرز مسوغات الخوض في دراسة هذا الموضوع التربوي و المعرفي المهم بالنسبة للطالب والمدرس هو أنّ البحث في

أساليب التعلم يمثل اتجاهات جديداً في مجال علم النفس التربوي إذ يؤكد هذا الاتجاه على الاهتمام بعملية التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه على العكس مما كان سائداً من قبل الذي أكد على دور المعلم الإيجابي واهمل دور الطالب (المتعلم) في عملية التعلم والتعليم (قاسم، ٢٠١٥ :١٠٧) . والاهتمام بكيفية حدوث التعلم فأساليب التعليم تركز على الطرائق التي يتبعها أو يستعملها الطلبة في اكتساب وادراك وفهم ومعالجة المعلومات و المفاهيم و المبادئ و القوانين والخبرات المقدمة اليهم من قبل المدرسين وليس كما كان التركيز سائداً من قبل على كم تعلم الطلبة ومقدار ما أكتسبوه من معلومات وانما اصبح التركيز على نوع تعلم الطلبة وكيفية اكتسابهم للمعلومات بطرائق فعالة ونافعة ومحددة. (عبدالناصر، ٢٠١٤ :

١٨٨) وانطلاقاً مما سبق أرتأى الباحث الخوض في غمار هذا الموضوع الحيوي والمهم لجميع الطلبة والمدرسين وتحددت مشكلة البحث الحالي في دراسة ((أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية)) وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية : هل تختلف طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في قوة تفضيلهن لأساليب التعلم و ما أبرز أساليب التعلم المفضلة لديهن ؟ وهل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو و تيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (الفرع العلمي و الفرع الأدبي) ومتغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي ؟

أهمية البحث : تُعّد أساليب التعلم من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي إذ لم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم الا في الخمسينات من القرن العشرين واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم واختلف باختلاف الأفراد وتنوع خصائصهم النفسية والشخصية كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث وتطور الاهتمام بهذه الأساليب كثيراً خلال السبعينات والثمانينات وحتى وقتنا الحاضر (جابر ، ٢٠١٥ : ١٨) وأنّ لموضوع أساليب التعلم مكانة خاصة ومميزة في علم النفس المعرفي المعاصر لأنّه من الموضوعات ذوات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر الذي نعيشه وهو عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل (احمد ، ٢٠١٢ : ٥٢) فالإهتمام بالكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة يعد أحد أهم وابرز المداخل المهمة التي تساعد المعلم أو المدرس على اختيار وانتقاء افضل الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المناسبة والفعالة لتوصيل المادة العلمية بكل مهارة واتقان وتمكن وبأقل وقت وجهد وكلفة إلى إذهان المتعلمين (وهاب ، ٢٠١٤ : ١٨) إذ إنّ أساليب التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطبيقات العملية في مجال التعلم الإنساني لذا ينبغي تدريب الطلبة على استعمال استراتيجيات تعلم خاصة وفعالة وتعويدهم على اتباعها باستمرار في جميع المواقف التعليمية سواء في عملية الاستذكار والاستعداد للاختبارات المدرسية أو في التحضير اليومي للمواد الدراسية لما لها أثر واضح ودور فعال وكبير في تحسين مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم. (الصافي ، ٢٠١٤ : ٢١) وأنّ معرف وفهم كيفية تعلم الطلبة بشكل فعال ومثمر وإيجابي يعد جزءاً مهماً واساسياً من واجبات المعلم أو المدرس الناجح فالحاجة إلى معرفة وفهم أنماط تعلم الطلبة والعمل على مراعاتها في اثناء تنفيذ العملية التدريسية تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجمعي أو الفرقي داخل الصفوف المدرسية غير المتجانسة (

عبد القادر ، ٢٠١٣ : ٦٦) فقد أولى الادب التربوي هذا الجانب نصيباً وافراً لابأس به من الاهتمام لأن الفرد المتعلم يمثل وحدة التعلم الأساس و الركيزة الهامة في عملية التعلم و التعليم الإنساني فالفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر اليها كأداة موضوعية وصادقة لمراعاة الفروق الفردية الموجودة بين هؤلاء الطلبة ليتمكن المدرس من التعامل السليم و الصحيح مع طلبته وتدريسهم بإخلاص و كفاءة لتحقيق اكبر فائدة لكل طالب أو متعلم (Johassen and Grabowaski. 2014 : 234) وهنالك من ينظر إلى اساليب التعلم على انها طرائق و أساليب شخصية مفضلة يستعملها الفرد المتعلم في التعامل مع المعلومات في اثناء عملية التعلم و التعليم و ايضاً يستعملها في مواقف حياتية كثيرة و متعددة وهذه الأساليب يمكن ملاحظتها و قياسها و معالجتها إحصائيًا (إسماعيل ، ٢٠١٢ : ٢٥) وان مرحلة الدراسة الإعدادية تمثل مرحلة مهمة في حياة الفرد المتعلم إذ إنّ طلبة هذه المرحلة الدراسية يمثلون طاقة بشرية مهمة و فاعلة في تنمية المجتمع و تطويره في جميع جوانبه العلمية و الاقتصادية و السياسية مما يتحتم علينا ضرورة استثمار أساليب تعلمهم بشكل امثل لخدمة هذا المجتمع (الزبيدي ، ٢٠١٠ : ٩) فطلبة هذه المرحلة يمثلون شريحة كبيرة ومهمة و أساسية في بناء الوطن وتقدمه لان شباب اليوم هم رجال المستقبل الواعد لذا فان الاهتمام بهذه الشريحة المهمة من الطلبة يمثل قاعدة أساسية صلبة في تطور البلد في مختلف جوانب الحياة (ناصر ، ٢٠١١ : ١٤) . لذى تتمثل أهمية هذا البحث في جانيه النظري و التطبيقي في الاتي :

أ- الأهمية النظرية وتتمثل في :

١- يعّد هذا البحث إضافة نوعية جديدة للدراسات العراقية و العربية في مجال أساليب التعلم إذ يساعد أعضاء الهيئات التدريسية على معرفة أساليب تعلم الطلبة و العمل على مراعاة هذه الأساليب في طرائق التدريس و في وسائل القياس و التقويم المدرسي مما ينعكس أثره الإيجابي على التحصيل الدراسي للطالبات و ارتفاع مستوى الإنجاز لديهن.

٢- يعد هذا البحث دعوه صادقة وصريحة لطلبة الدراسات العليا و الباحثين و المهتمين بدراسة أساليب التعلم لأثراء وأغناء هذا الجانب و البحث في كافة تفاصيل هذا الأساليب و علاقاتها المتداخلة أو الارتباطية مع متغيرات تربوية و نفسية و اجتماعية كثيرة أخرى إذ إنّ أساليب التعلم تمثل تحدياً كبيراً للعاملين في المجال التربوي و التعليمي لاسيما اننا نعيش في عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل مما يستوجب التركيز و البحث في هذا الموضوع الحيوي و المهم في حياة الفرد المتعلم والمعلم أو المدرس لمواكبة هذه التطورات العلمية الكبيرة في جميع مجالات الحياة المختلفة.

٣- يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية طلبة الدراسة الإعدادية كونهم يمثلون شريحة مهمة في المجتمع فهم صناع و بناة المستقبل .

٤- ترجع أهمية هذا البحث إلى تناوله لمتغيرات جوهرية و أساسية وهي متغيرات التخصص (الفرع) الدراسي (العلمي ، الأدبي) ومتغير الصف (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي

ب-الأهمية التطبيقية وتتمثل في :

١- ترجمة مقياس أساليب التعلم من اعداد روميرو و تيبير Romero and Tepper(1992) للاستفادة منه في اعداد مقياس أساليب التعلم في هذا البحث أو الاستفادة منه في اجراء دراسات لاحقة أخرى .

٢- يمكن ان تسهم نتائج هذا البحث في توجيه انظار المسؤولين و القادة القائمين على تطوير نظام التربية و التعليم في العراق بان يتم التأكيد و التركيز على موضوع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية كي يستطيع الفرد المتعلم من ممارسة هذه الأساليب و الوسائل في تعلمه بصوره خاصة و في حياته الاجتماعية بصورة عامة.

٣- ان معرفة الهيئات التدريسية لأساليب تعلم طلبتهم قد تساعدهم على اختيار وانتقاء افضل الطرائق التدريسية الحديثة ووسائل التقويم الفعالة و المناسبة التي تتلاءم مع هذه الأساليب مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين و ارتفاع مستوى الإنجاز و التحصيل الدراسي و تحقيق الراحة و الاطمئنان النفسي لديهم.

٤- تعد أساليب التعلم افضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي إذ يرى (راضي ، ٢٠١٥) بان التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة و الثانوية و الجامعة قد تساعد أعضاء الهيئات التدريسية على معرفة الطرائق التي يتعلم بها الطلبة وكيف يكتسبون المعلومات بصورة صحيحة وفاعلة ؟ (راضي ، ٢٠١٥: ٩).

