جامعة محمد بوضياف المسيلة

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس وعلوم التربية

التخصص: توجيه وارشاد

بعنوان:

أنماط التعلم وعلاقتها بنتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب مجموعات التوجيه

دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة

إعداد الطالبتان:

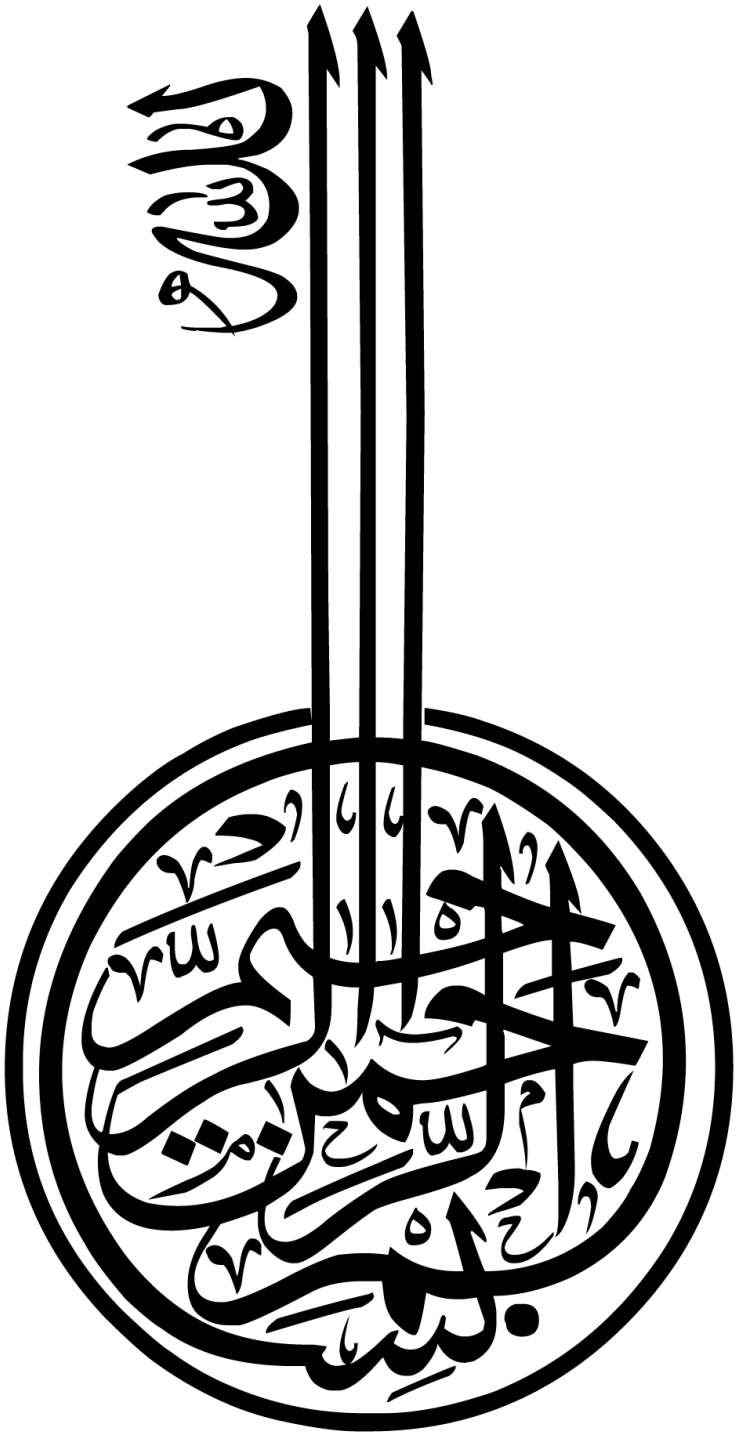
رنجي كريمة

جابب الله سمية

إشراف الدكتور:

د. أحمد سعودي

السنة الجامعية 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين أنماط التعلم ونتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب مجموعات التوجيه للموسم الدراسي 2021/2020 ولغرض الدراسة تم استخدام مقياس انماط التعلم, ونتائج التلاميذ حسب مجموعات التوجيه(جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) حيث تم تطبيق هذه الدراسة على عينة قدرها 58 تلميذ وتلميذة تم سحبها بطريقة عشوائية بسيطة واستخدم المنهاج الوصفي التحليلي, حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

نمط التعلم المفضل لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط نمط البصري.

– لاتوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين انماط التعلم ونتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب مجموعة التوجيه.

–لاتوجد فروق دالة احصائيا في نتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب مجموعة التوجيه

(جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) تعزى لمتغير نمط التعلم (بصري– حسي حركي – سمعي).

