



## بناء وتطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية على وفق نموذج كوفيلد

أ . م . د . د . عبود جواد راضي

جامعة واسط / كلية التربية

### الفصل الاول:

#### التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث :-

أحس الباحث بمشكلة البحث الحالي من خلال خبرته الطويلة في مهنة التدريس إذ شعر أن عدم اهتمام الهيئات التدريسية بتحديد أساليب تعلم الطلبة يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلبة وارتفاع نسب الرسوب لديهم مما يولد لديهم الشعور باليأس والإحباط نحو عملية التعلم وبالتالي يمكن أن يؤدي ذلك إلى تسريحهم من المدرسة وتركهم لها وكرهم للدراسة والتعلم إذ أشار طافش ( ٢٠٠٤ ) إلى أن عدم اهتمام الهيئات التعليمية والتدريسية بموضوع أساليب التعلم والعمل على مراعاتها في أثناء عملية التعلم والتعليم سيؤدي إلى تدهور واضح وكبير في أداء المتعلمين ( طافش، ٢٠٠٤ ) وقد تحقق الباحث من وجود هذه المشكلة من خلال إجراء عدد من اللقاءات والحوارات والمقابلات الفردية المباشرة مع عدد من تدريسي المدارس الإعدادية أو تم التحوار معهم بخصوص مدى معرفتهم لأساليب التعلم الشائعة أو المفضلة لدى طلبتهم ومدى اهتمامهم بتحديد وتشخيص هذه الأساليب فكانت إجابات معظمهم أنهم لا يعرفون معنى أساليب التعلم وأنواعها وكيفية استثمارها في عملية التدريس وأيضاً تمت مقابلة عدد من طلبة الدراسة الإعدادية والتحوار معهم بخصوص أساليب التعلم الشائعة لديهم فأكد معظمهم بان انخفاض مستوى أدائهم الدراسي يرجع الى أتباعهم أساليب تعلم غير فعالة وهذه مصيبة أو مشكلة كبرى تواجه عمليات التدريس في معظم مدارسنا الإعدادية بصورة عامة وعلى الرغم من كثرة أساليب التعلم فانه ذكر عبد الناصر ( ٢٠١٠ ) فقد أهملت الدراسات العربية والعراقية نموذج كوفيلد ( Coffield ) مقارنة



بالاهتمام الكبير من الدراسات الأجنبية وبالأخص الغربية بهذا النموذج الذي يعد من النماذج النظرية التربوية والمعرفية المعاصرة التي تناولت أساليب التعلم ، إذ لم يحظ هذا النموذج بالدراسة والبحث بصفة خاصة في البلاد العربية ومنها العراق فلم يتوصل الباحث لأي دراسة سابقة تمت في البيئة العربية والبيئة العراقية هدفت لبناء مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج كوفيلد ( عبد الناصر ، ٢٠١٠ : ٥٨ ) لأن معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب ( Kolb ) ونموذج ( أنتوستل ) ( Entwistle ) ودرست متغيرات ( التخصص والمستوى الدراسي والعمر ) في حين أن البحث الحالي سيهتم بدراسة نموذج كوفيلد من أجل أعداد وبناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق هذا النموذج التربوي الحديث ويهتم الباحث أيضاً بدراسة متغيرات أخرى جديدة في البحث الحالي لم تتناولها هذه الدراسات بحسب علم الباحث ومعرفته المتواضعة ومن هذه المتغيرات الجنس ( ذكور ، إناث ) والصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي والفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) فالباحث هنا أهتم ببناء وتطبيق مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج تربوي معرفي حديث ومعاصر على وفق متغيرات جديدة وهذا يمثل عنصر الأصالة والحداثة في هذا البحث ومن أبرز مسوغات الخوض في غمار هذا الموضوع التربوي المعرفي المهم بالنسبة للطلاب والمدرس هو أن البحث في أساليب التعلم يمثل اتجاهاً جديداً في مجال علم النفس التربوي إذ يذكر هذا الاتجاه على الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه على العكس مما كان سائداً من قبل إذ كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم ( قاسم ، ٢٠١١ : ٢٧ ) والاهتمام بكيفية حدوث التعلم فأساليب التعلم تركز على الطرائق التي يستعملها الطلبة في التعلم وفهم البيانات والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والقوانين المقدمة لهم وليس كما كان التركيز سائداً من قبل على كم تعلم الطلبة وليس على نوع تعلم الطلبة ( المانع ، ٢٠١٣ : ٤٧ ) لذلك فقط تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية :

أ- كيفية بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية في ضوء نموذج كوفيلد ( Coffield ) .



ب- هل توجد فروق في أساليب التعلم لدى طلبة الدراسة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس ( ذكور ، إناث ) والفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) والصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي .

### أهمية البحث :

يحتل موضوع أساليب التعلم مكانة خاصة في علم النفس المعرفي المعاصر لأنه من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر الذي نعيشه وهو عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل ( أحمد ، ٢٠١٢ : ٥٢ ) فالاهتمام بالكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة يعد احد أهم المداخل المهمة التي تساعد المدرس على اختيار وانتقاء أفضل الاستراتيجيات التدريسية لتوصيل المادة العلمية إلى أذهان الطلبة بكل مهارة وإتقان ( وهاب ، ٢٠١١ : ١٧ ) إذ ليس من المنطقي أن نحمل المدرس مسؤولية اختلافات الطلبة في قدراتهم التي يأتون بها إلى صفوفهم الدراسية ولكن مسؤولية المدرس تكمن في التأكد والتحقق من أن هؤلاء الطلبة مندمجين ومنهمكين في عملية التعلم لاكتساب أنواع مختلفة من العلم والمعرفة وكذلك مسؤوليته عن تحديد وتشخيص أساليب التعلم المفضلة لدى طلبته وعن مساعدتهم وتشجيعهم على التعلم الفعال والعمل بأساليب تعلمهم المفضل وأحياناً أخرى تشجيعهم على تنويع أساليب التعلم وتوسيعها . ( Dajani,2010:27 ) ومن الضروري أن يكون المدرس واعياً للأساليب الفردية المتنوعة للتعلم واستكمال الاستراتيجيات المناسبة في تصميمه التعليمي أو التدريسي ( Sims and Sims ,2011:38 )

أن معرفة وفهم كيفية تعلم الطلبة يعد جزءاً مهماً وأساساً من عملية اختيار استراتيجيات التعليم أو التدريس ولكن للأسف فإن التعليم والتدريس في كثير من الأحيان يستمر بالطرائق التقليدية التي تتجاهل تماماً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم ( Dunn and Dunn ,2005 : 85 ) فالحاجة إلى معرفة وفهم أنماط تعلم الطلبة تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي أو الفرقي داخل الصفوف المدرسية غير المتجانسة . وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً لا بأس به من الاهتمام لأن الفرد المتعلم يمثل وحدة التعلم الأساس فالفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر إليها كأداة لمراعاة الفروق الفردية الموجودة بين هؤلاء الطلبة ليتمكن المدرس من التعامل مع طلبته وتدريبهم لتحقيق أكبر فائدة لكل طالب ( Jonassen and Grabowaski , 2013 : 234 )



وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية المفضلة والخاصة بهم فأنا نمنحهم فرص التوصل إلى الأدوات والطرائق التي يمكن أن تساعد في عملية التعلم والتعليم أو التدريس وفي مواقف حياتية كثيرة ( عصفور ، ٢٠٠٥ : ٨ ) وهناك من ينظر إلى أساليب التعلم على أنها طرائق وأساليب شخصية مفضلة يستعملها الفرد المتعلم في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم والتدريس وهذه الطرائق يمكن ملاحظتها وقياسها ومعالجتها إحصائياً وتستعمل سواء أكان هذا الموقف تجريبياً أم في الدراسة الوصفية العادية وإن هذه الطرائق الخاصة التي يتبعها الطالب في أثناء تعامله مع المعلومات سواء كان ذلك داخل الصف أم في أثناء قيامه بالاستذكار لتحصيل تلك المعلومات ( إسماعيل ، ٢٠١١ : ٢٤ ) وهناك من ينظر إلى أساليب التعلم على أنها فئة من المتغيرات الوسيطة بين المدخلات والمخرجات والتي تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد المتعلمين لكي تشكل طرائق تفضيل ثابتة نسبياً لدى هؤلاء الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي ولكن أيضاً في المجال الوجداني والمهاري سواء أكان داخل الصف أم خارجه ( عبد القادر ، ٢٠١١ : ٦٤ )

أن مرحلة الدراسة الإعدادية تمثل مرحلة مهمة في حياة الفرد المتعلم إذ أن طلبة هذه المرحلة الدراسية يمثلون طاقة بشرية مهمة لتنمية المجتمع في جميع جوانبه العلمية والاقتصادية والسياسية مما يحتم علينا ضرورة استثمار أساليب تعلمهم بشكل أمثل لخدمة هذا المجتمع ( الزبيدي ، ٢٠١٠ : ٩ ) فطلبة هذه المرحلة يمثلون أساس بناء الوطن وتقدمه في المستقبل لأن شباب اليوم هم رجال المستقبل الواعد لذا فإن الاهتمام بهذه الشريحة المهمة من الطلبة يمثل قاعدة أساس صلبة في تطور البلد في مختلف جوانب الحياة ( ناصر ، ٢٠١١ : ١٤ ) . لذا تتجلى أهمية هذا البحث في جانبه النظري والتطبيقي في الآتي :

#### أ- الأهمية النظرية :

١- يمثل هذا البحث إضافة نوعية جديدة للدراسات العربية والعراقية في مجال قياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية إذ أن معرفة أساليب تعلم هؤلاء الطلبة قد يساعد الهيئات التدريسية على مراعاة هذه الأساليب في انتقاء واختيار طرائق واستراتيجيات تدريس ووسائل تقويم مناسبة لها والعمل على استثمارها بشكل أمثل مما ينعكس أثره



الإيجابي في زيادة الإنجاز الأكاديمي للطلبة والارتقاء بأدائهم الدراسي نحو التمكن من الإلتقان والجودة .

٢- يعد هذا البحث دعوة لطلبة الدراسات العليا والباحثين والمهتمين بدراسة أساليب التعلم للبحث في كافة تفاصيل هذا الأساليب وعلاقاتها المتداخلة أو الارتباطية مع متغيرات تربوية ونفسية واجتماعية كثيرة أخرى لأننا نعيش في عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل مما يستوجب التركيز والبحث في هذا الموضوع الحيوي والمهم في حياة الفرد المتعلم والمعلم أو المدرس فباستثمار أساليب التعلم بشكل أمثل يمكن أن نواكب 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 إذ سيساهمون في تطويره وتقدمه العلمي والتكنولوجي في المستقبل بعد تخرجهم من هذه المرحلة الدراسية والتحاقهم بالدراسة الجامعية .

#### الأهمية التطبيقية :

١- أن معرفة الهيئات التدريسية لأساليب تعلم طلبتهم قد يساعدهم على انتقاء واختيار طرائق تدريس حديثة ووسائل تقويم تتلائم معها مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين .

٢- ترجمة نموذج كوفيلد لأساليب التعلم للاستفادة منه في بناء وأعداد مقياس اساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية في البحث الحالي أو الاستفادة منه في دراسات أخرى لاحقة .

٣- يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار المسؤولين والقادة القائمين على تطوير نظام التربية والتعليم في العراق بأن يتم التركيز على موضوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في مناهج مراحل التعليم العام كافة كي يستطيع الفرد المتعلم ممارسة هذه الأساليب في تعلمه بصورة خاصة وفي حياته الاجتماعية بصورة عامة .

#### أهداف البحث :- يرمي البحث الحالي إلى ما يأتي





أولاً :- بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج كوفيلد ( Coffield )

ثانياً :- تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة على عينة ممثلة من طلبة الدراسة الإعدادية للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للمتغيرات الآتية

أ- متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ب- متغير الفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) ج- متغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإحصائي ولتحقيق الهدف الثاني من البحث الحالي صاغ الباحث **الفرضيتين الصفريتين** الآتيتين : الفرضية الصفرية الأولى : التي تنص على ما يأتي لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث )

والفرضية الثانية : التي تنص على ما يأتي ( لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث ) بحسب المتغيرات الآتية

أ- لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بين طلبة الدراسة الإعدادية بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ب- الفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) ج- الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإحصائي

حدود البحث :- يقتصر أجراء البحث الحالي على طلبة الدراسة الإعدادية المستمرين بالدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ بحسب متغير الجنس ( الذكور ، الإناث ) ومتغير الفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) ومتغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإحصائي في مدينة الكوت قطاع الزهراء والداموك التابع إلى مديرية تربية واسط .

**تحديد المصطلحات :** أولاً:- المقياس Scale : عرفه كل من

\* بورموث ( Bormuth ) 2010 بأنه الأداة التي تستعمل لتحديد سمة أو خاصية أو مفهوم أو متغيراً ما ، تحديداً كمياً ( رقمياً ) على أساس وحدات قياس محددة مسبقاً تحديداً جيداً ( Bormuth,2010:66 ) \* بيرك ( Berk ) 2011 بأنه الأداة التي تستعمل لتحديد مقدار



خاصية أو سمة معينة أو متغير ما أو مفهوم ما على أساس وحدة قياس محددة مسبقاً ( Berk ,2011:24 ) .