اهداف البحث :- يرمي هذا البحث التعرف على ماياتي:

١- أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو و تيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة واسط / مدينة الكوت.

٢- دلالة الفروق الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو وتيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية تبعاً للمتغيرات الآتية :

أ- التخصص (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي)

ب- متغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي ولتحقيق هذه الأهداف صاغ الباحث **الفرضيات الصفرية** الآتية:

١- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في قوة تفضيلهن لأساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير

٢- أ- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير التخصص (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي)

ب-لا توجد فروق فردية ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي.

حدود البحث :- يقتصر اجراء هذا البحث على عيّنة عشوائية من طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الإعدادية المستمرات بالدراسة حالياً في المدارس الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ في مركز مدينة محافظة واسط / مدينة الكوت.

تحديد المصطلحات:-

أولاً: أساليب التعلم (learning styles) عرفها روميرو و تيبير (Romero and Tepper) 1992 بانها ((مجموعة الطرائق و الأساليب الفكرية التي اعتاد الفرد المتعلم ان يستعملها في عملية اكتساب و ادراك و معالجة المعلومات و المفاهيم و الخبرات في اثناء عملية التعلم والتعليم

الإنساني)) (Romero and Tepper. 1992 : 23).

التعريف النظري:- تبنى الباحث تعريف روميرو وتيبير (1992) المذكور في أعلاه لكونه ينسجم مع اهداف وإجراءات البحث الحالي .

التعريف الاجرائي:- هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة (المستجيبة) على فقرات مقياس أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير الذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة العراقية.

ثانياً:- نظرية روميرو و تيبير (1992) : عرفها كلاً من روميرو وتيبير بانها ((نظرية تربوية – تعليمية- معرفية تعمل على تحديد أربعة أساليب مميزة و مفضلة لدى المتعلمين و هي الأسلوب الحسي و الأسلوب التجريدي و الأسلوب التأملي و الأسلوب التجريبي التي اعتاد الفرد المتعلم ان يستعملها في عملية اكتساب و ادراك و معالجة المعلومات و المفاهيم و الخبرات في اثناء عملية التعلم والتعليم الإنساني.

التعريف النظري:- تبنى الباحث تعريف روميرو وتيبير (1992) لكونه ينسجم مع اهداف و إجراءات بحثه.

التعريف الاجرائي: - هي نظرية تربوية -تعليمية- معرفية تتضمن أربعة أساليب مميزة ومفضلة للتعلم لدى المتعلمين وهي الأسلوب الحسي و التجريدي و التأملي و التجريبي . يمكن تطبيقها و قياس محتوها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة (المستجيبة) على فقرات مقياس أساليب التعلم في ضوء نظرية (روميرو وتيبير) الذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتكيفيه للبيئة العراقية.

ثالثاً:- طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية : يعرفهن الباحث إجرائياً بأنهن أولئك الطالبات الناجحات من الصف الثالث المتوسط و المقبولات في الدراسة الإعدادية التي تضم الصف الرابع و الخامس و السادس الاعدادي بفرعيه العلمي والأدبي و المستمرات بالدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ التي تتراوح أعمارهن بين (١٦ – ١٨) سنة.

الفصل الثاني

الاطار النظري ودراسات سابقة

أولاً:- الأطار النظري:-

نبذة تاريخية عن نظرية روميرو وتيبير : هي أحدى النظريات التربوية و التعليمية و المعرفية المعاصرة التي ظهرت في التسعينات في القرن العشرين وتأثرت بأفكار واراء كولب (Kolb) في أساليب التعلم و تتضمن أربعة أساليب للتعلم وهي الأسلوب (الحسي والتجريدي و التأملي والتجريبي) وان هذه النظرية موسومة (بأبعاد أسلوب التعلم) (Learning style Dimensions)

مبادئ نظرية روميرو وتيبير :-

١- الاهتمام بنوعية عمليات التعلم الإنساني بدلاً من التركيز على كمية نتائج التعلم.
٢- إنّ عملية التعلم والتعليم هي عبارة عن عملية بناء المعرفة أو إعادة البناء المعرفي المستمر للمعلومات و الخبرات من خلال الحواس و التجريب.
٣- إنّ عملية التعلم تشمل الأداء الشامل للفرد بفكره وادراكه وسلوكه لتحقيق التوافق و التناغم المعرفي إذ إنّ هذه العملية هي نتائج تبادلات متناغمة ما بين الفرد المتعلم و البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها.
٤- إنّ عملية التعلم يمكن تسهيل وتيسير حدوثها بفعالية و نشاط لدى المتعلمين من خلال اتباعهم لأساليب معالجة المعلومات المختلفة بصورة صحيحة وفعالة .

أبعاد أسلوب التعلم في نظرية روميرو وتيبير:

١- االسلوب الحسي (Concrete style) إنّ طريقة اكتساب وادراك ومعالجة الفرد المتعلم للمعلومات والمفاهيم المراد تعلمها تكون مبينة على الخبرات الحسية الملموسة ، المادية ، العينية ، الواقعية والتجارب الحسية ومن أبراز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله الشديد و الكبير للتفاعل و المناقشة مع الزملاء في عملية التعلم وأنّه ذو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين وميله لاكتشاف ذاته والعمل على

تحقيقها و أثباتها ويركز في التقييم و التلخيص والتركيب ويميل إلى لعب الأدوار والتنافس الشريف مع اقرانه في العمل المدرسي.

٢- الأسلوب التجريدي(Conceptualization style) إنّ طريقة اكتساب وادراك ومعالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التحليل المنظم لمواقف التعلم و التفكير المجرد –التصوري التخيلي أو الخيالي– المفاهيمي والتقويم الموضوعي – المنطقي و من أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ضعف توجهه نحو الآخرين وميله لاستعمال عمليات التصور والتخيل العقلي المجرد وميله إلى اتباع أساليب التحليل المنظم و التصنيف و المنطق العقلي في عملية التعلم الإنساني.

٣- **الأسلوب التأملي(Reflective style)** إنّ طريقة اكتساب و ادراك و معالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التأمل و الملاحظة الموضوعية الهادفة في تحليل مواقف التعلم ومن أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله لأتباع أساليب الملاحظة الموضوعية الدقيقة و المقصودة وغير المتحيزة ويميل إلى العزلة والانطواء الاجتماعي ويكتسب ويعالج المعلومات بطريقة تجريدية و يتعامل مع الأفكار بطرائق تحليلية و تصنيفية.

٤- **الأسلوب التجريبي: (Expermantial style)** إنّ طريقة اكتساب وادراك و معالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التجريب النشط والفعال و التطبيق العملي للأفكار و الآراء المطروحة في مواقف التعلم الانساني ومن أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله الجاد و الكبير نحو العمل التطبيقي و الانبساط وميله لاتباع الأساليب المختلفة و المتنوعة في حل المشكلات للمواقف الصعبة التي قد يتعرض لها في حياته الاسرية و المدرسية. وبعد استعراض الباحث للاطار النظري اتضح له ما يأتي:-

١- ان عملة التعلم هي عملية متعدد الابعاد وتعتمد على أساليب التعلم.

٢- إنّ أساليب التعلم تتأثر بالعوامل البيئية والعوامل الوراثية (الاستعداد الوراثي)(Romero and Tepper. 1992 : 37-39) .

ثانياً:- **دراسات سابقة:-**

١- دراسة (أبو هاشم ،٢٠٠٠م) الموسومة ((أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة ، دراسة عاملية) هدفت هذه الدراسة التعرف على أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب و انتوستل لدى طلاب الجامعة و قد تكونت العيّنة من (٢٩٧) طالباً من المرحلة (الفرقة) الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق و تم تطبيق استبانة أساليب التعلم من اعداد كولب kolb (١٩٩٥) وترجمه أبو هاشم

واستبانة أساليب التعلم من اعداد انتوستل (Entwistle) وترجمه عوض الله (١٩٩٨) وتم استعمال معاملات الارتباط و التحليل العملي لعمليات التعلم الذي جاء مطابقاً للتصور النظري الذي وصفه كولب في ان هذه العمليات تتشبع على عامل واحد ثنائي القطب (الخبرة المحسوسة في مقابل المفاهيم المجردة)و (الملاحظة التأملية في مقابل التجريب النشط أو الفعال) وقد اضافت نتائج هذه الدراسة عاملاً اخروهو (التجريب الفعال في مقابل المفاهيم المجردة)(أبو هاشم ،٢٠٠٠: ٦٩ – ١١١) .