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم – انواعها– أهم النظريات المفسرة لها– التوجيه المدرسي

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between learning styles and the results of the fourth year students' average according to the guidance groups for the academic season 2020/2021. On a sample of 58 male and female students drawn in a simple random way and using the descriptive analytical method, the study reached the following results:

The preferred learning style for fourth year students is the average visual style.

- There is no statistically significant correlation between learning styles and the results of the fourth year students, average, according to the guidance group.

- There are no statistically significant differences in the results of the fourth year students average according to the guidance group (Common stem, etiquette, common stem, science and technology) attributed to the learning pattern variable (visual - kinesthetic - auditory).

Key words: learning styles - their types - the most important theories that explain them - school guidance

كلمة شكر

بسم الله والصلاة والسلام علي أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلي آله وأصحابه أجمعين اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا و زدنا علما وأنفعنا بما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم .

عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعا ((لا يشكر الله من لا يشكر الناس)) إسناد صحيح رواه أحمد وأبو داود والترمذي .

تتقدم الطالبتان في البداية بالشكر الأول والأخير إلي الله عز وجل الذي أنار لهما الطريق في إتمام هذه الرسالة المتواضعة في صورتها الحالية ، فله الحمد والشكر فنعم المولى ونعم النصير .

نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم معنا سواء من قريب أو من بعيد ونخص بالذكر الأستاذ الدكتور أحمد سعودي

وكل أساتذة قسم علم النفس

إهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع الى:

روح والداي الطاهرة – الله رحمة ونور عليهما –

الى زوجي الغالي الذي كان لي نعم السند والعون طيلة مرحلة الدراسة

أطال الله في عمره وأمده بجميل الصحة والعافية.

الى أخي المحترم الدكتور عمرون سليم الذي عجز لساني على ايجاد

كلمات الشكر والإمتنان على مساهمته في انجاز هذه المذكرة.

الى أبنائي ونور حياتي (هاني , محمد, اسلام وآدم)

ولا انسى كل من ساعدني في اتمام هذه المذكرة ولو بكلمة من قريب أو بعيد.

رنجي كريمة

إهـــــداء

اختلطت دموع فرحتي بتخرجي وحزني بوداع احبتي في غمضة عين

مرت ايام وها نحن نجني قطافنا ونودع احبتنا والمكان الذي ضمنا هذه سنة الحياة بالامس التقينا واليوم افترقنا ولكن فرحتنا بتخرجنا تنسينا المنا.

الى من سهرت وتعبت من اجل راحتي الى امي الغالية(فريدة غرس الله)

الى أبي الذي رباني فاحسن واعطاني فاكرم الى والدي الغالي(أحمد جابه لله) الى زوجي الغالي كان السند والعطاء قدم لي الكثير من الحب والعطاء و الأمل.

جابه الله سمية

قائمة المحتويات

■ كلمة شكر	أ
■ الإهداء	ب
■ ملخص	ج
■ الشكر والعرفان	ش
■ فهرس المحتويات	
■ فهرس الجداول	ص
■ فهرس الأشكال	
■ مقدمة	15-14
الاطار العام للدراسة	

1ـ تحديد الإشكالية .	17
2 ـ تحديد الفرضيات.	18
3ـ أهداف البحث.	18
4 ـ أهمية الدراسة	18
5-تحديد المفاهيم اجرائيا	19
6ـ الدراسات السابقة	20
7-الخلفية النظرية	21
أنماط التعلم	22
التوجيه والإرشاد	25
الفصل الثاني: الاطار المنهجي للدراسة	
1 ـ منهج الدراسة .	33
2- أدوات الدراسة	34
3- مجتمع الدراسة وعينته	35
4- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	38
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة	40
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	42

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	42
1-2-عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية.	43
1-3-عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة.	44
2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.	48
2- 1 ـ مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى	48
2-2-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية	49
2-3- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة	49
الاقتراحات والتوصيات	50
قائمة المصادر والمراجع	51
الملاحق	53

قائمة الجداول

رقم الجدول	المحتويات	الصفحة
01	توزيع العينة حسب الجنس	37
02	توزيع العينة من حيث التخصص	38
03	قيمة معامل الفا كرونباخ لأبعاد مقياس (أنماط التعلم)	39
04	معامل الإرتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس(أنماط التعلم)	40
05	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس أنماط التعلم	43
06	نتائج وصفية إحصائية للعلاقة بين نمط التعلم والإختيار الأول في مجموعات التوجيه	44
07	نتائج معامل إرتباط كرامر للعلاقة بين نمط التعلم والإختيار الأول في مجموعات التوجيه	45
08	التحقق من إعتدالية التوزيع لعينات الدراسة حسب نمط التعلم باستخدام إختباري – كولموجروف- سيمرنوف و شبيرو-ويلك	46
09	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لنتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة) لتلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير نمط التعلم(بصري –حسي حركي- سمعي)	47
10	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعات التوجيه للجذع المشترك آداب وفلسفة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم	47
11	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعات التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم	48
12	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعات التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم	154