التعريف النظري :- يتبنى الباحث تعريف بورموث ( Bormuth ) 2010 لكونه ينسجم مع أهداف وجراءات بحثه .

التعريف الإجرائي : هو الأداة التي تستعمل للكشف عن مدى توافر أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الأعدادية تبعاً لمتغير الجنس ( الذكور ، الإناث ) ومتغير الفرع الدراسي ( العلمي ، الأدبي ) ومتغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي .

ثانياً : أساليب التعلم Learning styles عرفها كوفيلد (Coffield) 2011 في كل مما يأتي :

أ- (( بأنها طرائق وأساليب شخصية مفضلة يستعملها الأفراد المتعلمين في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم )) (Coffield,2011:17)

ب- (( بأنها طرائق وأساليب تفضيلية شخصية منفردة ومتميزة وثابتة نسبياً يتبعها أو يستعملها الفرد المتعلم في اكتساب وأدراك وتنظيم ومعالجة المعلومات و الخبرات في أثناء عملية التعلم سواء كان ذلك داخل الصف الدراسي أم في أثناء قيامه بالاستذكار والمراجعة لتحصيل تلك المعلومات والعمل على دمجها بمخزونة المعرفي )) (Coffield,2011:18)

التعريف النظري :- يتبنى الباحث تعريف كوفيلد (Coffield) المذكور في الفقرة (ب) في أعلاه لكونه ينسجم مع أهداف وإجراءات البحث الحالي

التعريف النظري :- يتبنى الباحث تعريف كوفيلد (Coffield) المذكور في الفقرة (ب) في أعلاه لكونه ينسجم مع أهداف وإجراءات البحث الحالي

التعريف الإجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب ( المفحوص ) في مقياس أساليب التعلم المفضلة الذي أعده الباحث في هذه الدراسة .



ثالثاً : طلبة الدراسة الإعدادية : يعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم أولئك الأفراد الناجحين من الصف الثالث المتوسط والمقبولين في الصف الرابع الإعدادي في الفرعين العلمي والأدبي والناجحين في هذا الصف والمقبولين في الصف الخامس الإعدادي في الفرعين ذاتهما والمستمرين بالدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ والذين تتراوح أعمارهم بين ( ١٦-١٨ ) سنة .

رابعاً : نموذج كوفيلد (Coffield Model) عرفه كوفيلد Coffield 2011 بأنه نموذج تربوي معرفي يشير إلى الطرائق التفضيلية التي يتبعها أو يستعملها الفرد المتعلم في استقبال وأدراك وتنظيم ومعالجة البيانات والمعلومات في عملية التعلم سواء كان ذلك في موقف تعليمي أو موقف استنكاري لمراجعة تحصيل تلك المعلومات وهذا النموذج مبني على عمليات التعلم التي تمثل أبعاد التعلم أو قدرات التعلم الأربعة .

وهي أ - البعد التصوري - النظري الذي يمثل الخبرة العيانية الشعورية المحسوسة . ب - البعد التحليلي - التأملية الذي يمثل الملاحظة التأملية . ج - البعد الإدراكي المجرد الذي يمثل المفاهيم والتصورات المجردة والتفكير المجرد . د - البعد العملي - التجريبي الذي يمثل التجريب النشط والفعال لمواقف التعلم بصورة عملية - تطبيقية . ويتضمن هذا النموذج أربعة أساليب للتعلم يتبعها أو يستعملها الطلبة في تعلمهم والتي يمكن التعرف عليها والكشف عنها من خلال أبعاد التعلم الأربعة ومن أبرز أساليب التعلم في هذا النموذج هي

Convergent Style	أ- الأسلوب التقاربي
Divergent Style	ب- الأسلوب التباعدي - التشعبي
Assimilation Style	ت- الأسلوب التمثيلي - المستوعب
Accommodation Style	ث- الأسلوب التكيفي

التعريف النظري :- يتبنى الباحث تعريف كوفيلد (Coffield) 2011 لكونه ينسجم مع أهداف وأجراءات البحث الحالي

التعريف الإجرائي : وهو نموذج تربوي معرفي يمكن تطبيقه وقياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب ( المفحوص ) في الأبعاد الأربعة : البعد التصوري والبعد التحليلي - والتأملية والبعد





الأدراكي المجرد والبعد العملي - التجريبي الفعال والتي من خلالها يمكن الكشف عن أساليب التعلم  
المفضلة الأربعة التي تضمنها مقياس أساليب التعلم الذي سيعده الباحث في هذه الدراسة .



## الفصل الثاني

### الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً : الإطار النظري نبذة تاريخية عن نموذج كوفيلد (Coffield Model)

يعد نموذج كوفيلد من النماذج التربوية - المعرفية المعاصرة الذي ظهر في بداية عام ٢٠١١ حينما قدم نموذجاً للتعليم يفسر كيف يتعلم الطلبة في أثناء عملية التعلم وكيف ينظمون ويعالجون المعلومات والخبرات التي حصلوا عليها في عملية التعلم وكيف يدمجونها في مخزونهم المعرفي ( Rayner,2012:78 ) وأستعمل كوفيلد إطاراً جديداً لدراسة أساليب التعلم ( Learning Style ) معتمداً على التجريب النشط والفعال لمواقف التعلم بصورة عملية - تطبيقية ( Grigorenko, 2012 ) 101 (: وعمل كوفيلد على تفسير عملية التعلم اعتماداً على العمليات المعرفية مثل استقبال وأدراك وتنظيم ومعالجة المعلومات في الذاكرة ( Cano,2013:98 ) ويشير موسيلي (Moseley) إلى أن نموذج كوفيلد جاء استكمالاً وتطويراً لنماذج التعلم أو أساليب التعلم التي جاء بها العلماء راينر ويريندك ( Rayner and Riding 1997 ) والذي صنف فيها أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات هي أساليب تعلم مبنية على المهارات المعرفية وأساليب تعلم مبنية على التفضيلات وأساليب تعلم مبنية على عمليات التعلم ونموذج هوني وممفورد ( Honey and Mumford ) 2001 الذي صنف أساليب التعلم إلى أساليب التعلم النشط والتأملي والنظري والعملي ونموذج فلدر (Felder) 2004 الذي صنف أساليب التعلم تبعاً لأربعة أبعاد هي أساليب التعلم النشط ، والتأملي او الحسي او الحدسي والبصري واللفظي والتتابعي او التكاملية ونموذج جريجورك (Gregorc) 2005 الذي صنف أساليب التعلم إلى أربعة أساليب هي العياني التتابعي والمجرد العشوائي والمجرد التتابعي والعياني العشوائي ونموذج كولب وكولب الذي صنف أساليب التعلم الى أربعة أساليب هي ( التباعدي - التشعبي ) ، ( التمثيلي - المستوعب ) ، ( المستوعب - التقاربي ) ، ( التكيفي - التلاؤمي ) ونموذج مكارثي (Mc Carthy) 2005 الذي صنف أساليب التعلم إلى التصوري والتحليلي والإدراكي والآلي (Moseley.2013:45-46) وينظر كوفيلد إلى اساليب التعلم على أنها تفضيلات تعلم تتصف بالثبات النسبي أو الاستقرار المرن التي تتغير وتختلف من فرد لآخر بمرور الزمن تبعاً للمؤثرات أو



المتغيرات الآتية التي تعمل على تشكيل وصياغة أساليب التعلم وهي نوع الشخصية والتخصص التعليمي والمهنة أو العمل والقدرة على التكيف أو التلاؤم أو التأقلم. (Coffield, 2012: 101)

**مسلمات نموذج كوفيلد :-** ذكر كوفيلد أن نموذجه في أساليب التعلم مبني على ثمانين مسلمات أو افتراضات وكالاتي :

- ١- أن عملية التعلم هي عملية تغيير ثابت نسبياً في السلوك لذا تكون اساليب التعلم ثابتة نسبياً إذ يمكن أن تختلف من فرد لآخر وان تتغير بمرور الزمن.
- ٢- أن تحسين وتطوير مستوى التعليم والتدريس في كافة المؤسسات التربوية والتعليمية يجب أن يركز ويعتمد على عمليات التعلم المعرفية بدلاً من التركيز على نتائج عملية التعلم .
- ٣- أن عملية التعلم هي عبارة عن عملية بناء المعرفة واكتسابها وإدراكها وتنظيمها وفهمها ضمن إطار شامل - كلي لمنظومة شخصية الفرد المتعلم وأن هذه العملية تتم بأساليب التعلم .
- ٤- أن عملية التعلم هي عبارة عن تفاعل معرفي حقيقي ومتناغم أو متناسق بين الفرد المتعلم والبيئة التعليمية التي تساهم بشكل أو بآخر في هذه العملية ومن هذه البيئات هي بيئة التوجه نحو اكتساب واستقبال المعرفة بكل مهارة وإتقان وبيئة التوجه نحو السلوك النهائي من عملية التعلم من خلال تطبيق المعرفة وتجريبها النشط والفعال في مواقف تعليمية أخرى بانتقال أثر التعلم أو أثر التدريب وهذا يتم من خلال أساليب التعلم .
- بيئة التوجه نحو الفهم والإدراك للمعلومات من خلال الملاحظات التأملية لفهم الارتباطات بين الأحداث والمفاهيم لمدخلات التعلم وعمليات التعلم ومخرجات التعلم وهذه العملية تتم من خلال أساليب التعلم ، وبيئة التوجه العاطفي - الوجداني - الانفعالي الذي يركز على عواطف ومشاعر وميول واتجاهات وقيم ورغبات ( تفضيلات ) الأفراد المتعلمين وهذا يتم من خلال أساليب التعلم .
- ٥- أن كل عمليات التعلم المعرفية هي عبارة عن إعادة تعلم من خلال نظم وطرائق استقبال وتنظيم وفهم وأدراك ومعالجة البيانات والمعلومات ودمجها في المخزون المعرفي في الذاكرة وهذا يتم من خلال أساليب التعلم .



- ٦- أن عمليات التعلم تهدف إلى حل التناقضات والاختلافات ما بين الأساليب المختلفة لعملية توافق وتأقلم الفرد المتعلم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها وهذا يتم من خلال أساليب التعلم .
- ٧- بما أن عملية التعلم هي عملية شاملة ومتكاملة لتوافق الفرد المتعلم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها لذا فإنها تشمل الأداء الكلي الشامل والمميز للفرد المتعلم بسلوكه وفكره وإدراكه ومعالجاته وعملياته المعرفية المختلفة ومنها أساليب التعلم .
- ٨- أن عملية التعلم تحدث نتيجة تبادلات متناغمة وإيقاع معرفي ما بين الفرد المتعلم والبيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها وهذا يتم من خلال أساليب التعلم ( Coffield and Folder 2011:20-21 )

#### أبعاد نموذج كوفيلد :

- ١- البعد التصوري ( النظري ) الذي يمثل الخبرة العيانية أو المحسوسة أو النظرية أو الشعورية أو التجربة الحسية ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :
  - ١- يستمتع بلعب الأدوار والمهام والأعمال والنشاطات المدرسية التي تتضمن العمل التعاوني - الفرقي - التنافسي في عملية التعلم .
  - ٢- يميل إلى اكتشاف الأشياء والمعلومات بنفسه ويبدع فيها لذا نراه يركز على عمليات اكتساب المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم في عملية التعلم .
  - ٣- يصف نفسه بأنه إنسان فعال ونشط وحدي في عملية التعلم ويفضل التعلم النظري ولا يهتم بالتطبيق .
  - ٤- يصف نفسه بأنه إنسان مرتبط بأحاسيسه وتجاريه الحسية فهو يعالج ما يراه وما يسمعه وما يلمسه وما يشعر به في عملية التعلم .
  - ٥- يصف نفسه بأنه ذو توجه اجتماعي ايجابي في علاقاته مع الآخرين إذ يميل إلى العمل التعاوني والمشاركة مع الآخرين في إنجاز الأعمال والواجبات الدراسية التي يكلف بها هو أقرانه أو زملائه ويكون توجهه نحو الأشخاص



- يفكر ملياً قبل اتخاذ القرار - يكون مثابراً ومنتظماً وواقعياً - يميل إلى الهدوء والنظام
- يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة - يفضل البيئة التعليمية المرتبة
- الثابتة - يسير في تعلمه خطوات خطوة .
- ٦- يميل إلى الحوار والمناقشة مع زملائه كي يستفيد منها في التغذية الراجعة الخارجية لتقويم أدائه وسلوكه .
- ٧- يتعلم بشكل أفضل وامثل من خلال اندماجه في المهمات وانغماسه فيها كي يحقق الإتقان والتمكن في عملية التعلم .
- ٨- أن طريقة اكتسابه وإدراكه وتنظيمه وفهمه ومعالجته للمعلومات تكون مبنية على الخبرة الحسية - العيانية لذا نراه يبحث باستمرار عن الإجابة عن السؤال ماذا إذا ( What if ) لكل معلومة يحصل عليها في عملية التعلم وهذا البعد يمثل أسلوب التعلم التباعدي أو التشعبي (Divergent Style) وأسلوب التعلم التكيفي - التلاؤمي (Accommodation Style)
- ب. البعد التحليلي - التأملي . أن هذا البعد يمثل الملاحظة أو المشاهدة التأملية ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :
- ١- يحتاج إلى تدريس أو تعلم يعتمد على أساليب الحوار والمناقشة والتحليل والتأمل والتحليل بكل أنواعها في أثناء حدوث عملية التعلم المعرفية .
- ٢- يعالج البيانات والمعلومات التي يحصل عليها بطريقة تجريدية - تحليلية - تأملية .
- ٣- يتعامل مع الآراء والأفكار التي يطرحها الآخرون عليه بطرائق وأساليب تحليلية - تأملية - تجريدية ويفضل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الموضوع الذي يقوم بدراسته عن طريق القراءة .
- ٤- يلاحظ ويراقب سلوك الآخرين ويعمل تقويمياً شاملاً له ، ويفضل وضع الحقائق والمعلومات في نظرة كلية .
- ٥- يكتسب أو يأخذ البيانات والمعلومات من البيئة المناسبة لعملية تعلمه ، ويستمع إلى وجهات نظر الآخرين قبل إصدار الأحكام والوصول إلى النتائج والاستنتاجات .
- ٦- يصف نفسه بأنه إنسان ملاحظ موضوعي - دقيق وغير متحيز .