٢- دراسة (محمد ،٢٠٠٠) الموسومة ((أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عيّنة من طلاب كلية التربية بالعريش)) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عيّنة من طلاب كلية التربية بالعريش. وتم تطبيق مقايس أساليب التعلم من اعداد دوف (DUFF) ١٩٩٧م والذي قام بترجمته وتقنينه الباحث محمد علي مصطفى محمد واستعمل ايضاً مقاس الحاجة للتقويم من اعداد جارفيز و بيتي (Jafiz and bayti)١٩٩٦م والذي قام بترجمته وتقنينه الباحث محمد علي مصطفى محمد على عيّنة عشوائية مكونة من (١٣٦) طالباً و طالبة بالمرحلة (الفرقة) الثالثة بكلية التربية بالعريش في جمهورية مصر العربية و باستعمال الاختبار التائي (T.test) اتضح وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي في أساليب التعلم كما اتضح وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات الفرع العلمي وطالبات الفرع الأدبي في أساليب التعلم واتضح ايضاً انه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي في الحاجة للتقويم وكذلك لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات الفرع العلمي وطالبات الفرع الأدبي في الحاجة لتقويم (محمد ، ٢٠٠٠ : ٦٣ – ٩٣).

٣- دراسة (حبشي،٢٠٠١) الموسومة ((تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب)) هدف هذه الدراسة إلى التعرف على تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب وتم تطبيق قائمة أساليب التعلم من اعداد (كولب) (Kolb) (١٩٨٥) واستفتاء المداخل إلى الاستذكار من اعداد (جبس) (Jabas) (١٩٩٠) على عيّنة عشوائية مكونة من (٢٢٢) طالباً من طلاب الدبلوم الخاص و العام والمهني من الذكور والإناث و باستعمال المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأوزان النسبية في معالجة البيانات إحصائيًا لنتائج هذه الدراسة التي اشارت إلى تفضيل طلاب و طالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي و تفضيل طلاب و طالبات الدبلوم العام لأسلوب التعلم التمثيلي و تفضيل طلاب و طالبات الدبلوم المهني لبعد التصور العقلي المجرد و باستعمال الاختبار التائي (T.test) اتضح

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب (الذكور) و الطالبات (الإناث) في كل من الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والتصور العقلي المجرد والتجريبي النشط(الفعال) وبأستعمال تحليل التباين احادي الاتجاه اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الدبلوم الخاص و العام و المهني في أبعاد التعلم الآتية (الخبرة الحسية و الملاحظة التأملية والتصور العقلي المجرد على حين كانت الفروق دالة إحصائيًا في بعد أو مجال (التجريب الفعال و النشط) (حبشي ، ٢٠٠١ : ٦٩ – ١١٢).

موازنة (مقارنة الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية:- تباينت الدراسات السابقة الثلاثة التي تناولها البحث الحالي في الجوانب الآتية:

١- **الهدف:** – فكان لكل من هذه الدراسات الأهداف الخاصة بها أما البحث الحالي فهدف إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو وتيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة واسط / مدينة الكوت.

٢- **المنهج:** – تعددت المناهج المستعملة في هذه الدراسات فبعضها أستعمل المنهج الارتباطي كما في دراسة (أبو هاشم ،٢٠٠٠) ودراسة (محمد ،٢٠٠٠) على حين اتبعت الدراسة حبشي المنهج الوصفي اما البحث الحالي فأستعمل المنهج الوصفي الارتباطي.

٣- **العيّنة:** – ان معظم العينات المستعملة في هذه الدراسات كانت من مرحلة الدراسة الجامعية ومنها دراسة أبو هاشم (٢٠٠٠) البالغ عددها (٢٩٧) فرداً ودراسة محمد (٢٠٠٠) البالغ عددها (١٣٦)فرداً على حين ان دراسة حبشي (٢٠٠١) طبقت على طلبة الدراسات العليا و البالغ عددها (٢٢٢) فرداً اما عيّنة البحث الحالي فتكونت من (٨٨١) طالبة من مرحلة الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي.

٤- **الأدوات:**- استعملت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٠) ودراسة حبشي (٢٠٠١) قائمة أساليب التعلم لكولب (Kolb) (١٩٨٥) على حين استعملت دراسة محمد (٢٠٠٠) مقياس أساليب التعلم (لدوف) (Duff) ١٩٩٧ . اما البحث الحالي فاستعمل مقياس أساليب التعلم من اعداد روميرو و تيبير (١٩٩٢) و الذي قام الباحث عبود جواد راضي بترجمته إلى اللغة العربية وتكييف للبيئة العراقية.

٥- **الوسائل الإحصائية** :- اختلفت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في بحثة إذ استعملت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٠) أسلوب التحليل العاملي على حين استعملت دراسة

محمد (٢٠٠٠) ودراسة حبشي (٢٠٠١) الاختبار التائي (T) اما البحث الحالي فاستعمل الاختبار التائي(T) و تحليل التباين (القيمة الفائية F).

٦- **النتائج:**- اختلفت نتائج هذه الدراسات فيما يخص أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة فيما اشارت دراسة حبشي (٢٠٠١) إلى ان اكثر الأساليب الشائعة (المفضلة) هي الأسلوب التمثيلي و التقاربي الا انه لم يكن هناك أسلوب تعلم اكثر شيوعاً في دراسة محمد (٢٠٠٠) على حين توصلت دراسة أبو هاشم إلى أربعة ابعاد لأساليب التعلم هي (الخبرة المحسوسة والمفاهيم المجردة و الملاحظة التأملية و التجريب النشط) اما نتائج البحث الحالي فسيتم استعراضها في الفصل الرابع من هذا البحث.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :- تتمثل جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في هذا البحث بمايأتي:

١- بلورة مشكلة البحث وتحديد ابعادها ومجالاتها.
٢- تحديد مجتمع البحث وعينته.
٣- اعداد أداة البحث.
٤- التعرف على طبيعة الإجراءات البحثية التي اتبعتها هذه الدراسات.
٥- اختيار الوسائل البحثية المناسبة لمعالجة وتحليل البيانات وتفسير النتائج.
٦- مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج البحث الحالي

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً:- منهج البحث:- يمثل هذا البحث أحد البحوث الارتباطية التي تعّد من البحوث الوصفية لذا فهو يستند إلى منهج البحث الوصفي الذي يعد الأسلوب الأمثل في دراسة مجالات الظواهر الإنسانية المختلفة إذ يهتم بتحديد أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ويتم ذلك بأستجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيّنة كبيرة منهم (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٦ : ٢٢٣) ويمثل هذا البحث دراسة استقصائية لظاهرة معيّنة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات الارتباطية بين عناصرها وتحليلها ومقارنتها بغية التوصل إلى تعميمات ذوات معزى لزيادة رصيد معارفنا عن تلك الظواهر (الزوبعي و الغنام ، ١٩٧٤ : ٥١) ويهتم هذا المنهج بدراسة العلاقات الارتباطية بين عدد من المتغيرات في دراسة واحدة وهذه الميزة لها أثر واضح وكبير في دراسة السلوك الإنساني الذي لا يرتبط بمتغير واحد فقط (العساف ، ٢٠٠٣ : ٢٦٦).

ثانياً:- مجتمع البحث تكون من (٧٩٦٢) طالبة في الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي والصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الإعدادية بواقع (٢١٧٨) طالبة في الفرع العلمي و (٥٧٩٤) طالبة في الفرع الأدبي يتوزعن على (١٨) مدرسة إعدادية في مدينة الكوت وضواحيها وقد حصل الباحث على هذه الإحصائية من مديرية تربية واسط قسم التخطيط والاحصاء التربوي للعام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦ وتتراوح أعمارهن بين (١٦ – ١٨) سنة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

يوضح طبيعة مجتمع البحث موزعاً بحسب التخصص الدراسي (الفرع العلمي والفرع الأدبي) والصفوف الدراسية (الرابع ، الخامس ، السادس) الاعدادي

الفرع الدراسي / الصف الدراسي	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
الفرع العلمي	٧٨٢	٦٩٨	٦٨٨	٢١٦٨
الفرع الأدبي	١٩٦٢	١٩٩٨	١٨٣٤	٥٧٩٤
المجموع	٢٧٤٤	٢٦٩٦	٢٥٢٢	٧٩٦٢

ثالثاً:عيّنة البحث:-اختيرت عيّنة البالغة(٨٨١) طالبة في الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي وللصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الإعدادية بطريقة عشوائية بواقع(٢٨٢)طالبة في الفرع العلمي و (٥٩٩)طالبة في الفرع الأدبي ويترأوح أعمارهن بين(١٨-١٦)سنة والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)

يوضح طبيعة عيّنة البحث بحسب الفرع العلمي والأدبي والصفوف الدراسية

(الرابع،الخامس،السادس)الاعدادي

الفرع الدراسي/ الصف الدراسي	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع	نسبة عيّنة البحث إلى مجتمع البحث
الفرع العلمي	٩٨	٩٢	٩٢	٢٨٢	%٣٢
الفرع الأدبي	١٩٩	٢١٠	١٩٠	٥٩٩	%٦٨
المجموع	٢٩٧	٣٠٢	٢٨٢	٨٨١	%١٠٠

رابعاً: أدوات البحث:-لتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بترجمة مقياس روميرو و تيبير(١٩٩٢)في الكشف عن أساليب التعلم المفضلة وتكون هذا المقياس من (٢٨) فقرة بواقع (١٤) عبارة مزدوجة وبمعدل (٧) فقرات لكل أسلوب من الأساليب الأربعة التي تضمنتها نظرية روميرو و تيبير وهي الأسلوب (الحسي والتجريدي و التأملي و التجريبي) وتكونت كل فقرة من جملتين متضادتين (متعاكستين) (ثنائية القطب) تقيس أحدى الجملتين أحد أساليب التعلم مثل الأسلوب الحسي وتقيس الجملة الأخرى أسلوب التعلم المقابل له على القطب الاخر وهو الأسلوب التجريدي في الوقت ذاته وقد وضع بين كل زوجين من الجمل تدرجاً لأختيار بدائل الإجابة يبدا من الرقم (٦) وتنتهي بالرقم (١) أي ان بدائل الإجابة تحمل الأرقام الآتية على التوالي وهي (٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ويطلب من الفرد المستجيب وضع دائرة حول الذي يمثل مدى انطباق العبارة (الجملة أو الفقرة) عليه في فبديل الإجابة رقم (٦) يمثل مدى انطباق خصائص الأسلوب الحسي تماماً بينما يمثل الرقم (١) لبديل الإجابة (لا تنطبق علي تماماً) مدى انطباق خصائص الأسلوب التجريدي تماماً (القطب الاخر المعاكس للقطب أو البعد الأول الحسي)الإجابة التي تحمل الأرقام (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢) التي تمثل بدائل الاجابة تنطبق علي (كثيراً ، غالباً ، احياناً ، نادراً) و بدائل على التوالي لهذه الأرقام تمثل درجات انطباق الخصائص على الفرد المستجيب وتمثل الفقرات (الجمل) الفردية من الفقرة (١) إلى الفقرة (١٣) الأسلوب الحسي (القطب الأول) وتقابلها

فقرات (جمل) تمثل الأسلوب التجريدي (القطب الثاني أو القطب الاخر المعاكس له).وتمثل الفقرات الزوجية من الفقرة (٢) إلى الفقرة (١٤) لتقيس الأسلوب التأملي (القطب الأول) وتقابلها فقرات (جمل) تمثل الأسلوب التجريبي (القطب الثاني أو القطب المعاكس) له وكانت الفقرات (الجمل) (٣، ٦ ، ١٠ ، ١١) معكوسة في عملية تصحيح هذا المقياس ويقصد بتصحيح المقياس كيفية الحصول على الدرجة الكلية للمستجيب التي تحسب عن طريق جمع الدرجات على جميع فقرات المقياس البالغ عددها (٢٨) فقرة وقام(روميرو وتيبير)بأجراء تحليل عاملي لفقرات هذا المقياس إذا طبق على عيّنة عشوائية مكونة من(٩٠٥)طالباً وطالبة من الدراسة الجامعية وتوصل إلى أربعة أساليب للتعلم وهي الأسلوب (الحسي و التجريدي و التأملي والتجريبي). واستخرج له الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط البينية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد (أساليب هذا المقياس وحسب معامل ثباته من خلال استعمال طريقة إعادة الاختبار (Test Re .Test) ومعامل الفاكرونباخ و التجزئة النصفية (الفقرات الفردية والزوجية).

صدق الترجمة: Validity:-بعد اطلاع الباحث على نظرية روميرو و تيبير ومقياس أساليب التعلم الذي قام بأعداده هذين الباحثين في سنة (١٩٩٢) (النسخة الإنكليزية) قام الباحث وبمساعدة مترجم متخصص بترجمة هذه النظرية والمقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية وحاول أن لا تكون الترجمة حرفية كي لا تفرغ هذه النظرية و المقياس من محتواها أو مضمونهما الحقيقي وليكون ذلك المضمون دقيقاً وواضحاً وسليماً ومفهوماً وسهل التطبيق ولغرض التحقق من إجراءات صدق الترجمة عرض الباحث هذه النظرية و المقياس المترجمة من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية مع النص الكامل لها باللغة الإنكليزية على ثلاث من الخبراء المتخصصين ممن يجيدون اللغتين العربية والإنكليزية معاً للتأكد من صلاحية ترجمتها. وبعد الاخذ بالآراء المقترحة من هؤلاء الخبراء الثلاثة تم تعديل صياغة بعض الفقرات (الجمل) المترجمة وبعدها قام الباحث ايضاً يعرض النسخة المترجمة من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية والمعدلة على يد خبير لغوي اخر متخصص باللغة الإنكليزية ممن لم يسبق له الاطلاع على النص الأصلي لهذه النظرية و المقياس لأعادة ترجمتها إلى اللغة الإنكليزية لزيادة التحقق والتأكد من مدى تطابق النصين (الأصلي باللغة الإنكليزية والمترجم إلى اللغة العربية) من حيث المضمون والمحتوى النفسي و بهذه الإجراءات تم التحقق من صدق الترجمة وصحتها وسلامتها وهذا ما توكد عليه في ادبيات القياس و التقويم لان المنطلق لصدق الترجمة لاي مقياس أو اختبار أو نظرية يجب ان يعتمد على معايير واضحة ومحددة في عملية التحقق من صدق الترجمة (Berk.2011 :72) وبهذا تبنى الباحث مقياس روميرو و تيبير

١٩٩٢ لأساليب التعلم التي تم تعريبه و تكييفه للبيئة العراقية تمهيداً لإيجاد الخصائص السايكومترية (الصدق والثبات) لفقراته وكالاتي :**الصدق Validity** :- لإيجاد صدق فقرات المقياس استعمل الباحث الأنواع الآتية من الصدق :

أ- **الصدق الظاهري(Face Validity)** تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين بالعلوم التربوية والنفسية الذين طلب منهم بيان رايهم في مدى صلاحيتها و مدى ملائمتها و شموليتها لمحتوى هذه النظرية وسلامتها من الناحية اللغوية والعلمية إذا عرض على عيّنة مكونة من (١٦) خبيراً وفي ضوء ملاحظتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات و لم يتم حذف أي فقرة وكانت تعليمات الإجابة عنه دقيقة وواضحة ومفهومة برأي هؤلاء الخبراء واعتماد الباحث على نسبة موافقة (١٢) خبيراً واكثر معياراً لصلاحية هذه الفقرات وتعليمات الإجابة عنها وهم الذين يشكلون نسبة (٧٥ %)من مجموع الخبراء لأن الفرق بين هذا العدد من الموافقين وبين عدد غير الموافقين وهم(٤)خبراء بدلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥)باستعمال اختبار مربع كاي(كا٢) (q2) إذ تكون قيمة مربع كاي المحسوبة(٤,٠٠٠)اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية (النظرية) التي تسأوي (٣٨٤١و٣) بدرجة حرية(١)وبذلك اصبح عدد فقرات هذا المقياس بصيغته النهائية (٢٨) فقرة تقيس أربعة اساليب للتعلم تضمنها هذه النظرية وبواقع (٧) فقرات لكل أسلوب من هذه الأساليب الأربعة التي من خلالها يتم الكشف عن هذه الأساليب و التزم بها الباحث فعلاً في إجراءات ترجمة (تعريب) هذا المقياس وتكييفه للبيئة العراقية و ان هذه الفقرات تمثل نطاق السلوك المراد قياسه في هذا البحث وبهذا الاجراء تم التحقق من الصدق الظاهري.

ب-صدق البناء (التركيب)Construct Validity

ويعني قدرة المقياس على قياس سمة محددة أو مفهوماً نفسياً محدداً (البيلي وآخرون ، ١٩٩٨ : ٢٧٤) وان هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال الاتساق الداخلي للفقرات وقدرتها على التمييز بين الذين يمتلكون الصفة بدرجة ممتازة وبين الذين لايمتلكون الصفة (الضعاف في الصفة المراد قياسها) واستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٣٧) . وللتحقق من صدق البناء قام الباحث بأجراء عمليات التحليل الاحصائي باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لفقرات المقياس وذلك عن طريق

١-**صدق الاتساق الداخلي** من خلال معامل القوة التمييزية لفقرات الاختبار الذي تم تطبيقه على عيّنة استطلاعية اختيرت بصورة عشوائية التي بلغ عددها (٤٨٠) طالبة بواقع (٢٤٠) طالبة من الفرع العلمي و (٢٤٠) من الفرع الأدبي والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

يوضح توزيع عيّنة التحليل الاحصائي لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب التعلم.