- ٧- يتصف بالانطوائية أو الانعزالية لذا يحب أداء العمل بصورة منفردة عن الآخرين .
- ٨- يميل إلى أدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على أساليب الملاحظة .
- التأملية والموضوعية في تحليل الموقف التعليمي لذا نراه يبحث باستمرار عن الإجابة عن السؤال لماذا ( Why ) لكل معلومة يحصل عليها في عملية التعلم ويتضمن هذا البعد أسلوب التعلم التباعدي ( التشعبي ) ( Divergent style ) وأسلوب التعلم التمثيلي ( المستوعب ) ( Assimilation Style ) .
- ج. البعد الإدراكي : أن هذا البعد يمثل الآراء والأفكار والمفاهيم والتصورات والتفكير المجرد ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :  
أن هذا البعد يمثل الآراء والأفكار والمفاهيم والتصورات والتفكير المجرد ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :
- ١- يميل في عملية التعلم إلى استعمال أساليب التنظيم والتصنيف والتحليل واستعمال المنطق .
- ٢- يميل إلى البحث في العلاقات الارتباطية المتبادلة بين المفاهيم والأفكار لذا نراه يبحث باستمرار الإجابة عن السؤال ماذا ( What ) لكل معلومة يحصل عليها في عملية التعلم ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها .
- ٣- يعتمد في تعلمه على الأفكار والآراء و المفاهيم والتصورات المجردة لذا فإنه يحتاج إلى تدريس أو تعليم واقعي منظم ومخطط له وهادف .
- ٤- يلاحظ ويراقب سلوك وأعمال زملائه الآخرين ويسعى إلى تقويمها إدراكياً وموضوعياً ويهتم بإصدار الأحكام نحوها .
- ٥- يأخذ معلومات من البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ويعكسها على خبراته بطريقة بصرية ، إدراكية في عملية التعلم .
- ٦- يكون توجهه نحو الأشياء المجردة بصورة كبيرة في حين يكون توجهه ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين .
- ٧- يميل إلى إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على أساليب تحليل مواقف التعلم المختلفة وأتباع أسلوب التفكير المجرد وأساليب التقويم الموضوعي المنطقي العقلاني .



ويفضل التعلم اللفظي ويفكر بطريقة منطقية - عقلية - واقعية ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بجد وإخلاص - ويميل إلى الاستقلالية في العمل ويعتمد على التأليف في سعيه للكشف عن حقائق جديدة - ويفضل البيئة التعليمية المرتبة المثيرة للعمليات العقلية ويتضمن هذا البعد أسلوب التعلم التمثيلي

( المستوعب ) ( Assimilation Style ) وأسلوب التعلم التقاربي ( Convergent Style ).

د- البعد العلمي - التجريبي الفعال أن هذا البعد يمثل التجريب الفعال أو النشاط لمواقف التعلم بصورة عملية - تطبيقية. ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :

أن هذا البعد يمثل التجريب الفعال أو النشاط لمواقف التعلم بصورة عملية - تطبيقية. ومن أبرز خصائص الفرد المتعلم في هذا البعد هي ما يأتي :

- ١- يسعى إلى مواجهة المشكلات والعمل على حلها بكل ثقة وجدارة وكفاءة .
- ٢- يميل إلى أساليب التجريب الفعالة في عملية التعلم . يفكر في عواقب ونتائج إعماله .
- ٣- يفضل التعليم أو التدريس التطبيقي أو التجريبي أو المختبري أو العملي ويكره التعليم أو التدريس النظري الممل .
- ٤- يأخذ المعلومات والخبرات من البيئة الخارجية يعالجها ويقومها بطرائق وأساليب فعالة و نشطة ويتأثر بالبيئة التي يعمل فيها سلباً وإيجاباً.
- ٥- يتسم بالتوجه نحو الاندماج والاندغماس في أداء المهمات والإعمال بكل دقة وإتقان ، ويفضل البيئة التعليمية الحرة النشطة الفعالة .
- ٦- يميل إلى المرح والانبساط والانفتاح على الآخرين في سلوكه وعلاقاته الاجتماعية ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويكون توجهه نحو الأشخاص .
- ٧- يميل إلى إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على أساليب التجريب الفعال لمواقف التعلم من خلال أجراء التطبيق العملي - الفعلي للأفكار .
- ٨- يميل إلى أداء العمل أو السلوك المعقد والصعب الغامض - ويكون متعدد الأنشطة والفعاليات - ويفضل المعلومات والخبرات الجديدة .



ويميل إلى الإبداع والمجازفة والفضولية والتجريب وحل المشكلات ويهتم بالقيم والمثل العليا ، ويتعامل مع الواقع المادي عملياً بكفاءة عالية ويفضل البيئة التعليمية الفنية بالمشيرات ويضم هذا البعد أسلوب التعلم التقاربي ( Convergent Style ) وأسلوب التعلم التكيفي ( Accommodations Style )

### أساليب التعلم في نموذج كوفيلد (Coffield)

#### ١. الأسلوب التباعدي ( Divergent style ) ( التشعبي )

يتضمن هذا الأسلوب بعدين هم البعد التصوري - النظري أو الخبرة العيانية المحسوسة أو التجربة الحسية والبعد التحليلي - التأملّي أو الملاحظة التأملية .

٢. الأسلوب التمثيلي ( المستوعب ) Assimilation Style يتضمن هذا الأسلوب بعدين هما البعد الإدراكي أو المفاهيم المجردة والتفكير المجرد والبعد التحليلي- التأملّي أو الملاحظة التأملية .

#### ٣. الأسلوب التقاربي ( Convergent style )

يتضمن هذا الأسلوب بعدين هما البعد التصوري - النظري أو الخبرة العيانية المحسوسة أو التجربة الحسية والبعد العملي - التجريبي الفعال أو النشاط ويفترض نموذج كوفيلد بأن الفرد المتعلم قد يستعمل أساليب التعلم الأربعة دفعة واحدة في أثناء عملية التعلم وأنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل أن كل الأساليب متساوية في الأهمية والوزن النسبي ولكن على كل بيئة تعليمية تزويد الفرد المتعلم باحتياجات ومتطلبات عملية التعلم الخاصة بتعلمه أو أن كل فرد متعلم يتعلم بطريقة أو أسلوب فريد ومميز عن الآخرين (Coffield,2011:103-104)

### وبعد استعراض الباحث للإطار النظري أتضح ما يأتي :

١- أن عملية التعلم هي عملية متعددة الأبعاد وأنها تعتمد أو ترتكز على أساليب التعلم لذا فإن أساليب التعلم تكون لها ذات الأبعاد الموجودة في عملية التعلم وهي الأبعاد أ- التصويرية - النظرية - العيانية - المحسوسة - الشعورية . ب- التحليلية - التأملية - الملاحظة أو





المراقبة - أو المشاهدة التأملية . ج- الإدراكية - التجريدية أو المفاهيم والتفكير المجرد .

د- العملية - التجريبية - التطبيقية - الفعالة - النشطة .

٢- أن هناك عدة عوامل تؤثر في تشكيل وصياغة أساليب التعلم منها ما يخص العوامل الوراثية أو الاستعداد الوراثي ومنها ما يخص العوامل البيئية ولا سيما البيئة التعليمية المحيطة بالفرد المتعلم ومطالبها الملحة لذا نراه يتبع أسلوب تعليمي واحد مفضل من أساليب التعلم الأربعة أو أكثر من أسلوب في آن واحد يستعمل أساليب التعلم جميعها في أثناء عملية التعلم فقد يكون ذات توجه حسي أو معنوي أو يتبع طريقة ردة الفعل والعمل المقصود و الفعال لذا يمكن القول بأنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر وأن كل أساليب التعلم متساوية في الأهمية النسبية ولكن الفروق الحاصلة فيها تعزى إلى عوامل البيئة التعليمية المحيطة بالفرد المتعلم وعوامل الاستعداد الوراثي الخاصة به .

#### ثانياً - دراسات سابقة :-

١. دراسة أبو هاشم ٢٠٠٠ الموسومة ( أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وأنتوستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عامليه) ) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وأنتوستل لدى طلاب الجامعة وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (٢٩٧) طالباً (ذكراً) من المرحلة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق في مصر وقد تم تطبيق أستاذة أو قائمة أساليب التعلم من أعداد ( أنتوستل ) وترجمة عوض الله ( ١٩٩٨ ) واستعملت معاملات الارتباط والتحليل العاملي في عرض نتائج هذه الدراسة و مناقشتها ومن أبرز هذه النتائج هو أن عمليات التعلم جاءت مطابقة للتصور النظري الذي وضعه كولب وأن هذه العمليات تنتشع في عامل واحد ثنائي القطب وهو عامل ( الخبرة المحسوسة في مقابل المفاهيم المجردة ) وعامل ( الملاحظة التأملية في مقابل التجريب الفعال ) وقد أضافت هذه النتائج عاملاً آخر وهو عامل ( التجريب النشط أو الفعال في مقابل المفاهيم المجردة ) . وأشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم لا تختلف بين أفراد عينة البحث ( أبو هاشم ٢٠٠٠ : ١١-١٢ ) .



٢. دراسة حبشي ٢٠٠١ الموسومة ( تفضيلات طلاب الدراسات العليا جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب )

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تفضيلات طلاب ( ذكور ) وطالبات ( إناث ) الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا ( مصر ) لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم التجريبي - الخبراتي لكولب . وطبقت على عينة عشوائية مكونة من ( ٢٢٢ ) طالباً وطالبة من طلبة الدبلوم الخاص والعام والمهني من الذكور والإناث واستعمل لتحقيق أهداف هذه الدراسة قائمة أساليب التعلم - أعداد - كولب ( ١٩٨٥ ) أستبانة المداخل إلى الاستذكار ( الدراسة ) أعداد - جيس (gebis) ( ١٩٩٠ ) ترجمة حبشي ، واستعملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية في عرض ومناقشة النتائج التي ظهرت تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي وان طلبة الدبلوم العام يفضلون أسلوب التعلم التمثيلي وطلبة الدبلوم المهني يفضلون أسلوب التعلم التصوري العقلي المجرد وأيضاً استعملت هذه الدراسة الاختبار التائي ( T.Test ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بحسب متغير الجنس (ذكور ، إناث ) إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الأبعاد الآتية ( الخبرة الحسية - الملاحظة التأملية ، التصور العقلي المجرد ، التجريب الفعال ) وباستعمال أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه ( Anova ) أتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الدبلوم الخاص والدبلوم المهني في أبعاد التعلم الآتية ( الخبرة الحسية ، الملاحظة التأملية ، التصور العقلي المجرد ) في حين كانت الفروق دالة إحصائية في بعد التجريب الفعال أو النشاط . ( حبشي ، ٢٠٠١ : ٧-٨ )

٣. دراسة نوفين واخرون ( Noven. and Etal, 2003 ) الموسومة ( اساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الجامعية لتخصصات قسم المحاسبة والإدارة والتسويق والإعمال العامة ) .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الجامعية لتخصصات قسم المحاسبة والإدارة والتسويق والأعمال العامة وطبقت على عينة عشوائية مكونة من ( ٢٧٤ ) طالباً وطالبة بواقع ( ٩٩ ) طالباً ( ذكراً ) و( ١٧٥ ) طالبة ( أنثى ) واستعملت قائمة أساليب التعلم من أعداد كولب ( ١٩٨٥ ) التي تضم ( ١٢ ) موقفاً وأمام كل



موقف أربعة اختيارات ( بدائل للإجابة ) تنتمي إلى أربعة عمليات أو أبعاد للتعليم هي ( الخبرة الحسية - الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال ) ويقوم الفرد المفحوص باختيار ما يناسبه واستعملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والاختيار التائي ( T.Test ) لعينتين مستقلتين في عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها التي أشارت أن أسلوب التعلم التقاري والتمثيلي هما الأسلوبين المفضلين لدى معظم أفراد عينة هذه الدراسة وأن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى طلبة تخصص المحاسبة هو الأسلوب التقاري ويليه في التفضيل الأسلوب التمثيلي بينما كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى طلبة تخصص الإدارة والتسويق والأعمال العامة هو الأسلوب التمثيلي ويليه الأسلوب التقاري وأشارت نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ما يعني عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم بين أفراد هذه العينة بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ( NOVen and etal , 2003 : 13 – 14 ) .