الفرع الدراسي / الصف الدراسي	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
الفرع العلمي	٨٠	٨٠	٨٠	٢٤٠
الفرع الأدبي	٨٠	٨٠	٨٠	٢٤٠
المجموع	١٦٠	١٦٠	١٦٠	٤٨٠

إذا اشارت اغلب ادبيات القياس النفسي إلى ان حجم العيّنة المناسب في عملية التحليل الاحصائي للفقرات يجب ان لا تقل من (٤٠٠) فرد (Nunnly.1978 : 202) واستعمل الباحث أسلوب تحليل الفقرات في المجموعتين الطرفيتين (المتضادتين) وبنسبة (٢٧ %) للمجموعة العليا و (٢٧ %) للمجموعة الدنيا وهذا يحقق حجماً . مناسباً في كل مجموعة وتبايناً جيداً بينهما (Chisetal . 434 : 1981). وبعد الانتهاء من هذا التطبيق وترتيب الدرجات الكلية تنازلياً من اعلى درجة إلى ادنى درجة وتم تحديد المجموعة ذات الدرجات العليا و المجموعة ذات الدرجات الدنيا وبنسبة (٢٧ %) للمجموعتين العليا والدنيا وبذلك اصبح عدد أفراد المجموعة العليا هو (١٣٠) طالبة وعلى حين ضمت المجموعة الدنيا (١٣٠) طالبة و بمجموع كلي مقداره (٢٦٠) طالبة اخضعت اجأباتهن للتحليل الاحصائي و باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين (منفصلتين) ومن خلال مقارنة القيم التائية (T) المحسوبة والمذكورة في الجدول (٤) بالقيمة التائية (T) الجدولية (النظرية) البالغة (١,٩٦٠) وبدرجة حرية (٢٥٨) اتضح ان القيم التائية المحسوبة كانت اكبر من القيم التائية الجدولية و دالة إحصائية و بهذا يمكن القول بان جميع فقرات هذا المقياس البالغ عددها (٢٨)فقرة كانت مميزة و الجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب التعلم

ت	المجموعة العليا = (١٣٠) طالبة		المجموعة الدنيا =(١٣٠) طالبة		القيمة (T) المحسوبة	القيمة (T) الجدولية	درجة الحـرية	مستوى الدلالة الإحصائية(٠,٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
١	٣,٧١٣	٠,٦٤٢	٢,٧٣١	٠,٨٧١	٩,٤٢٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢	٣,٦٨٥	٠,٥٤٠	٢,٦٦٦	١,٠٤١	٩,٠٢١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٣	٣,٩٥٣	٠,٢١١	٣,٤٥٣	٠,٨٧٤	٥,٩٥٢	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٤	٣,٦٢٩	٠,٦٣٥	٢,٧٥٩	١,٠٤٠	٧,٤٢٢	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٥	٣,٦٤٩	٠,٥٥٦	٢,٩٨١	١,٠٣٢	٥,٧٥٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٦	٢,٧١٣	١,٢١٥	٢,١١١	١,١٥٤	٣,٧٣١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٧	٣,٧٤٠	٠,٦٠١	٢,٩٧٢	١,١٣٩	٦,١٩٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٨	٣,٨٧٠	٠,٤٥٥	٣,٠٤٦	٠,٩٨٩	٧,٨٦٢	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٩	٣,٧٠٣	٠,٦٠٠	٢,٥٢٨	١,٠٧١	٩,٩٤٩	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٠	٢,٩٧٢	١,٠٢٧	٢,٣٣٣	١,١٠٢	٤,٤٠٧	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١١	٣,٨٧٠	٠,٤١٢	٢,٩٥٣	٠,٩٧٠	٩,٠٣٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٢	٣,٥٥٦	٠,٧٢٧	٢,٨٤٢	١,١٢٨	٥,٥١٧	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٣	٣,٧٠٣	٠,٦٤١	٢,٢٢٢	٠,٩٣٠	٨,٦٢٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٤	٣,٨٩٨	٠,٤٠٨	٣,٢١٣	٠,٩٧٦	٦,٧٨١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٥	٣,٣٧٩	٠,٨٩٤	٢,٦٢٠	١,١٩٧	٥,٢٨١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٦	٣,٢٢٢	٠,٨٤٦	٢,٦٩٤	١,٠٠٨	٤,١٦٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٧	٢,٩٨١	١,٠٣٢	٢,٦٢٠	١,١١٦	٢,٤٦٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٨	٣,٤٢٥	٠,٦٢٩	٢,٨٣٣	١,١٧٢	٤,٦٢٩	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
١٩	٣,٧١٣	٠,٦٧٠	٣,١٨٥	١,١٦١	٤,٠٩٠	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٠	٣,٦٨٥	٠,٦٧٨	٢,٧٢٢	١,١٣٤	٧,٥٧١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢١	٣,٩٨١	٠,٨٠٨	٢,٦٤٨	١,١٢١	٥,٦٣٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٢	٣,٧٠٣	٠,٥٨٤	٣,١٨٥	١,٠١٦	٣,١١٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٣	٣,١٣٨	١,٠٧١	٢,٧٧٧	١,١٩٤	٢,٣٣٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٤	٣,٦١١	٠,٦٨١	٢,٨١٤	١,٠٧٧	٦,٤٩٠	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٥	٣,٩٣٥	٠,٢٤٧	٣,٤٩٠	٠,٩٢٢	٤,٨٣٨	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٦	٣,٦٢٠	٠,٧١٩	٢,٦٣٨	١,١٤٧	٧,٥٣٠	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٧	٣,٣٠٥	٠,٩٦١	٢,٤٠٧	١,٠٦٨	٦,٤٩٥	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا
٢٨	٣,٦٨٥	٠,٩٧٨	٢,٧٢٢	١,١٤٣	٧,٥٧١	١,٩٦٠	٢٥٨	دالة إحصائيًا

٢-**معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية** الفرعية لأساليب مقياس (روميرو و تيبير) لأساليب التعلم إذ إنّ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية الفرعية لأبعاد أو جوانب أي مقياس نفسي يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindguist . 1951 : 286) وهذا يعد أحدى مؤشرات صدق البناء إذ حسبت معاملات الارتباط البينية باستعمال معادلة بيرسون (Pearson) بين درجة الطالبات على كل فقرة والدرجة الكلية الأسلوب (البعد) واتضح ان جميع فقرات المقياس البالغ عددها (٢٨) فقرة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وبعلاقة موجبة فعند الرجوع إلى جدول (جاريت) (Garrett) ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط (خيري ، ٢٠٠٥ : ٣٦٤ – ٣٦٦) يتضح ان جميع معاملات الارتباط المحسوبة كانت اكبر من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (٠,١٨٢) وبدرجة حرية (٢٥٨) ويذكربيرك(Berk)(2011) ان صدق البناء يعني ان جميع الفقرات أو المفردات في القياس النفسي تقيس فعلاً المكون النفسي المراد قياسه وان المقياس يؤدي الغرض الذي وضع من اجله (Berk . 2011 : 92) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد مقياس روميرو وتيبير لأساليب التعلم

ارقام الفقرات	الأسلوب الحسي قيمة معمل الارتباط	ارقام الفقرات	الأسلوب التجريدي قيمة معامل الارتباط	ارقام الفقرات	الأسلوب التأملي قيم معامل الارتباط	ارقام الفقرات	الأسلوب التجريبي قيمة معمل الارتباط
١	٠,٦٨٢	٣	٠,٨٤٦	٢	٠,٦٢٢	٤	٠,٨٩٠
٥	٠,٦٦٦	٧	٠,٧٤٦	٦	٠,٤٨٢	٨	٠,٧٨٦
٩	٠,٨٨٧	١١	٠,٥٤٦	١٠	٠,٤٩٤	١٢	٠,٤٨٧
١٣	٠,٨٢١	١٥	٠,٤٨٢	١٤	٠,٨٨٢	١٦	٠,٧٧٨
١٧	٠,٤٦٠	١٩	٠,٤١١	١٨	٠,٦٨٨	٢٠	٠,٦٨٩
٢١	٠,٧٦٨	٢٣	٠,٥٦٢	٢٢	٠,٥٧٢	٢٤	٠,٥٨٧
٢٥	٠,٥٦٤	٢٧	٠,٥٥٣	٢٦	٠,٥٨٦	٢٨	٠,٦٢٢

٣-**مصفوفة معاملات الارتباط البينية** المقياس تم التحقق من صدق مقياس أساليب التعلم بإيجاد معاملات الارتباط البينية لأبعاد (أساليب) التعلم الأربعة الموجود والمحددة في مقياس روميرو وتيبير واتضح ان كل معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) الجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط البينة لمقياس أساليب التعلم

أسلوب التعلم	الحسي	التجريدي	التأملي	التجريبي
الحسي	–	٠,٨٦٢	٠,٦٨٨	٠,٨٨١
التجريدي	–	–	٠,٦٤٢	٠,٨٢٠
التأملي	–	–	–	٠,٨٦٢
التجريبي	–	–	–	–

الثبات :- Reliability يعد الثبات من الخصائص المهمة لاي اختبار أو مقياس فالمقياس الثابت هو مقياس موثوق و بعتمد عليه (Berk . 2011 : 76) إذ تم استخراج معامل الثبات لهذا المقياس عن طريق مايأتي:

أ- **طريقة الاختبار- إعادة الاختبار** (Test. Re .Test) إذ طبق المقياس على عيّنة عشوائية مكونة من (١٨٠) طالبة بواقع (٩٠) طالبة من الفرع العلمي و (٩٠) طالبة من الفرع الأدبي) والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح طبيعة توزيع عيّنة الثبات تبعاً للفرع الدراسي و الصفوف الدراسية

ت	الفرع الدراسي/ الصف الدراسي	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
١	الفرع العلمي	٣٠	٣٠	٣٠	٩٠
٢	الفرع الأدبي	٣٠	٣٠	٣٠	٩٠
	المجموع	٦٠	٦٠	٦٠	١٨٠

وبعد مرور أسبوعين اعيد تطبيق المقياس على العيّنة ذاتها ((إذ تعد هذه المدة مناسبة لمثل هذه المقاييس))(208 : 1978 . Nunnully) وبعد الانتهاء من التطبيق تم حساب ثبات المقياس و ذلك عن طريق حساب درجات هذه العيّنة من التطبيق الأول و حساب درجات العيّنة نفسها في التطبيق الثاني و خضعت نتائج التطبيقين الأول و الثاني للتحليل الاحصائي وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة هذين التطبيقين فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٥) وهو معامل ارتباط جيد ومقبول مما يشير إلى ان المقياس له استقرار ثابت عبر الزمن الذي يمكن الاعتماد عليه في ثبات المقياس.

ب- **معامل الفاكرونباخ** (Cronbach's Alpha) إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٢٢)

ج- طريقة التجزئة النصفية Split half method ان يجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية يتطلب تقسيم المقياس بعد إجابة المفحوصين عن فقراته إلى قسمين بحيث يشمل القسم الأول على الفقرات الفردية بينما يشمل القسم الثاني على الفقرات الزوجية وبعد ذلك يتم حساب معامل الثبات بين هذين القسمين أو الجزئيين. إذ بلغ معامل الثبات باستعمال معادلة سيبرمان – برأون (Spearma – Brown Formula) (٠,٨٤٣) وباستعمال معادلة جتمان (Guttman Formula) (٠,٨٣٤) . والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس روميرو و تيبير لأساليب التعلم باستعمال طريقة إعادة الاختبار و معادلة الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

ت	أسلوب التعلم	إعادة الاختبار	معامل الفاكرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
				سبيرمان – برأون	جتمان
١	الحسي	٠,٨٦٨	٠,٨٤١	٠,٨٤٢	٠,٨٢٤
٢	التجريدي	٠,٨٦٨	٠,٨٢١	٠,٨٦٦	٠,٨٦٨
٣	التأملي	٠,٨٢٢	٠,٨١٢	٠,٨٦٢	٠,٨٢٢
٤	التجريبي	٠,٨٠٢	٠,٨١٤	٠,٨٠٢	٠,٨٢٢
معامل الثبات للمقياس ككل		٠,٨٥٥	٠,٨٢٢	٠,٨٤٣	٠,٨٣٤

وبعد التحقق من الخصائص السايكومترية كالصدق و الثبات لهذا المقياس الذي اصبح بصيغته النهائية مكوناً من (٢٨) فقرة تقيس أربعة أساليب (ابعاد) للتعلم وهي الأسلوب (الحسي و التجريدي و التأملي و التجريبي) . وبواقع (٧) فقرات (عبارات) لكل بعد أو أسلوب أو مجال ووضعت امام كل فقرة ستة بدائل للإجابة وهي (تنطبق علي تماماً ، كثيراً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا تنطبق علي تماماً) واعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية على التولي (٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) بالنسبة للفقرات الموجبة و العكس صحيح للفقرات السالبة و الجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

يوضح توزيع الأوزان على بدائل الإجابة لمقياس روميرو و تيبير لأساليب التعلم

الفقرات	تنطبق علي تماماً	كثيراً	غالباً	احياناً	نادراً	لا تنطبق علي تماماً
الإيجابية	٦	٥	٤	٣	٢	١
السلبية	١	٢	٣	٤	٥	٦

وان ادنى درجة في هذا المقياس سواء للفقرات الموجبة أو السالبة في عملية تصحيح فقراته هي (٢٨) وان اعلى درجة فيه هي (١٦٨) وبذلك تكون قيمة الوسط الفرضي (النظري) تسأوي (٩٨) إذ إنّ مجموع بدائل الإجابة (١+٢+٣+٤+٥+٦) يسأوي (٢١) مقسوماً على عدد بدائل الإجابة وهي (٦) مضروباً في عدد فقرات المقياس البالغة (٢٨) فقرة والجدول (١٠) يوضح توزيع فقرات المقياس بصيغتها النهائية تبعاً لاساليب التعلم الأربعة التي تضمنتها هذا المقياس.

جدول (١٠)

يوضح توزيع فقرات مقياس روميرو و تيبير لأساليب التعلم بصيغتها النهائية

ت	أسلوب التعلم	تسلسل بعد التعليم و اتجاهه	**ارقام الفقرات الموجبة**	**ارقام الفقرات السالبة**	المجموع
١	الحسي	القطب–البعد الأول	**١ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٥**	**٥ ، ٢١**	٧
٢	التجريدي	القطب–البعد الثاني المعاكس المضاد للبعد الأول	**٣ ، ١١ ، ١٥ ، ٢٩ ، ٢٧**	**٧ ، ٢٣**	٧

٣	التاملي	القطب –البعد الثالث	٢ ، ٦ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٢٦	١٠ ، ١٨	٧
٤	التجريبي	القطب –البعد الرابع **المضاد–المعاكس للبعد الثالث**	٤ ، ٨ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٢٨	١٢ ، ٢٠	٧
المجموع الكلي لفقرات المقياس بصيغته النهائية			٢٠	٨	٢٨

ومراعا لشروط النشر في المجلات العلمية التخصصية المحكمة و لاسيما بخصوص عدد صفحات البحث وحفاظاً على حقوق الباحث وعدم سرقتها أو استغلال المقياس يعتذر الباحث للسادة الخبراء المقومين المحترمين والقراء الأعزاء عن وضعه في ملاحق هذا البحث و يمكن الحصول عليه من خلال الاتصال المباشر بالباحث أو مراسلته على عنوانه الوظيفي المذكور في هذه المجلة.

خامساً :– الوسائل الإحصائية:– استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في التحقق من صدق وثبات أداة البحث وفي عرض ومناقشة نتائج هذا البحث ومن أبرز هذه الوسائل هي ما يأتي:–

١– معادلة مربع كاي لإيجاد الصدق الظاهري (صدق الخبراء) لهذا المقياس.

٢– معامل الارتباط بيرسون لإيجاد صدق المقياس و معامل ثباته بطريقة إعادة الاختبار (Test. Re Test.).

٣– معادلة الفاكرونباخ و التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان – برأون و معادلة جتمان) لايجاد معامل ثبات هذا المقياس

٤– الاختبار التائي (T.test) لعيّنة واحدة ولعينتين مستقلتين (منفصلتين) في عرض النتائج و مناقشتها.

٥– تحليل التباين الأحادي (القيمة الفائية F) لاختبار صحة الفرضية الثانية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً :- عرض النتائج ومناقشتها:-لتحقيق الهدف الأول الذي ينص على ما يأتي " التعرف على أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو و تيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة واسط / مدينة الكوت" والتحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية " لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في قوة تفضيلهن لأساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير" قام الباحث بإيجاد القيمة التائية (T) بأستعمال الاختبار التائي (T.test) لعيّنة واحدة واظهرت النتائج ان متوسط درجات الطالبات في مقياس أساليب التعلم بلغة (١٠٢,٨٢٠) و بانحراف معياري مقداره (٨,٧٨٠) وهو اكبر من قيمة الوسط الفرضي (النظري) البالغة (٩٨) واختبر بين هذين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعيّنة واحدة. إذ كانت القيمة التائية(T) المحسوبة تسأوي (٢,٦٤٠) وهي أكبر من القيمة التائية (T) الجدولية (النظرية) البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) و بدرجة حرية (٨٨٠) و الجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

يوضح نتائج الاختبار التائي (T) لعيّنة واحدة لتحقيق الهدف الأول في هذا البحث

حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية (T)		مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
٨٨١	١٠٢,٨٢٠	٨,٧٨٠	٩٨	٨٨٠	٢,٦٤٠	١,٩٦٠	دالة إحصائيًا يوجد فرق لصالح عيّنة البحث

وهذا يدل على وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في أساليب التعلم بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية ولصالح عيّنة البحث (الطالبات) وتشير هذه النتائج إلى أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو و تيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة واسط / مدينة الكوت وهنا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ماياتي ((لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في فقرات تفضيلهن لأساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو

وتيبير)) وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على ماياتي ((توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في قوة تفضيلهن لأساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير)) ويتضح هذا من خلال اختلاف المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم المفضلة فقد كان اكثر أساليب التعلم شيوعاً هو الأسلوب الحسي إذ بلغ متوسطه الحسابي (٣٥,٣٠٢) ويليه الأسلوب التأملي بمتوسط حسابي مقداره (٢٥,١٠٠) ويتضح ان الفرق كبير بين هذين الاسلوبين وجاء الأسلوب التجريدي بالمرتبة الثالثة إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (٢٤,١١٢) على حين جاء الأسلوب التجريبي بالمرتبة الرابعة (الأخيرة) إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (١٨,٣٠٦) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

يوضح قيم المتوسطات الحسابية لاساليب التعلم

ت	أساليب التعلم	قيم المتوسطات الحسابية	قيم التباين	قيم الانحراف المعياري	المرتبة
١	الحسي	٣٥,٣٠٢	١٠,٦٤٠	٣,٢٦٢	الأولى
٢	التجريدي	٢٤,١١٢	٥,٣٥٤	٢,٣١٤	الثانية
٣	التاملي	٢٥,١٠٠	٤,٥١١	٢,١٢٤	الثالثة
٤	التجريدي	١٨,٣٠٦	١,٢١٤	١,١٠٢	الرابعة
المجموع		**١٠٢,٨٢٠ المتوسط الحسابي للمقياس ككل**	**٢١,٧١٩**	**٨.٧٨٠**	/

وان هذه النتائج مرتبة بصورة تنازلية من اعلى قيمة متوسط حسابي إلى ادنى قيمة متوسط حسابي لهذه الأساليب وان هذه النتيجة تدل على وجود اختلاف كبير بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في قوة تفضيلهن لأساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة مرحلة الدراسة الإعدادية واختلاف الصف الدراسي و التخصص (الفرع) الدراسي إذ تشير نتائج دراسة (Koyes , 2013) إلى ان أساليب التعلم قد تتأثر بالمرحلة الدراسية والصف الدراسي والتخصص الدراسي (Koyes , 2013 : 89) . وقد يعزو الباحث هذه النتيجة ايضاً إلى وجود فروق وتباينات كبيرة في بعد الخبرات الحسية لأساليب التعلم لدى عيّنة هذا البحث (طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية) اللاتي يركزن على الأسلوب الحسي في التعلم بالدرجة الأولى و لاسيما طالبات الفرع الأدبي ويله الأسلوب التأملي و لاسيما

طالبات الفرع العلمي لأعتقادهن بتحقيق افضل النتائج في عملية التعلم و التعليم ويميلن إلى اتباع أسلوب المعرفة (الحفظ و الاستظهار الالي) دون تحقيق مهارات الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم لما يتم تعلمه ولكن في الحقيقة هذا الأسلوب لا يؤدي إلى التعلم الفعال و التعلم المتقن و التمكن في الأداء الاكاديمي (التحصيلي) . وان طريقة ادراك تلك الطالبات للمعلومات و الخبرات و المفاهيم المراد تعلمها تكون مبنية على الخبرة الحسية و الملاحظة التأملية و التجريبية . إذ إنّ أساليب التعلم قد تتأثر بعوامل العمر الزمني و العمر العقلي للطالبات اللاتي يتبعن استراتيجيات اكثر مرونة و مستوى أساليب عميقة في الدراسة و التحضير اليومي و الاستذكار و المطالعة للمواد الدراسية (Koyes , 2013 : 90) ان هذه النتيجة اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التي ذكرها الباحث في الفصل الثاني من هذا البحث وهي دراسة (أبو هاشم ،٢٠٠٠) ودراسة (محمد ،٢٠٠٠) ودراسة (حبشي ،٢٠٠١) . ولتحقيق الهدف الثاني الذي ينص على ما يأتي ((التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو و تيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية تبعاً للمتغيرات الآتية :-

أ- **متغير التخصص** (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي)وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية ((لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير التخصص (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي) قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين (منفصلتين) إذ اتضح ان القيم التائية(T) المحسوبة للأسلوب الحسي و التجريدي لدى طالبات الفرع الأدبي و للأسلوب التأملي و التجريبي لدى طالبات الفرع العلمي كانت اكبر من القيمة التائية (T) الجدولية (النظرية) البالغة (١,٩٦٠) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٧٩) و الجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

يوضح نتائج الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية في أساليب التعلم تبعاً

ت	أساليب التعلم	الفرع العلمي =٢٨٢		الفرع الأدبي=٥٩٩		درجة الحرية	القيمة التائية(T)		مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمعرفة اتجاه الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المحسوبة	الجدولية	
١	الحسي	٢٥,١٢٢	٣,٦٢٠	٢٩,٢٢٠	٢,٨٧٥	٨٧٩	٢,١٧٥	١,٩٦٠	دالة إحصائية توجد فروق لصالح الفرع الأدبي
٢	التجريدي	٢٥,١١٦	٢,٤٦٥	٢٨,١٨٠	١,٢٠١	٨٧٩	٢,٦٢٥	١,٩٦٠	دالة إحصائية توجد فروق لصالح الفرع الأدبي
٣	التأملي	٢١,٢٥٣	١,٣٦٨	١٧,٢٧٥	١,١١٠	٨٧٩	٢,٩١٠	١,٩٦٠	دالة إحصائية توجد فروق لصالح الفرع العلمي
٤	التجريبي	١٧,٣٢٠	١,١٠٢	١٢,٣٦٦	١,٠٠٣	٨٧٩	٢,٥٩٦	١,٩٦٠	دالة إحصائية توجد فروق لصالح الفرع العلمي

لمتغير التخصص (الفرع) الدراسي وتحقيقاً للهدف الثاني من هذا البحث

وتشير نتائج هذا الجدول إلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات الفرع العلمي و طالبات الفرع الأدبي في أساليب التعلم وهي أسلوب الحسي والتجريدي لصالح الفرع الأدبي والأسلوب التأملي والتجريبي لصالح الفرع العلمي. وهنا يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تنص على ماياتي ((لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير التخصص (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي) وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على ماياتي ((توجد فروق إحصائية ذوات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو

وتيبير تبعاً لمتغير التخصص (الفرع) الدراسي (الفرع العلمي ، الفرع الأدبي) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود اختلافات كثيرة وكبيرة في طبيعة المناهج الدراسية بين الفرع العلمي والفرع الأدبي وقد يعزى سبب ذلك ايضاً إلى طبيعة المعرفة السابقة و البناء المعرفي للمتعلمين ويؤكد (عمار، ٢٠١٠) على ان نوع التعليم وتخصصه قد يلعب دوراً اساسياً في توجيه أسلوب تعلم الفرد (عمار ، ٢٠١٠ : ٢١١) وان للتخصص الدراسي الاكاديمي دورًا واضحًا وفعالًا في تشكيل وصياغة وتنمية بعض أساليب التعلم المفضلة (بدر ، ٢٠١٢ : ٩٨) . وان أساليب التعلم قد تتغير في مرحلة الرشد ولاسيما لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية وطلبة الجامعة (سعد ، ٢٠١٤ : ٧٨) . ان هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٠٠) واختلفت مع نتائج دراسة حبشي(٢٠٠١).

ب- **متغير الصف الدراسي** (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية ((لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير تبعا لمتغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي)) استعمل الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي (القيمة الفائية F) إذ اتضح ان القيم الفائية (F) الحسوبة المذكورة في الجدول (١٤) هي اقل من القيمة الفائية (F) الجدولية البالغة (٢,٩٩٥٧)وبدرجة حرية (٨٧٨,٢) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو وتيبير بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية بحسب متغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤)

يوضح نتائج الاختبار الفائي (F.test) لمعرفة دلالة الفرروق الإحصائية في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ، السادس) الاعدادي

ت	أسلوب التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية (F)		مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	الحسي	بين المجموعات	١٢٢,١٤٦	١١,٠٥٢	٢	١,٢٨٠	٢,٩٩٤٧	غير دالة إحصائيًا لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٢٣٨٠,٠٧٣	٤٨,٧٨٦	٨٧٨			
		المجموع	٢٥٠٢,٢١٩	٥٩,٨٣٨	٨٨٠			
٢	التجريدي	بين المجموعات	١٢١,٩٤٧	١١،٠٤٣	٢	١,٨٣٢	٢,٩٩٥٧	غير دالة إحصائيًا لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٢٢٨٨,٣٧٨	٤٧,٨٣٧	٨٧٨			
		المجموع	٢٤١٠,٣٢٥	٥٨,٨٨٠	٨٨٠			
٣	التاملي	بين المجموعات	١٢٢,٨٥٥	١١,٠٨٤	٢	١,٤٠٠	٢,٩٩٥٧	غير دالة إحصائيًا لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٢٣٦٢,٠٥٧	٤٨,٦٠١	٨٧٨			
		المجموع	٢٤٨٤,٩١٢	٥٩,٦٨٥	٨٨٠			
٤	التجريبي	بين المجموعات	١٢٣,١٢١	١١,٠٩٦	٢	١,١١١	٢,٩٩٥٧	غير دالة إحصائيًا لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٢٢٣٢,١٨٤	٤٧,٢٤٦	٨٧٨			
		المجموع	٢٣٥٥,٣٠٥	٥٨,٣٤٢	٨٨٠			

ويتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الصف الدراسي. وهنا يمكن قبول الفرضية الصفرية التي تنص على مايأتي((لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي)) وترفض النظرية البديلة التي تنص على مايأتي((توجد

فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية (عيّنة البحث) في أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو و تيبير تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الاعدادي)) إذ يرى (Sims and Sims)(2005) أنّ أساليب التعلم لا تتاثر بعوامل العمر أو الصف الدراسي (Sims and Sims , 2005 : 199)ز وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى طبيعة عيّنة البحث ووجود تقارب كبير في المستوى الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي لأفراد هذه العيّنة و ايضاً قد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه طرائق التدريس في هذه المدارس الإعدادية إذ إنّ معظمها كانت طرائق تدريس تقليدية تؤكد على الحفظ و الاستظهار الالي وهذا يدعو الطلبة إلى اتباع الأسلوب الحسي في عملية التعلم المدرسي و لاسيما طلبة الفرع الأدبي وايضاً اتباع أساليب القياس و التقويم التقليدية وغير الفعالة و التي لا تشجع المتعلمين على اكتساب مهارات الفهم (الاستيعاب) والتطبيق و التحليل و التركيب و التقويم لدى الطلبة. ان هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة حبشي (٢٠٠١) واختلفت مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٠)

ثانياً:- الاستنتاجات: في ضوء نتائج هذا البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:-

١- انّ أساليب التعلم تتأثر بمتغير التخصص (الفرع) الدراسي إذ كان الأسلوب الشائع و المفضل لدى طالبات الفرع الأدبي هو الأسلوب الحسي و التجريدي على حين الأسلوب الشائع و المفضل لدى طالبات الفرع العلمي هو الأسلوب التأملي و التجريبي.

٢- أنّ أساليب التعلم لا تتأثر بمتغير الصف الدراسي.

ثالثاً:- التوصيات :- قي ضوء نتائج هذا البحث و استنتاجاته تقدم الباحث بالتوصيات الآتية:-

١- ضرورة تعريف: الهيئات التدريسية بأساليب التعلم الأربعة التي جاءت بها نظرية روميرو و تيبير لتدريب طلبتهم عليها و استثمارها في تحقيق التعلم الفعال و المتقن .

٢- ضرورة ادخال مادة أساليب التعلم ضمن مناهج الدراسة الإعدادية كمقرر دراسي اختباري لزيادة وعي وادراك الطلبة بها و استثمارها في تحسين أدائهم التعليمي وزيادة معدل التحصيل الدراسي لهم.

رابعاً:- المقترحات: استكمال لنتائج هذا البحث وتطويراً له يقترح الباحث اجراء الدراسات اللاحقة الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة على عيّنة من طلبة الدراسة المتوسطة وبمتغيرات أخرى كموقع المدرسة (ريف / مدينة) ونوع ارتباط المدرسة (حكومي / أهلي).
٢- إجراء دراسة مماثلة على عيّنة من طلبة الجامعة بحسب متغير الجنس (ذكور / إناث) و التخصص الدراسي (تخصصات علمية و تخصصات إنسانية).
٣- علاقة أساليب التعلم بالمتغير الآتية (موقع الضبط / التوجهات الدافعية للإنجاز / التحصيل الدراسي الاكاديمي).

المصادر

العربية

١- أبو هاشم السيد محمد (٢٠٠٠) ، أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب و انتوستل لدى طلاب الجامعة ، دراسة عالمية ، مجلة التربية العدد (٩٣) ص٦٩ – ١١١) . مصر

٢- احمد ، محمد إبراهيم (٢٠١٢) ، دراسة عاملية لأساليب التعلم ، العراق بغداد ، مطبعة الاخاء

٣- إسماعيل ، حسين حسن (٢٠١٢) خرائط أساليب التعلم ، القاهرة عالم الكتب

٤- بدر ، عبد القادر حسن (٢٠١٢) أساليب التعلم ، نظريات و نمإذج و دراسات و بحوث معاصرة ، بغداد ، مطبعة المتنبي.

٥- البيلي ، محمد عبدالله و اخرون (١٩٩٨) علم النفس التربوي وتطبيقاتها ط٢ ، الامارات ، جامعة الامارات ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٦- جابر ، حسين جبار(٢٠١٥) أساليب التعلم و التعليم ، العراق بغداد ، مطبعة الخيرات.

٧- حبشي ، نجدي ونيس (٢٠٠١) تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة المنيا لاساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب ، مجلة البحث في التربية و علم النفس ، المجلد (١٤) ، العدد (٤) ص٦٩ – ١١٢ مصر.

٨- خيري ، السيد محمد (٢٠٠٥) ، الإحصاء في البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية ، مصر ، القاهر، دار النهضة العربية .

٩- راضي ، عبود اجواد (٢٠١٥) بناء و تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة في ضوء نموذج كوفيلد لدى طلبة الدراسات الإعدادية ، العراق ، بغداد ، مطبعة الأمين.

١٠- الزبيدي ، سعد وهاب (٢٠١٠) ، دراسات تربوية في علم النفس المعرفي ، العراق ، بغداد مطبعة الاخاء

١١- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم و الغنام ، محمد احمد (١٩٧٤) ، مناهج البحث في التربية ، الجزء الأول ، بغداد مطبعة العاني.

١٢- سعد ، محمد اياد (٢٠١٤) ، واقع التعليم الاعدادي في العراق وسبل تطويره ، العراق ، بغداد ، مطبعة الخيرات.

١٣- الصافي ، جبار هاشم (٢٠١٤) ، أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ، العراق ، بغداد ، مطبعة المنار .

١٤- عبد القادر ، احمد (٢٠١٣) ، نمإذج معرفية في أساليب التعلم ، العراق ، بغداد ، مطبعة دار افاق .

١٥- عبد الناصر ، جميل حسن (٢٠١٤) ، أساليب التعلم ، نمإذج و نظريات ، العراق ، بغداد ، مطبعة الوهج

١٦- عبيدات ، ذوقان و اخرون (١٩٩٦) ، البحث العلمي ، مفهوم ادواته ، واساليبه . ط٥ ، عمان ، الأردن دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

١٧- العساف ، صالح بن حمد (٢٠٠٣) المدخل إلى العلوم السلوكية ، ط٣ ، المملكة العربية السعودية مكتبة العبيكان.

١٨- العسافي ، عامر جليل (١٩٨٩) ، أساليب البحث العلمي في التربية و علم النفس ، العراق ، الموصل ، مطبعة القيثارة .

١٩- عمار ، باسم كمال (٢٠١٠) البينية التنظيمية لنظريات واساليب التعلم ، العراق ، بغداد ، مطبعة المتنبي .

٢٠- قاسم ، محمد سالم (٢٠١٥) ، أساليب تقويم الهيئات التعليمة والتدريسية ، بغداد ، مطبعة الحياة .

٢١- الكبيسي ، وهيب مجيب (٢٠١٠) ، القياس النفسي بين التنظير والتطبيق ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي .

٢٢- محمد ، محمد علي مصطفى (٢٠٠٠) ، أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة لتقويم لدى عيّنة من طلاب كلية التربية بالعريش مجلة البحوث النفسية والتربوية السنة (١٥) العدد (٣) صفحة ٩٣ – ٦٣ . مصر .

٢٣- ناصر ، حمدان (٢٠١١) ، الصعوبات التي تواجه التعليم الاعدادي في محافظات الفرات الأوسط والجنوب ، العراق مطبعة دار الايمان .

٢٤- وهاب ، محمود شكر (٢٠١٤) استراتيجيات التعلم والتعليم ، العراق ، بغداد ، مطبعة المجد .

الاجنبية

25- Berk . L . (2011) in school Evaluation. London . K.d

26- Chisetal . E.E etal .(1981): Measurement theory 2nd for the Behavioral sciences . freeman.

27- Johassen . D and Grabowaski . B. (2014) Hand . Book of individual Differences Learning and instruction . Lawrence Erlbaum Associales Hills dale. New jersey.

28- Kayes . D. chistopher . (2013)internal validity and reliability of Kolbs Learning style inventory version . U.S.A

29- Nunnly . j (1978) .psychometric theory. 2nd .Ed

30- Romero Jose . E , and Tepper . Bennett. J (1992) learning style Dimensions Educational and psychometric measurement . vol . (52) N (1) pp (171 . 180).

31- Sims .Ronald and Sims serbreniaj (2005) The importance of lrearning styles . understanding the implication for learning course designe and Education.westport green wood press