٤ . دراسة برور واخرون Brower.and Etal 2005 الموسومة ( اساليب التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية الرياضية وعلاقتها بالنجاح في القبول في برامج الجامعة )

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية الرياضية وعلاقتها بالنجاح في القبول في برامج الجامعة وطبقت على عينة عشوائية مكونة من ( ٤٠ ) طالباً وطالبة بواقع ( ٢١ ) طالباً و ( ١٩ ) طالبة واستعملت قائمة كولب لأساليب التعلم ومن أبرز الوسائل الإحصائية التي استعملت في عرض نتائج هذه الدراسة هي مربع كاي واختبار مان وتي للعينات الصغيرة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ( منفصلتين ) ومن أبرز هذه النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التوزيع ( التكرار ) الملاحظ والمتوقع في قيمة مربع كاي بين توزيعات ( تكرارات ) أساليب التعلم للطلبة الناجحين وغير الناجحين ولم يكن هناك أسلوب تعلم سائد بين الطلبة كما لم يكن هناك أسلوب تعلم يقود إلى النجاح في قبول برامج محددة بالجامعة وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بين الطلاب ( الذكور ) وال طالبات ( الإناث ) ( Brower , and etal , 2005 : 16 – 17 ) .



### موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية .

تباينت الدراسات السابقة الأربعة التي تناولها البحث الحالي في أهداف البحث فلكل دراسة في هذه الدراسات أهداف خاصة بها واستعملت هذه الدراسات المنهج الارتباطية كما في دراسة أبو هاشم (٢٠٠٠) ودراسة نوفين وآخرون 2003 وأستعمل المنهج الوصفي كما في دراسة حبشي ٢٠٠١ ودراسة برور وآخرون 2005 أما البحث الحالي فأستعمل المنهج الوصفي . وتباينت هذه الدراسات في حجم العينة فقد كان أكبر حجم للعينة في دراسة ( أبو هاشم ٢٠٠٠ ) وأقل حجم للعينة في دراسة برور وآخرون 2005 أما حجم عينة الدراسة الحالية فهو (٦٢٤) طالباً وطالبة من مرحلة الدراسة الإعدادية ( الصفيين الرابع والخامس العلمي والأدبي ) بينما طبقت الدراسات الأربعة التي أستعرضها الباحث في هذا البحث على عينات من الطلبة الجامعة . أما بالنسبة لأدوات البحث فكانت جميع هذه الدراسات الأربعة استعملت قائمة أساليب التعلم ( لكولب Kolb ) ( ١٩٨٥ ) . في حين أستعمل الدراسة الحالية نموذج (كوفيلد) كأطاراً نظرياً و مرجعياً في أعداد وبناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الإعدادية واختلفت نتائج هذه الدراسات تبعاً لاختلاف أهدافها أما نتائج الدراسة الحالية فسيتم عرضها في الفصل الرابع من هذا البحث .

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة : تتمثل جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي بما يأتي:

- ١- تحديد مشكلة البحث الحالي . ٢- تحديد مجتمع البحث وعينته . ٣- أعداد وبناء أداة البحث . ٤- الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج البحث. ٥- مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج البحث الحالي .



## الفصل الثالث

### منهجية البحث وإجراءاته

#### أولاً : منهج البحث .

أستعمل الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على مبدأ التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة محددة وتصنيفها وتحليلها وإخضاع استنتاجاتها تبعاً للمشكلة المطروحة للدراسة العلمية الدقيقة من أجل تقدم المعرفة وعادة ما يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المراد دراستها وصفاً كمياً ( رقمياً ) من خلال أدوات قياس معينة كالاستبانات والمقاييس والاختبارات فضلاً عن أنه يهتم بدراسة أبعاد أو مكونات الظاهرة موضوع البحث . ( ملحم، ٢٠٠١: ٣٢٦ )

#### ثانياً : مجتمع البحث .

تكون مجتمع البحث من ( ٢٤٢٢ ) طالباً وطالبة من مرحلة الدراسة الإعدادية لكلا الجنسين ( ذكور ، وإناث ) والفرعين الدراسيين (العلمي و الأدبي) وللصفين (الرابع والخامس ) الإعدادي<sup>(١)</sup> في مدينة الكوت قطاع الزهراء والداموك الذين يتوزعون على ثلاث مدارس إعدادية للبنين للفرعين العلمي والأدبي معاً وبواقع ( ٧٤٩ ) طالباً وخمسة مدارس إعدادية للبنات ( الإناث ) للفرعين العلمي والأدبي معاً وبواقع ( ١٦٧٣ ) طالبة وأن عدد طلبة ( ذكور ، إناث ) مرحلة الدراسة الإعدادية للفرع العلمي يبلغ ( ١٢٠٢ ) طالباً وطالبة وبواقع ( ٣٤٦ ) طالباً و ( ٨٥٦ ) طالبة يتوزعون على ثمانية مدارس إعدادية وبواقع ( ٥٩٢ ) طالباً وطالبة في الصف الرابع العلمي و ( ٦١٠ ) طالباً وطالبة في الصف الخامس العلمي في حين أن عدد طلبة ( ذكور ، إناث ) مرحلة الدراسة الإعدادية / الفرع الأدبي بلغ ( ١٢٢٠ ) طالباً وطالبة وبواقع ( ٤٠٣ ) طالباً و ( ٨١٧ ) طالبة يتوزعون على ثمانية مدارس إعدادية وبواقع ( ٦٠٤ ) طالباً وطالبة في الصف الرابع الأدبي و ( ٦١٦ ) طالباً وطالبة في الصف الخامس الأدبي وبلغت نسبة

(<sup>١</sup>) حصل الباحث على هذه الإحصائية من مديرية تربية واسط / قسم التخطيط والإحصاء التربوي للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤



الطلاب ( الذكور ) في الفرعين العلمي والأدبي إلى مجتمع البحث ( ٣١ % ) في حين بلغت نسبة الطالبات ( الإناث ) في الفرعين العلمي والأدبي ( ٦٩ %) أما نسبة الطلاب ( الذكور ) في الفرع العلمي إلى مجتمع البحث فقد بلغت ( ٥٠ %) في حين بلغت نسبة طلبة الفرع الأدبي ( ذكور وإناث ) إلى مجتمع البحث ( ٥٠ %) ومن أبرز خصائص أفراد هذا المجتمع هو أن أعمارهم تتراوح بين ( ١٦-١٨ ) سنة وينحدرون من بيئات اجتماعية وثقافية واقتصادية مقارنة إلى حد ما إذ تشير دراسة ( الوائلي ، ٢٠١٢ ) إلى شيوع صفة التقارب الاجتماعي والثقافي والاقتصادي بين أغلب أبناء هذه المناطق ( الوائلي / ٢٠١٢ : ٧ ) والجدولين (١) و (٢) توضحان ذلك .

### جدول (١)

يوضح توزيع مجتمع البحث بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ومتغير الفرع الدراسي ( علمي ، أدبي ) والنسب المئوية الخاصة بهذين المتغيرين

ت	الفرع الدراسي الجنس	العلمي	النسبة المئوية	الأدبي	النسبة المئوية	المجموع	نسبة المجموع إلى مجتمع البحث
١	ذكور / بنين	٣٤٦	٤٦ %	٤٠٣	٥٤ %	٧٤٩	٣١ %
٢	إناث / بنات	٨٥٦	٥١ %	٨١٧	٤٩ %	١٦٧٣	٦٩ %
المجموع		١٢٠٢	٥٠ %	١٢٢٠	٥٠ %	٢٤٢٢	١٠٠ %



## جدول ( ٢ )

يوضح توزيع مجتمع البحث بحسب متغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي وبحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) للفرعين العلمي والأدبي معاً والنسب المئوية بهذين المتغيرين

ت	الصف	الذكور	النسبة المئوية	البنات	النسبة المئوية	المجموع	نسبة المجموع إلى مجتمع البحث
١	الرابع	٣٧٠	%٣١	٨٢٦	%٦٩	١١٩٦	%٤٩.٣٨
٢	الخامس	٣٧٩	%٣١	٨٤٧	%٦٩	١٢٢٦	%٥٠.٦٢
المجموع		٧٤٩	%٣١	١٦٧٣	%٦٩	٢٤٢٢	%١٠٠

## ثالثاً : عينة البحث : -

طبق البحث الحالي على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من مرحلة الدراسة الإعدادية في مدينة الكوت /قطاع الزهراء والداموك ، بلغ عددها ( ٦٢٤ ) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي وبواقع (٢٣٤) طالباً و ( ٣٩٠ ) طالبة وبواقع ( ٢٨٨ ) طالباً وطالبة في التخصص العلمي وبواقع (١٠٨) طالباً و ( ١٨٠ ) طالبة وبواقع ( ٣٣٦ ) طالباً وطالبة في التخصص الأدبي وبواقع (١٢٦) طالباً و (٢١٠) طالبة وبلغت نسبة الطلاب ( الذكور ) إلى مجتمع البحث (٣٧.٥%) ونسبة الطالبات / الإناث إلى مجتمع البحث (٦٢.٥%) إذ كان مجموع الطالبات ( الإناث ) في الصفين الرابع والخامس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي (٣٩٠) طالبة في حين بلغت نسبة طلبة الفرع العلمي (٤٦%) من مجتمع البحث بينما بلغت نسبة طلبة الفرع الأدبي (٥٤%) من مجتمع البحث وبلغ عدد طلبة الصف الرابع الإعدادي ( العلمي والأدبي معاً ) ( ٣١٢ ) طالباً وطالبة وبنسبة ( ٥٠ % ) من مجتمع البحث في حين بلغ عدد طلبة الصف الخامس الإعدادي ( العلمي والأدبي معاً ) (٣١٢) طالباً وطالبة وبنسبة ( ٥٠ % ) من مجتمع البحث وقد تراوحت أعمار هذه الفئة ما بين ( ١٦-١٨ ) سنة وضمت عينة البحث طلبة الصف الرابع والخامس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي وينحدر هؤلاء الطلبة من بيئات اجتماعية وثقافية واقتصادية متقاربة إلى حد كبير إذ تشير



دراسة ( الوائلي ، ٢٠١٢ ) إلى شيوع صفة التقارب الاجتماعي والثقافي والاقتصادي بين أغلب أبناء هذه المناطق والجدولين (٣) و ( ٤ ) يوضحان ذلك.

### جدول ( ٣ )

يوضح توزيع عينة البحث بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ومتغير الفرع الدراسي ( علمي ، أدبي ) والنسب المئوية الخاصة بهذين المتغيرين

ت	الفرع الدراسي الجنس	العلمي	النسبة المئوية	الأدبي	النسبة المئوية	المجموع	نسبة المجموع إلى عينة البحث
١	ذكور / بنين	١٠٨	%٤٦	١٢٦	%٥٤	٢٣٤	%٣٧.٥
٢	إناث / بنات	١٨٠	%٤٦	٢١٠	%٥٤	٣٩٠	%٦٢.٥
المجموع		٢٨٨	%٤٦	٣٣٦	%٥٤	٦٢٤	%١٠٠

### جدول (٤)

يوضح توزيع عينة البحث بحسب متغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) والإعدادي وبحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) للفرعين العلمي والأدبي معاً والنسب المئوية بهذين المتغيرين

ت	الصف	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد البنات	النسبة المئوية	المجموع	نسبة المجموع إلى عينة البحث
١	الرابع	١١٧	%٣٧.٥	١٩٥	%٦٢.٥	٣١٢	%٥٠
٢	الخامس	١١٧	%٣٧.٥	١٩٥	%٦٢.٥	٣١٢	% ٥٠
المجموع		٢٣٤	%٣٧.٥	٣٩٠	%٦٢.٥	٦٢٤	%١٠٠





رابعاً :- أدوات البحث :-

لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد وبناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد تبعاً للخطوات العلمية والاعتبارات الأساسية التي أشار إليها الزوبعي وآخرون ١٩٨١، في كتابه ( الاختبارات والمقاييس النفسية ) في صفحة (٦٤) والتي ينبغي أن يراعيها الباحث في مثل هذه المقاييس وأتبع الخطوات الآتية في إجراءات أعداد وبناء هذا المقياس:

١- تحديد الأهداف :- قام الباحث بتحديد أهداف البحث الحالي والغاية الرئيسة من بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج كوفيلد (٢٠١١) بكل دقة ووضوح وموضوعية التي ذكرت في الفصل الأول إذ أن تحديد هدف المقياس يساعد الباحث على تحديد مصدر المعلومات ونوع المنهج الذي يتعين على المقياس اشتقاق المفاهيم منه (Berk:2011:71)

٢- تحديد المحتوى ( المضمون ) : تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس لأنها الأساس الذي تبنى عليه الفقرات والمجال الذي تشتق منه ( الزوبعي وآخرون ١٩٨١ : ٦٤ ) . وبعد تحديد موضوع أساليب التعلم في ضوء نموذج كوفيلد (٢٠١١) وتحديد أهداف البحث الحالي والغاية الرئيسة من المقياس المراد أعداده وبنائه في البحث الحالي قام الباحث بمراسلة العالم كوفيلد (Coffield ) عن طريق البريد الإلكتروني وطلب منه الأذن والموافقة بالترجمة والتطبيق لأنموذجه وقد تم الرد بالموافقة والقبول وتزويد الباحث بنسخة من هذا النموذج ومكوناته أو أبعاده الأربعة التي أعتمدها الباحث في هذه الدراسة وبعد اطلاع الباحث على نموذج كوفيلد (٢٠١١) لأساليب التعلم ( النسخة الانكليزية ) قام الباحث وبمساعدة مترجمين متخصصين بترجمة نموذج ( كوفيلد ) ومجالاته أو أبعاده الأربعة من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وحاول أن لا تكون الترجمة حرفية كي لا يفرغ هذا النموذج من محتواه أو مضمونه الحقيقي وليكون ذلك المضمون دقيقاً وواضحاً وسليماً ومفهوماً وسهل التطبيق ولغرض التحقق من صدق الترجمة عرض الباحث النموذج المترجم إلى اللغة العربية مع النص الكامل لهذا النموذج باللغة الانكليزية على ثلاثة من الخبراء المختصين ممن يجيدون اللغتين العربية والانكليزية معاً للتأكد من



صلاحية ترجمة هذا النموذج وأبعاده الأربعة ( البعد التصوري - النظري أو العياني المحسوس والبعد التحليلي - ( التأملي أو الملاحظة ) التأملية والبعد الإدراكي - التجريدي والبعد العملي - التطبيقي أو التجريبي الفعال أو النشاط ) وبعد الأخذ بالآراء المقترحة لهؤلاء الخبراء الثلاثة تم تعديل صياغة بعض الجمل والفقرات المترجمة قام الباحث أيضاً بعرض النسخة المترجمة إلى اللغة العربية والمعدلة على يد خبير لغوي آخر متخصص في اللغة الانكليزية ممن لم يسبق له الاطلاع على النص الأصلي لهذا النموذج لإعادة ترجمته إلى اللغة الانكليزية لزيادة التحقق والتأكد من صدق الترجمة وصحتها والاطمئنان على محتوى هذا النموذج وبعد التحقق والتأكد من مدى تطابق النصين ( الأصلي باللغة الانكليزية والمترجم إلى اللغة العربية ) من حيث المضمون والمحتوى النفسي فقد تم التحقق من صدق الترجمة وصحتها وسلامتها وهذا ما تؤكد عليه أدبيات القياس والتقويم لأن المنطلق لصدق الترجمة لأي مقياس أو اختبار أو نموذج يجب أن يعتمد على معايير واضحة ومحددة في عملية التحقق من صدق الترجمة (Berk:2011:72) . وبعد الانتهاء من كل هذه الإجراءات تبني الباحث الأبعاد الأربعة الآتية :-

- ١- البعد التصوري - النظري أو العياني أو المحسوس الذي يكشف لنا عن أسلوب التعلم التباعدي ( الشعبي ) وأسلوب التعلم التقاربي .
- ٢- البعد التحليلي - التأملي أو الملاحظة التأملية الذي يكشف لنا عن أسلوب التعلم التباعدي ( الشعبي ) وأسلوب التعلم التمثيلي ( المستوعب ) .
- ٣- البعد الإدراكي - التجريدي الذي يكشف لنا عن أسلوب التعلم التباعدي ( الشعبي ) وأسلوب التعلم التمثيلي ( المستوعب )
- ٤- البعد العملي - التطبيقي أو التجريبي الفعال أو النشاط الذي يكشف لنا عن أسلوب التعلم التقاربي وأسلوب التعلم التكيفي .

وهذه الأبعاد الأربعة تمثل إطاراً مرجعياً لاشتقاق الفقرات من هذا النموذج وبذلك يضمن الباحث ( مصمم المقياس الحالي ) في هذه الحالة أن يكون محتوى ( مضمون ) المقياس قادراً على تحقيق الأهداف التي وضعها بكل دقة ووضوح وموضوعية وبعد ذلك قام الباحث بتحديد مجموعة من العمليات التي يمكن أن تعبر الخاصية أو المفهوم عن مظاهرها وتصبح قابلة



للملاحظة والقياس وأيضاً قام بتحديد الإجراءات والتعريفات التي تترجم الاستجابات إلى صيغ كمية ( رقمية ) تعبر عن مقدار الخاصة أو المفهوم أو الظاهرة المراد دراستها وكذلك قيامه بتحديد الإطار النظري أو النموذج الذي سيعتمده في بناء هذا المقياس وتحديد مفاهيمه ومنطلقاته الأساسية

٣- جمع الفقرات : يلجأ مصمم المقياس النفسي إلى عدة أساليب للحصول على الفقرات اللازمة لبناء مقياسه وتساعدته الخطوة السابقة وهي ( تحديد محتوى المقياس ) إذ يقوم الباحث بنفسه في صياغة العديد من الفقرات التي تقيس الأبعاد الأربعة التي تضمنها نموذج كوفيلد في ضوء إجراء المراجعة الدقيقة والمسح الشامل لهذا النموذج والالتزام بما جاء فيه من بيانات ومعلومات تساعد الباحث على بعض الأدبيات والمقالات التي قام بنشرها ( كوفيلد ) في الشبكة العنكبوتية ( الانترنت ) والاطلاع على أدبيات علم النفس في مجال المقاييس وفحص عدد من مقاييس أساليب التعلم المختلفة مثل قائمة أساليب التعلم ( لكولب ) Kolb learning Styles Inventory 1985 المكونة من ( ١٢ ) موقفاً وأمام كل موقف أربعة اختيارات تنتمي إلى أربعة عمليات أو أبعاد لعملية التعلم وهي ( الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال ) ويقوم الفرد باختيار ما يناسبه ، ومن هذه الأبعاد أو العمليات يمكن استنتاج أربعة أساليب للتعلم هي ( الأسلوب التباعدي والتماثلي والتقاربي والتكيفي )

ومقياس أساليب التعلم لروميرو وتيبر ( Romero and Tepper ) ( 1992 ) الذي تكون من ( ١٤ ) فقرة مزدوجة بمعدل ( ٧ ) فقرات لكل بعد وتكونت كل فقرة من جملتين متعاكستين تقيس إحدى الجملتين أحد أساليب التعلم وقائمة راينر وريدنك ( Rayner and Riding ) ( 1997 ) المكونة من ( ٤٠ ) فقرة يجيب الفرد المفحوص عليها ( بأوافق أولاً وأوافق ) وقائمة هني ومفورد ( Honey and Mumford ) المكونة من ( ٤٠ ) فقرة يجيب الفرد المفحوص عليها بنعم أو لا . ونظراً للتشابه بين هذه المقاييس الثلاثة المذكورة في أعلاه والتي بنيت على أساس نظرية كولب ( Kolb ) 1985 لذا فإن الباحث أعتمد على نموذج كوفيلد ( Coffield ) الذي جاء تطويراً وتعديلاً وتحسيناً لنظرية كولب وبقية النظريات والنماذج التي تناولت أساليب التعلم إذ يعد نموذج كوفيلد من أحدث النماذج التربوية والمعرفية التي تستهدف الكشف عن أساليب التعلم المفضلة وفقاً للأبعاد



الأربعة التي تضمنها هذا النموذج وبذلك حصل الباحث على الكثير من الفقرات المهمة لقياس هذا الموضوع الحيوي والتي عمل الباحث على تطويرها وتكييفها وجعلها ملائمة ومناسبة للبيئة العراقية ونابعة من صميمها .

٤- وضع تعليمات المقياس : قام الباحث بوضع تعليمات واضحة ومحددة ومفهومة لمقياس أساليب التعلم المفضلة إذ عرضت هذه التعليمات على عدد من الخبراء الذين اتفقوا على صحة هذه التعليمات ووضوحها ودقتها وأيضاً تم عرضها على عدد من طلبة ( ذكور وإناث ) الصف الرابع والخامس العلمي والأبي والذين عبروا عن دقة ووضوح تعليمات هذا المقياس .

أما نوع الفقرات المتضمنة في هذا المقياس فكانت من النوع الذي توضع له موازين تقدير متدرجة خماسية وبذلك يكون عدد بدائل الإجابة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس الذي يرمي إلى قياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد ( Coffield ) 2012 والتي تم التطرق إليها في الصفحات السابقة من هذا البحث وتكون المقياس من ( ٨٠ ) فقرة تمثل أربعة أبعاد للتعلم والتي من خلالها يمكن الكشف عن أربعة أساليب مفضلة للتعلم ويتم قياس كل بعد من خلال ( ٢٠ ) فقرة وتعطى بدائل الإجابة الخمسة الدرجات الآتية على التوالي ( ١, ٢, ٣, ٤, ٥ ) . إذ تعطى الدرجة ( ٥ ) لبديل الإجابة الأول ( تنطبق علي تماماً ) وتعطى الدرجة ( ٤ ) لبديل الإجابة الثاني ( تنطبق علي كثيراً ) وتعطى الدرجة ( ٣ ) لبديل الإجابة الثالث ( تنطبق علي أحياناً ) وتعطى الدرجة ( ٢ ) لبديل الإجابة الرابع ( تنطبق علي قليلاً ) وتعطى الدرجة ( ١ ) لبديل الإجابة الخامس ( لا تنطبق علي أبداً ) والفقرات جميعاً كانت في الاتجاه الموجب وبذلك أستطاع الباحث تحديد المفاهيم البنائية للنموذج الذي أعتمده في بناء مقياس البحث الحالي لكي يقوم بأعداد الفقرات في ضوء هذه المفاهيم وأيضاً قام الباحث بتحديد المنهج الذي سيعتمده في بناء المنهج إذ اتبع الباحث منهج الخبرة ( Experience ) الذي يعتمد الحقائق والبيانات المستمدة من خبرة الباحث التي أكتسبها من خلال ممارسته للمجال موضع القياس وخبرته المتراكمة في مجال التدريس سواء في معاهد أعداد المعلمين أو في كلية التربية في اختصاص علم النفس التربوي / القياس والتقويم أو من خلال ما يتفق ويجمع عليه الخبراء والمتخصصين فيه وأيضاً أتبع الباحث المنهج المنطقي أو العقلي ( Rational ) الذي يعتمد



على نظرية معينة يتبعها مصمم القياس بكل ما تفرضه من التزام في إجراءات بناء أي مقياس نفسي .

وبناءً على ما تقدم فإن الباحث أعتمد المنطلقات النظرية الآتية :

أ-الاعتماد على نموذج كوفيلد ( coffield ) 2011 بوصفه إطاراً نظرياً لبناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية الذي يرمي البحث الحالي إلى بنائه وأعداده ( أنظر الإطار النظري للبحث ، )

ب-أعتماد المنهج العقلي أو المنطقي في بناء المقياس علاوة على إمكانية الاستفادة من الخبرة وذلك من خلال الاستعانة بأراء الخبراء في بعض إجراءات البناء

ج- استعمال أسلوب التقرير الذاتي في بناء المقياس لكون إجراءات جمع البيانات والمعلومات فيه واضحة ومفهومة وأن الاستجابات محددة ودقيقة ، لا تتدخل في تحليلها وتصحيحها ذاتية الباحث فضلاً عن إمكانية استعمال هذا المقياس مع عينة كبيرة من الطلبة المفحوصين في الوقت ذاته وإمكانية تقنيته وحساب معايير له بعد إجرائه أو تطبيقه على أكبر عدد ممكن من الطلبة وهذه الميزة أو الخاصية لا تتوفر في أدوات القياس الأخرى كالاختبارات الإسقاطية أو الأدائية زيادة على ما يرافقها من مشكلات قياسية وثبات منخفض (Greene.2012:84)

وبعد مراجعة الباحث للدراسات والأدبيات المتعلقة بأساليب التعلم بصفة عامة وأدبيات نموذج كوفيلد بصفة خاصة والاطلاع على أساليب تصميم وأعداد أدوات القياس المذكورة فيها وأجراء مقابلات وحوارات فردية مباشرة مع مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال والتباحث والتشاور معهم في مدى سلامة وصحة فقرات هذا المقياس وتعليمات الأجابة عنه وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم الحصول على (٨٠) فقرة تقيس أربعة أبعاد التعلم والتي من خلالها يمكن الكشف عن أربعة أساليب مفضلة للتعلم ثم قام الباحث بتبويبها وتوزيعها في المقياس على وفق نموذج كوفيلد لتمثل مقياس اساليب التعلم المفضلة في صيغته الأولية . ولغرض التحقق من صدق مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد التي توصل إليها الباحث والتأكد



من صحة توزيعها بين هذه الأبعاد الأربعة المذكورة في نموذج كوفيلد (٢٠١١) قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء وطلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحيتها ومدى ملائمتها وشموليتها لكافة ابعاد هذا النموذج وسلامتها من الناحية العلمية واللغوية إذ عرض على عينة مكونة من ( ١٦ ) خبيراً وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة وكانت تعليمات الأجابة عنه دقيقة وواضحة ومفهومة برأي هؤلاء الخبراء وأعتمد الباحث على نسبة موافقة (١٢) خبيراً فأكثر معياراً لصلاحية هذه الفقرات وتعليمات الأجابة 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 ( كا<sup>٢</sup> ) إذ تكون قيمة مربع كاي المحسوبة (٤.٠٠٠) أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية ( النظرية ) ( ٣.٨٤١ ) بدرجة حرية (١) وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المقياس بصيغة النهائية (٨٠) فقرة تقيس أربعة أبعاد رئيسة تضمنها نموذج كوفيلد والتي من خلالها يتم الكشف عن أربعة أساليب للتعلم والتزم به الباحث فعلاً في إجراءات بناء هذا المقياس وهذه الفقرات تمثل نطاق السلوك المراد قياسه الذي سيعده البحث الحالي وبهذا الأجراء تم التحقق من الصدق الظاهري (Face Validity) لفقرات وتعليمات هذا المقياس ولذلك تم أعداد النسخة أو الصيغة الأولية له البالغ عدد فقراته (٨٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة تضمنها نموذج كوفيلد وبواقع (٢٠) فقرات لكل بعد وفقاً لأراء الخبراء وتماشياً مع المقاييس الأجنبية لمقياس كولب (1985) ومقياس روميرو وتيبر (1992) وقائمة راينر وريندك 1997 وقائمة هني وممفورد ( 1999 ).

٥- شروط تطبيق المقياس :- تعد هذه الخطوة محاولة لنقل الاختبار من حالة التهيئة إلى حالة الأجابة عنه ( الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ٧١ )

إذ عمل الباحث وبالتعاون مع إدارات المدارس الإعدادية المشمولة بتطبيق هذه الدراسة على توفير أفضل الظروف والأجواء الفيزيائية - المادية عند تطبيق مقياسه كالإضاءة والتهوية واختيار الوقت المناسب للتطبيق إذ جرى تطبيقه في الدروس الأولى من الدوام مع مراعاة سير انتظام العملية التدريسية في هذه المدارس والعمل بكل الوسائل على إثارة دافعية الطلبة المفحوصين نحو الأجابة عن جميع فقرات المقياس بكل دقة وجدية وحرص وموضوعية وذلك باستعمال مختلف أنواع العبارات



التشجيعية لهؤلاء الطلبة وأخبار الطلبة بأن نتائج هذه الدراسة سوف تستعمل لصالحهم لا ضدهم وبذلك ازدادت ثقة المفحوص بالباحث وبذلك تمت تهيئة الفرد المفحوص للموقف الاختباري بعد كسب وده وتعاونه مع الباحث وشعوره بالثقة والفائدة من هذه الدراسة ازدادت نسبة الدقة والصدق في الأجابة عن فقرات هذا المقياس الذي أصبح جاهزاً للتطبيق وأجراء الفقرات.

#### ٦- تجارب تحليل الفقرات : وهذه التجارب تتمثل في :

أ- التجربة الأولى : بعد حصول الباحث على كتاب تسهيل مهمة تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية في مدينة الكوت / قطاع الزهراء والداموك من مديرية تربية واسط ، قام الباحث بتطبيقه بصيغة أولية ( التطبيق أو التجربة الاستطلاعية ) على عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي وواقع (٢٠٤) طالباً وطالبة من الفرع العلمي و(١٩٦) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي والجدول (٥) يوضح ذلك .

#### جدول (٥)

يوضح توزيع عينة التحليل الإحصائي بحسب متغير الجنس والفرع الدراسي والصف الدراسي

المجموع الكلي	المجموع	الفرع الأدبي		المجموع	الفرع العلمي		الفرع الدراسي الصف الدراسي الجنس
		الخامس	الرابع		الخامس	الرابع	
١٢٤	٦٢	٣١	٣١	٦٢	٣١	٣١	ذكور
٢٧٦	١٣٤	٦٨	٦٦	١٤٢	٧٢	٧٠	إناث
٤٠٠	١٩٦	٩٩	٩٧	٢٠٤	١٠٣	١٠١	المجموع

وقد راعى الباحث عدد ونسبة طلبة الدراسة الإعدادية بحسب متغيرات الجنس (ذكور ، إناث ) والفرع الدراسي (علمي ، أدبي ) والصف الدراسي ( الرابع ، الخامس) عند اختياره عينة التحليل الإحصائي تبعاً لعددها ونسبتها في مجتمع البحث وعينة البحث ويرى الباحث أن هذا الحجم يعد مناسباً في عملية التحليل الإحصائي لأنه كما يشير بيرك (Berk) 2011 الى ان عدد أفراد عينة التحليل



الإحصائي يفضل أن يتراوح بين ( ٢٠٠ - ٤٠٠ ) فردا كي تتحقق الشروط الأساسية لإيجاد الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات ( Berk . 2011 : 89 ) والغاية من التجربة الاستطلاعية الأولية هو التحقق من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليمات الأجابة عنه وتحديد متوسط الزمن اللازم للتطبيق إذ كان متوسط الزمن يساوي ( ٦٠ ) دقيقة على أساس أول طالب أنهى الإجابة عن المقياس ب(٤٠) دقيقة وآخر طالب أنهى الإجابة عن هذا المقياس (٨٠) دقيقة وبعد مجموع هذين الزمنين وتقسيمه على (٢) تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن جميع فقرات هذا المقياس وأتضح أيضاً أن جميع فقرات هذا المقياس وتعليمات الإجابة عنه كانت دقيقة وواضحة ومفهومة وسهلة التطبيق إذ لم يطرح على الباحث أية تساؤل عن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة عنه .

ب- التجربة الثانية :- أن الغرض من هذه التجربة هو تحليل فقرات المقياس للتحقق من صدقه وثباته (Berk,2011,75) فبعد التأكد من مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنه قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها المذكورة في الجدول (٦) للتأكد من صدق وثبات المقياس وفيما يأتي عرضاً لإيجاد الصدق والثبات لهذا المقياس.

**الصدق Validity :** يعد من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبارات والمقاييس ومن أبرز أنواع الصدق المستعملة في مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد (Coffield) 2011 هي ما يأتي :

أ- صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها أو مجالاتها الفرعية ( الدرجة الكلية للمجال أو البعد ) باستعمال معادلة بيرسون (Pearson) واتضح إن معاملات الارتباط في جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبعلاقة موجبة فعند الرجوع الى جدول ( جاريت) Garrett ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط ( خيرى ، ٢٠٠٥ : ٣٦٤ - ٣٦٦ ) اتضح ان جميع معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية ( ٠,١٨٢ ) وبدرجة حرية ( ٣٩٨ ) ويذكر بيرك (Berk 2011) أن صدق الاتساق الداخلي يعني أن جميع الفقرات أو المفردات في المقياس تقىس حقاً المكون النفسي المراد قياسه ( Berk 2011:79 ) وهنا





تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل فقرة والدرجة الكلية للبعد وكشفت النتائج عن وجود أتساق داخلي للمقاييس الفرعية ( الأبعاد ) فكانت جميع الفقرات ترتبط ارتباطا دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠٠١) بالأبعاد أو المجالات الأربعة التي تنتمي إليها مما يدل على صدق اتساقها الداخلي والجدول (٦) يوضح ذلك.

### جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد التعلم الأربعة باستعمال صدق الاتساق الداخلي

الأبعاد	التصوري /العائني	التحليلي - التأملي		الإدراكي - التجريدي		العملي - التجريبي	
		معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
١	٠,٥٥٨	٢١	٠,٤٩٨	٤١	٠,٥٩٧	٦١	٠,٥٥٩
٢	٠,٥٨٧	٢٢	٠,٥٧٩	٤٢	٠,٥٥٨	٦٢	٠,٦٧٣
٣	٠,٤٨٩	٢٣	٠,٥٨٨	٤٣	٠,٦٥٨	٦٣	٠,٥١٧
٤	٠,٥٥٦	٢٤	٠,٥٨٣	٤٤	٠,٦٥٣	٦٤	٠,٦٥٣
٥	٠,٤٨٩	٢٥	٠,٥٨٩	٤٥	٠,٤٧٨	٦٥	٠,٥٢٤
٦	٠,٥٨٣	٢٦	٠,٥٣٨	٤٦	٠,٣٨٨	٦٦	٠,٦٩١
٧	٠,٣٣٤	٢٧	٠,٤٩٨	٤٧	٠,٥٩٣	٦٧	٠,٥٥٥
٨	٠,٥٢٤	٢٨	٠,٥٧٨	٤٨	٠,٥٧٨	٦٨	٠,٦٨٥
٩	٠,٥٩٥	٢٩	٠,٥٨٨	٤٩	٠,٥٨٩	٦٩	٠,٣٩٨
١٠	٠,٤١٧	٣٠	٠,٣٥٥	٥٠	٠,٥٩٤	٧٠	٠,٦٩١



١١	٠,٦٨٥	٣١	٠,٥٧٦	٥١	٠,٥٧٥	٧١	٠,٥٩٩
١٢	٠,٥٨٥	٣٢	٠,٥٥٢	٥٢	٠,٦٧٣	٧٢	٠,٦٦٦
١٣	٠,٣٩٩	٣٣	٠,٦٢٤	٥٣	٠,٥٨٠	٧٣	٠,٥٤٢
١٤	٠,٤٨٧	٣٤	٠,٧١١	٥٤	٠,٦١٢	٧٤	٠,٥٢٨
١٥	٠,٤٥٧	٣٥	٠,٦٨٤	٥٥	٠,٦٨٨	٧٥	٠,٦٦٥
١٦	٠,٣٣٥	٣٦	٠,٥٨٨	٥٦	٠,٤٨٢	٧٦	٠,٥٤٣
١٧	٠,٥٧٨	٣٧	٠,٥٦٩	٥٧	٠,٤٩٩	٧٧	٠,٥٦٩
١٨	٠,٥٧٨	٣٨	٠,٤٨٢	٥٨	٠,٥٠١	٧٨	٠,٤٣١
١٩	٠,٤٥٨	٣٩	٠,٤٨٦	٥٩	٠,٤٣٨	٧٩	٠,٤٤٢
٢٠	٠,٥١٦	٤٠	٠,٥٦٣	٦٠	٠,٥١٥	٨٠	٠,٤٤٨

ب مصفوفة معاملات الارتباطات المبنية لمقياس أساليب التعلم :

تم حساب معاملات الارتباطات المبنية لمقياس أساليب التعلم بأبعاده الأربعة فكانت كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠١ ) وبعلاقة موجبة فعند الرجوع الى جدول ( جاريث ) Garrett ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط ( خيري ، ٢٠٠٥ : ٣٦٤ - ٣٦٦ ) اتضح ان جميع معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية ( ٠,١٨٢ ) وبدرجة حرية ( ٣٩٨ ) والجدول ( ٧ ) يوضح ذلك



## جدول ( ٧ )

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس أساليب التعلم بأبعاده الأربعة

التسلسل	الأبعاد	التصوري / العياني	التحليلي - التأملّي	الإدراكي - التجريدي	العملي - التجريبي الفعال
١	التصوري / العياني	-	٠.٥٥٩	٠.٤٧٨	٠.٥٩٨
٢	التحليلي - التأملّي		-	٠.٦٥٩	٠.٦٨٧
٣	الإدراكي - التجريدي			-	٠.٦٥٧
٤	العملي - التجريبي الفعال				-

الثبات : Reliability

يعد الثبات من الخصائص المهمة لأي اختبار أو مقياس فالمقياس الثابت هو مقياس موثوق به ويعتمد عليه ( Berk.2011:76 ) إذ تم استخراج معامل ثبات مقياس أساليب التعلم بأبعاده الأربعة على النحو الآتي :

- أ- معامل الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٢٨)
  - ب- التجزئة النصفية ( Split-Half Method )
  - ج- إعادة الاختبار ( Test .R.Test ) إذ بلغ معامل ثبات المقياس ( ٠,٨٦٢ )
- والجدول ( ٨ ) يوضح ذلك .



## جدول ( ٨ )

يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية ( الأبعاد الأربعة ) لمقياس أساليب التعلم باستخدام  
الفاكرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة الاختبار

نوع المتغير	ت	الأبعاد	معامل الفكرونباخ للتثبات	سبيرمان - براون	جتمان	أعادة الاختبار
أبعاد التعلم	١	التصوري - العياني	٠,٧٥٥	٠,٨٨٥	٠,٧٩٥	٠,٨٦٠
	٢	التحليلي - التأمل	٠,٨٨٠	٠,٨٩٩	٠,٧٨٩	٠,٨٤٤
	٣	الأدراكي - التجريدي	٠,٨٨١	٠,٧٨٥	٠,٨٥٥	٠,٨٦٤
	٤	العملي - التجريبي الفعال	٠,٧٩٩	٠,٨١٨	٠,٨١٨	٠,٨٨٠
أساليب التعلم	١	التباعدي	٠,٧٤٤	٠,٨٦٠	٠,٧٩٠	٠,٨٤٠
	٢	التمثيلي	٠,٨٩٠	٠,٩٠٩	٠,٨٨٩	٠,٨٦٤
	٣	التقاربي	٠,٨٧١	٠,٨٠٥	٠,٧٥٥	٠,٨٥٤
	٤	التكيفي	٠,٨٠٩	٠,٨٠٨	٠,٨١٣	٠,٨٩٠
	/	معامل ثبات المقياس ككل	٠,٨٢٨	٠,٨٤٦	٠,٨١٤	٠,٨٦٢



وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية ( الصدق والثبات ) لهذا المقياس الذي أصبح بصيغته النهائية مكوناً من ( ٨٠ ) فقرة \* تقيس أربعة أبعاد تضمنها نموذج كوفيلد وهي ( البعد التصوري - العياني ، البعد التحليلي - التأملي ، البعد الإدراكي - التجريدي ، البعد العملي - التجريبي الفعال ) والتي من خلالها يتم الكشف عن أربعة أساليب للتعلم وهي ( أسلوب التعلم التباعدي ، أسلوب التعلم التمثيلي ، أسلوب التعلم النقاري ، أسلوب التعلم التكيفي ) وتم تصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي إذ تعطى الدرجة (٥) لبدل الأجابة الأول (تنطبق علي تماماً ) و تعطى الدرجة (١) لبدل الأجابة الخامس ( لا تنطبق علي أبداً ) وتحسب درجة كل بعد أو مقياس فرعي ويتم استخراج درجات الأساليب كالآتي :

- مراعاة لشروط النشر في المجالات التخصصية المحكمة ولا سيما بخصوص عدد صفحات البحث وحفاظا على حقوق الباحث وعدم سرقة أو استغلال مقياسه ، يعتذر الباحث للسادة المقومين المحترمين والقراء الأعزاء عن وضعه في ملاحق هذا البحث ويمكن الحصول عليه من خلال الاتصال المباشر بالباحث .

الأسلوب التقاري = درجة الفرد المفحوص في ( البعد الإدراكي والبعد العملي ) معاً

الأسلوب التكيفي = درجة الفرد المفحوص في ( البعد التصوري والبعد العملي ) معاً

وبذلك تم تحقيق الهدف الأول من البحث الحالي الذي ينص على بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد والجدول (٩) يوضح توزيع فقرات مقياس أساليب التعلم على الأبعاد الأربعة ( المقاييس الفرعية ) بصيغته النهائية .



### جدول (٩)

بوضح توزيع فقرات مقياس أساليب التعلم بصيغته النهائية

ت	الأبعاد	أساليب التعلم التي يتم الكشف عنها	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١	التصوري - العياني	التباعدي والتكيفي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٢٠
٢	التحليلي - التأملّي	التباعدي والتمثيلي	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٢٠
٣	الأدراكي - التجريدي	التقاربي و التمثيلي	٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠	٢٠
٤	العملي - التجريبي الفعال	التقاربي والتكيفي	٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠	٢٠
٨٠	المجموع الكلي لفقرات المقياس بصيغته النهائية			



**خامساً : الوسائل الإحصائية** أستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في تحليل البيانات الإحصائية التي حصل عليها في إجراءات بناء المقياس وإعداده والتحقق من صدقه وثباته وفرضياته ونتائجه ومن هذه الأساليب ما يأتي :

- ١- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي وإيجاد قيمة معامل ثبات الاختبار بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test.Re. test) .
- ٢- معادلة الفاكرونباخ والتجزئة النصفية ( سبيرمان - براون) ومعادلة جتمان في إيجاد معامل ثبات المقياس
- ٣- الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين في عرض النتائج ومناقشتها.



## الفصل الرابع

### عرض النتائج ومناقشتها

#### أولاً : عرض النتائج ومناقشتها

تم تحقيق الهدف الأول من هذا البحث الذي ينص على ما يأتي (بناء مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية وفقاً لنموذج كوفيلد ) في الفصل الثالث - ( منهجية البحث وإجراءاته ) .

ولتحقيق الهدف الثاني الذي ينص على ما يأتي : تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة على عينة ممثلة من طلبة الدراسة الإعدادية للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للمتغيرات الآتية :

أ- متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ب- متغير الفرع الدراسي ( علمي ، أدبي ) ج- متغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي ولتحقيق الهدف الثاني من البحث الحالي صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على ما يأتي ( لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية (عينة البحث) ) والفرضية الثانية التي تنص على ما يأتي (لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية (عينة البحث) بحسب المتغيرات الآتية أ- الجنس ( ذكور ، إناث ) ب- الفرع الدراسي ( علمي ، أدبي ) ج- الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) (الأعدادي) وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على ما يأتي لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية (عينة البحث) قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة على عينة البحث المكونة من ( ٦٢٤ ) طالباً وطالبة وتم إيجاد المتوسط الحسابي الذي بلغ (٢٥٨.٥٠٩) وإيجاد قي قيمة الوسط الفرضي ( النظري ) لهذا المقياس البالغة ( ٢٤٠ ) واختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين والمقارنة بينهما أستعمل الباحث





الاختبار التائي ( T.Test ) لعينة واحدة وإيجاد القيمتين التائية المحسوبة والجدولية ( النظرية ) أتضح أن القيمة التائية المحسوبة (٢,٨٤٦) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢٣) ( أكثر من ١٢٠ ) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح العينة وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي (( لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية (عينة البحث) )) وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي (( توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية (عينة البحث) والجدول (١٠) يوضح ذلك

### جدول (١٠)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس أساليب التعلم المفضلة

مستوى الدلالة ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة إحصائية توجد فروق	١,٩٦٠	٢,٨٤٦	٦٢٣	٢٤٠	٣٨,٦٨٨	٢٥٨,٥٠٩	٦٢٤

أن هذه النتيجة تدل على اختلاف أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية وأن هؤلاء الطلبة يمتلكون أساليب تعلم مفضلة بشكل عام وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة مرحلة الدراسة الإعدادية التي يدرس فيها هؤلاء الطلبة واختلاف الصف الدراسي والفرع الدراسي في هذه المرحلة الدراسية إذ تشير نتائج دراسة (Koyes, 2013) إلى أن أساليب التعلم تتأثر بالمرحلة الدراسية والصف الدراسي والتخصص الدراسي . (Koyes, 2013:89) أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة حبشي ( ٢٠٠١ ) واختلفت مع نتائج دراسة وكل من أبو هاشم (٢٠٠٠) ونوفين وآخرون (٢٠٠٣) وبرور وآخرون (٢٠٠٥) .

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية (أ) التي تنص على ما يأتي ( لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث ) بحسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) قام الباحث باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ( منفصلتين ) إذ



أتضح أن القيم التائية (T) المحسوبة في الجدول (١١) هي أكبر من القيمة التائية (T) الجدولية ( النظرية ) البالغة ( ١,٩٦٠ ) وبمستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ودرجة حرية ( ٦٢٢ ) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة أحصائياً في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الأعدادية بحسب متغير الجنس ولصالح الإناث إذ تشير قيم المتوسطات الحسابية للإناث هي أكبر من قيم المتوسطات الحسابية للذكور في جميع أبعاد التعلم الأربعة والكاشفة لأساليب التعلم الأربعة وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي : لا توجد فروق دالة أحصائياً في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الأعدادية ( عينة البحث حسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي : (توجد فروق دالة أحصائياً في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الأعدادية (عينة البحث) حسب متغير الجنس ( ذكور ، إناث ) .

### جدول (١١)

يوضح نتائج الفروق الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً لمتغير الجنس ( ذكور ، إناث ) باستعمال الاختبار التائي ( T.test ) لعينتين مستقلتين .

نوع المتغير	ت	الأبعاد	الطلاب الذكور = ٢٣٤		الطلبات الإناث = ٣٩٠		درجة الحرية	القيمة التائية T		مستوى الدلالة ٠.٠٥
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المحسوبة	الجدولية	
أبعاد التعلم	١	التصورى - العيانى	٦٨,٣٥٥	٨,٤٨٨	٧٢,١٠١	٨,٠٦٣	٦٢٢	٣,١٢٢	١,٩٦٠	دالة أحصائية توجد فروق
	٢	التحليلي - التأملى	٦٧,٦٢٠	٨,٣٢٦	٧١,٢٦١	٧,٨٧٠		٢,٨٧٠	١,٩٦٠	دالة أحصائية توجد فروق
	٣	الأدراكي - التجريدي	٦٥,٨٤٠	٦,٨٤٠	٧١,٠٦٠	٧,١٢٥		٢,٤٦٦	١,٩٦٠	دالة أحصائية توجد فروق
	٤	العملي - التجريبي	٦٦,٧٢٤	٦,٩٨٦	٧٣,٤٢٢	٧,٩٨٥		٢,٦٨٩	١,٩٦٠	دالة أحصائية توجد فروق



الفعال							توجد فروق
١	التباعد	٦٨,٦٢٤	٨,٤٤٢	٧٣,٤٦٨	٨,٢٢٤	٣,٤٢٢	دالة أحصائية توجد فروق
٢	التمثيلي	٦٧,٨٨٥	٨,٦٨٦	٧٢,٥٥٦	٨,٥٦٠	٣,٢٥٦	دالة أحصائية توجد فروق
٣	التقاربي	٦٤,٩٩٢	٦,٨٤٩	٧٢,٣٢٣	٨,٥١٥	٤,٨٨٥	دالة أحصائية توجد فروق
٤	التكفي	٦٥,٩٩٨	٦,٥٦٣	٧٢,٤٨٩	٨,٥٠١	٤,٨٠٦	دالة أحصائية توجد فروق

وقد يعزى سبب ذلك إلى تفرغ البنات ( الطالبات ) إلى الدراسة والتفوق على الذكور ( الطلاب ) الذين ينغمسون في أمور كثيرة خارج الدراسة كممارسة الألعاب الرياضية وزيارة مقاهي الانترنت والتجول في الأسواق والحدائق العامة اذ يعد توجه البنات إلى الدراسة والتعلم هو المتنافس الوحيد لهن بحكم الثقافة السائدة في مجتمعنا وكذلك دعم وتشجيع البيئة الأسرية للبنات في تحقيق التعلم والتفوق الذي يحصل بفعل تظافر عدة عوامل ومتغيرات منها امتلاكهن أساليب التعلم الفعالة في حين أن الطلاب ( الذكور ) قد ينشغلون وينغمسون في ممارسة أمور كثيرة تؤثر في توجهاتهم نحو الدراسة والتعلم كالألعاب الرياضية ومقاهي الانترنت والتجول في الأسواق برفقة بعض زملائهم على الرغم من دعم وتشجيع الأسرة لهؤلاء الطلبة في دراستهم إذ تشير نتائج دراسة ( Gray.2012 ) إلى أن أساليب التعلم المفضلة تتأثر بمتغير الجنس ( ذكور ، إناث ) ولصالح الإناث (Gray.2012:70) أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة حبشي (٢٠٠١) واختلفت مع نتائج دراسة كل من أبو هاشم (٢٠٠٠) ونوفين وآخرون 2003 وبرور وآخرون (2005) وللتحقق من صحة الفرضية الثانية (ب) التي تنص على ما يأتي ( لاتوجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث) بحسب متغير الفرع الدراسي ( علمي ، أدبي ) قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين والمقارنة بين متوسطات طلبة الفرع العلمي ومتوسطات



طلبة الفرع الأدبي في الأبعاد الأربعة والكاشفة لأساليب التعلم الأربعة إذ أتضح أن القيم التائية المحسوبة في الجدول (١٢) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية ( النظرية ) البالغة (١,٩٦٠) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢٢) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة حصائياً في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الأعدادية (عينة البحث) بحسب متغير الفرع الدراسي ولصالح الأنثى ( الطالبات ) في الأبعاد الثانية ( التحليلي ) والثالثة ( الادراكي ) والرابعة ( العملي ) من ابعاد التعلم وأيضاً في أساليب التعلم ( الثانية ) ( التمثيلي ) والثالثة ( التقاربي ) والرابعة ( التكيفي ) وعدم وجود فروق دالة أحصائياً في البعد الأول ( التصوري - العياني ) من أبعاد التعلم والأسلوب الأول من أساليب التعلم ( التباعدي ) بين طلبة هذين الفرعين وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي ( لا توجد فروق دالة أحصائياً في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الأعدادية ) عينة البحث ) بحسب متغير النوع الدراسي ( علمي ، أدبي ) ( وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي ( توجد فروق دالة أحصائياً في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الأعدادية ) عينة البحث ) بحسب متغير النوع الدراسي ( علمي ، أدبي ) ( والجدول (١٢) يوضح ذلك .



## جدول (١٢)

يوضح نتائج الفروق الإحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً لمتغير الفرع الدراسي ( علمي، أدبي باستعمال الاختبار التائي ( T.test ) لعينتين مستقلتين .

نوع المتغير	ت	الأبعاد	الفرع العلمي= ٢٨٨		الفرع الأدبي= ٣٣٦		درجة الحرية	القيمة التائية T		مستوى الدلالة ٠.٠٥
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المحسوبة	الجدولية	
أبعاد التعلم	١	التصوري - العياني	٦٣,٣٥١	٨,٦١٢	٦٣,١٢٣	٨,٦٠١	٦٢٢	٠,٦٢١	١,٩٦٠	غير دال / لا توجد فروق
	٢	التحليلي - التأمل	٦٨,٥١٦	٦,٤٩٩	٥٨,١١٠	٤,٩١٠		٣,٨٨٠	١,٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي
	٣	الأدراكي - التجريدي	٦٧,٣٠٠	٦,٣٦٦	٥٧,٨٦١	٤,٨٩٨		٣,٨٦٥	١,٩٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي
	٤	العملي - التجريبي الفعال	٦٩,٣٤٢	٦,٤٨٠	٥٧,٦٢١	٤,٧٦٣		٤,٩٦٥	١,٩٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي
أساليب التعلم	١	التباعد	١٢٨١٠	١٤,٦٠٠	١٢٠,٩٨٠	١٤,٣٢١	٦٢٢	٠,٨٣٦	١,٩٦٠	غير دال / لا توجد فروق
	٢	التمثيلي	١٠٢,٨١٠	١١,٤٠٢	٩٥,١٤٤	١٠,٦٨٧		٣,٨٦٧	١,٩٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي
	٣	التقاربي	٩٨,٩٩٩	١١,١٢٢	٩٤,٢٢٢	٩,٨٦٦		٣,١٠٢	١,٩٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي
	٤	التكيفي	٩٧,٨٦٦	١,٩٨٩	٩٣,٧٧٥	٨,٨٦٨		٢,٨١١	١,٩٦٠	دال / توجد فروق لصالح الفرع العلمي



وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة الدراسة في الفرع العلمي إذ أن طلبة هذا التخصص أو الفرع يميلون إلى المواد العلمية ذات التطبيق العملي - التجريبي ولا يميلون إلى المواد النظرية التي تحتاج إلى درج أو حفظ بباغوي أصم التي يميل إليها طلبة الفرع الأدبي وقد يرجع ذلك أيضاً إلى اختلاف عينة هذا البحث التي كانت من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً إذ تشير نتائج دراسة ( Kayes:2013) بأن للتخصص الدراسي أثر واضح في أساليب التعلم (Kayes:2013:33) أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج حبشي ( ٢٠٠٠) واختلفت مع نتائج دراسة كل من أبو هاشم (٢٠٠٠) ونوفين وآخرون ( 2003 ) وبرور وآخرون ( 2003 )

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية ( ج ) التي تنص على ما يأتي : ( لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بين طلبة الدراسة الأعدادية ( عينة البحث ) بحسب متغير الصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الأعدادي . قام الباحث باستعمال الاختبار التائي ( T.test ) لعينتين مستقلتين والمقارنة بين المتوسطات الحسابية لطلبة الصف الرابع الإعدادي و طلبة الصف الخامس الإعدادي إذ أتضح أن القيم التائية المحسوبة في الجدول (١٥) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية (النظرية) البالغة (١,٩٦٠) و بمستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢٢) (١٢٠ فما فوق) . وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث ) بحسب متغير الصف الدراسي ولصالح الصف الخامس الإعدادي في ثلاثة أبعاد للتعلم وهي ( البعد التحليلي والإدراكي والعملي ) والكاشفة لثلاثة أساليب للتعلم وهي ( الأسلوب التمثيلي والتقاري والتكفي ) وعدم وجود فروق دالة إحصائية في البعد الأول وهو البعد ( التصوري ) وأسلوب التعلم الأول ( الأسلوب التباعدي ) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي : لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الإعدادية ( عينة البحث ) بحسب متغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ) الإعدادي و تقبل الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي : توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الدراسة الأعدادية بحسب متغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ) الإعدادي والجدول (١٣) يوضح ذلك



## جدول (١٣)

يوضح نتائج الفروق الأحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً لمتغير الصف الدراسي ( الرابع، الخامس ) الأعدادي بأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

مستوى الدلالة ٠.٠٥	القيمة التائية T		المتغير	الصف الخامس الأعدادي ٣١٢=		الصف الرابع الأعدادي=٣١٢		الأبعاد	ت	نوع المتغير
	الجدولية	المحسوبة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
غير دال / لا توجد فروق	١,٩٦٠	٠,٦٤٩	٦٢٢	٨,١١٣	٦٢,٨٠٠	٨,٥٤١	٦٣,٢٢٤	التصوري - العياني	١	أبعاد التعلم
	١,٩٦٠	٤,١٢٠		٨,٢٤٢	٦٨,٩٦٠	٦,٦٨٥	٥٧,٩٨٥	التحليلي - التأملي	٢	
	١,٩٦٠	٣,٩٩٩		٨,٢١٠	٦٨,٦٤٠	٦,٥٤٦	٥٧,٨٢٠	الأدراكي - التجريدي	٣	
	١,٩٦٠	٣,٩٨٩		٨,٩٥٤	٦٨,١٠٩	٧,٣٥٨	٥٨,٠٠٠	العملي - التجريبي الفعال	٤	
غير دال / لا توجد فروق	١,٩٦٠	٠,٧٢٠	٦٢٢	١٤,٤٠٠	١٢٢,٣٠٤	١٤,٠٠٠	١٢١,٣١١	التباعدي	١	أساليب التعلم
	١,٩٦٠	٤,٣٥٠		١٢,٠٠٥	١٠١,١٠٢	١٠,٩٤٩	٨٩,٨٠٠	التمثيلي	٢	
	١,٩٦٠	٥,٩٩٨		١٢,٠٠٤	١٠١,٠٠١	٩,٩٨٧	٨٨,٩٦٠	التقاربي	٣	
	١,٩٦٠	٦,٢٣٠		١٠,٤٩٣	٩٥,١٠٢	٩,٩٩٦	٨٨,٩٨٥	التكيفي	٤	



وقد يعزى سبب ذلك الى ان اساليب التعلم قد تتأثر بعوامل عديدة منها طبيعة الصف الدراسي ومستواه وهذا يجعل الطلبة يتبنون او يتبعون اساليب تعلم عميقة و أكثر مرونة في الصفوف الدراسية المتقدمة . إذ تشير نتائج دراسة ( Gray.2012 ) أن أساليب التعلم تستمر في التغير بصورة تصاعدية في من صف لآخر في أثناء مرحلة الدراسة الإعدادية والجامعة إذ أنها ثابتة ثباتاً نسبياً ( Gray.2012:49 ) أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة حبشي (٢٠٠٠) واختلفت مع نتائج دراسات كل من ابي هاشم (٢٠٠٠) ونوفين واخرين (٢٠٠٣) برور واخرين (٢٠٠٥)

**ثانياً : الاستنتاجات : في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :**

- ١- أن أساليب التعلم تتأثر بمتغيرات الجنس ( ذكور ، إناث ) والفرع الدراسي ( العلمي والأدبي ) والصف الدراسي ( الرابع ، الخامس ) الإعدادي
- ٢- أن طلبة الدراسة الإعدادية يميلون إلى اتباع أكثر من أسلوب تعلم في الصفوف الدراسية المتقدمة وبهذا يمكن القول بأن أساليب التعلم تنمو وتحسّن نسبياً بمرور الزمن .

**ثالثاً : التوصيات : في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي :**

- ١- ضرورة الاهتمام بالتعرف والكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية لأهميتها في حياة الطالب المدرسية بشكل خاص والحياة بصفة عامة .
- ٢- ضرورة إدخال مادة أساليب التعلم ضمن مناهج الدراسة الإعدادية كمقرر دراسي إجباري أو اختياري - حر لزيادة وعي الطلبة بها .
- ٣- ضرورة تدريب الهيئات التدريسية على كيفية الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم وكيفية استثمار ذلك في العملية التربوية والتعليمية .

**رابعاً : المقترحات : استكمالاً لنتائج البحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث إجراء الدراسات اللاحقة الآتية :**

- ١- علاقة اساليب التعلم بمتغيرات أخرى كالمعاملة الوالدية ومستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح واتخاذ القرار
- ٢- علاقة أساليب التعلم بأساليب التفكير لدى عينات أخرى كالتلاميذ وطلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية والجامعة





## المصادر

## العربية

- ١- أبو هاشم ، السيد محمد ( ٢٠٠٠ ) أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وأنتونستل لدى طلاب الجامعة ( دراسة عملية ) ، مصر القاهرة علم الكتب .
- ٢- أحمد ، محمد إبراهيم ( ٢٠١٢ ) دراسة لبعض مهارات التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ، مصر ، دار النهضة العربية .
- ٣- أسماعيل ، حسين حسن ( ٢٠١١ ) خرائط أساليب التعلم ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٤- حبشي ، نجدي ونيس ( ٢٠٠١ ) تفضيلات طلاب الدراسات العليا ، جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب . مصر ، القاهرة ، عالم الكتب
- ٥- خيرى ، السيد محمد ( ٢٠٠٥ ) الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مصر ، دار النهضة العربية
- ٦- الزويبي ، عبد الجليل إبراهيم ومحمد الياس بكر وإبراهيم عبد الحسن الكنانى ( ١٩٨١ ) ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر .
- ٧- طافش ، محمد جامل ( ٢٠٠٤ ) ، تعلم التفكير وأساليب التعلم ، مصر القاهرة .
- ٨- عبد القادر ، محبوب ( ٢٠١١ ) نماذج من أساليب التعلم ، القاهرة ، عالم الكتب
- ٩- عبد الناصر ، عامر ( ٢٠١٠ ) البناء العاملي لأساليب التعلم ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١٠- عصفور ، وصفي ( ٢٠٠٥ ) أنماط المتعلمين وأساليب تعليمهم ( مجمع تعليمي ) الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ، الأردن ، عمان .
- ١١- قاسم ، محمد صافي ( ٢٠١١ ) تقويم أداء المتعلم ، رؤية معاصرة ، العراق -بصرة ، دار الفحاء للطباعة والنشر .
- ١٢- المانع ، عبد العزيز فالح ( ٢٠١٣ ) علم النفس المعرفي السعودية ، الرياض ، دار العبيكان .
- ١٣- ملحم ، سامي محمد ( ٢٠٠١ ) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ١ الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- ١٤- ناصر ، حمدان ( ٢٠١١ ) الصعوبات التي تواجه التعليم الإعدادي في محافظات الفرات الأوسط والجنوب ، العراق ، بابل ، مطبعة دار الأيمان .
- ١٥- الوائلي ، حسين علوان ( ٢٠١٢ ) المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي في محافظتي واسط وميسان ، دراسة مقارنة ، العراق ، جامعة البصرة .



الأجنبية :

- 15-Berk .R. (2011) ,,In School Evalnation,, London. Heineman Educational Books.
- 16-Bormuth .J.R.(2010),, The Theory Of Achievement Test Items ,, Chicago . The University Of Chicago Press .
- 17-Brower .Aetal .(2005),, An Investingation of Undergraduate Athletice Training Studen't Learning Styles and Program Admissin Success .N.J.U.S.A.
- 18-Cano . G (2013) Learning and Thinking Styles .N.J.U.S.A.
- 19- Coffield .F.and Folder .B. ( 2011) .Applications Reliability and Validity of the Index of Learning Styles .Green Wood Press West Port .London.
- 20- Coffield .F. ( 2011) Learning Styles .Green Wood Press West Port .London.
- 21- \_\_\_\_\_ ( 2011) Learning Styles An Overview Of Theories , Models -and Measures .Green Wood Press West Port .London.
- 22-\_\_\_\_\_ ( 2011) Coffield Model Of Learning Styles .Green Wood Press West Port .London.
- 23- \_\_\_\_\_ ( 2011) Differences In Learning Styles .Green Wood Press West Port .London.
- 24- Dajani . M (2010) . The Language Learning Styles of Palestinan Foreign Language Learners . Al-Quds University Palestine.
- 25-Dunn.R and Dunn .K (2005) Teaching Secondary Students Throgh Their Individual Learning Styles .M.A. Allyn and Bacon.
- 26-Gray.K.(2012) Learning Styles .N.J.U.S.A.
- 27-Greene .R.S ( 2012 ) Applications Reliability and Validity of Learning Styles .N.J.U.S.A.
- 28-Grigorenko .E (2012) Styles of Learning and Academic Performance .Green Wood Press. London.
- 29-Jonassen .L ,and Grobowaski.M.(2013) The Impertance of Learning Styles .Green Wood. London.
- 30- Kayes .D.I ( 2013) . Internal Valididity and Reliability of Learning Styles. N.W.U.S.A.
- 31- Moseley.L. (2013) Accommodating Diverse Learning Styles in an on line Environment N.J.U.S.A.
- 32- Noven . A and Etal . (2003) An Investigation in to The Preferred Learning Styles of Accounting Management , Marketing and General Bas ines majors Teaching and Learning . VOL . (18) No( 1) .
- 33- Rayner . M. (2013) . Using Experiential Learning Theory and Learning Styles in Diversity Education .Green Wood Press WestPon . Connecticut .London.
- 34- Sims . k and Sims .L. ( 2011) .The Learning Styles and Teaching Styles . Green Wood .London.