قائمة الأشكال

رقم الشكل	المحتويات	الصفحة
01	الدائرة النسبية توضح توزيع العينة حسب الجنس	37
02	مخطط الأعمدة يوضح توزيع العينة حسب الجنس	38

مقدمـــــــــة

مقدمة

مما لا شك فيه ان الله عز وجل خلق الاشخاص مختلفون عن بعضهم البعض لدرجة التباين وهذا ما خلق بينهم فروق واضحة في شكل سلوكات وردود افعال خاصة منها تلك التي تخص الطرق ولأساليب التي يتعلمون بها أو الانماط التي ينتمون لها في تعليمهم.

ان معرفة التلميذ للنمط التعليمي الذي ينتمي اليه قد يساهم بشكل كبير توجيهه توجيها صحيحا الى المجال الذي يميل اليه وهذا بالطبع يجعله ينجز افضل انجاز يسعى التقديم الافضل لديه

ان انماط التعلم تعكس اساسا طرق التلاميذ في التعامل مع مكتسباتهم والمثيرات الخارجية في بئتهم وهذا أصلا يوضح مدى انتباههم الى المعلومات و معالجتهم واسترجاعهم لها (DUNN .DUNN 1993).

حيث أن (ثورندايك) يرى بأن اختلاف أنماط التعلم لدى الأفراد يخضع للعوامل الثقافية و الشخصية و البيولوجية و الانفعالية لهم.

فإذا اتينا الى تعريف أنماط التعلم لابد ان ننطلق من تعريف (إدارة اتحادات المدارس الامريكية) التي عرفته على أنه الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل و كذلك عرفه (الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية) على انه مزيج من المميزات العقلية و الانفعالية و الجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية و التفاعل معها و الاستجابة لها (FELDER .1996العمران,2006) و عرف كل من (دون و دون DUNN.DUNN) (جابر القرعان 2004) أنماط التعلم على أنها الطريقة يبدأ بها كل متعلم بالتركيز عليها والقيام باسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة واعتبر ان هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص لآخر

كما اضافا الى ان انماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية

التي من شانها ان تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال للأخرين

من هنا يمكننا القول بان اطلاع التلميذ او معرفته للنمط الذي يتعلم به يساعده في عملية التوجيه والتي كانت في الكثير من الا حيان محل اهتمام الكثير من العلماء والمتهمين بالقضية التعليمية حيث عرف التوجيه على أنه هو

تجسيد للعملية التربوية بحيث يجعل الفرد يفهم ذاته بمعنى أن تكون لديه الإمكانية

لمعرفة قدراته ومشاكله وأن يتقبل الفرد ذاته ويوجهها أو يقبل توجهها من الآخرين حسب ما هي عليه وهذا ما يجعله فردا متوافقا ومتراضيا عن

ذاته ثم عن محيطه ومجتمعه الذي يعيش فيه..... (محمد توفيق السيد وآخرون، 2001، ص، 257). ونظرا لحداثة الموضوع، والسعي إلى تفعيل دور الأستاذ، جاءت هذه الدراسة لتتناول هذا الموضوع، من خلال دراسته للعلاقة بين أنماط التعلم ونتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مجموعات التوجيه. (دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة).

إذ يقترح أن تكون الدراسة مقسمة إلى ثلاثة فصول:

-**الفصل الأول (الإطار العام للدراسة):** ويتضمن العناصر التالية: (الإشكالية–تحديد الفرضيات–أهداف الدراسة–أهمية الدراسة–تحديد المفاهيم اجرائيا.....)

- **الفصل الثاني (الإطار المنهجي للدراسة)** واحتوى على العناصر التالية: (المنهج المتبع–أدوات الدراسة–مجتمع الدراسة وعينته–الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.)

- **الفصل الثالث (عرض نتائج الدراسة ومناقشتها) وتضمن العناصر التالية:(عرض نتائج الدراسة–مناقشة نتائج الدراسة)**.وبناءً على نتائج الدراسة ستقدم جملة من المقترحات.

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

1 الإشكالية:

لقد برز الاهتمام في الآونة الأخيرة بتناول وفهم الطرق والأنماط التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات، وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأنماط على نحو يساعد على تفسير الفروق الفردية بين التلاميذ في أدائهم في المراحل التعليمية المختلفة، فالمتعلمون يختلفون في أنماط التعلم التي يفضلونها، فمنهم من يفضلون الاستماع الى من يتحدث معهم، بينما يفضلا الأخرون القراءة أو مشاهدة أمثلة توضيحية، ويعود هذا الاختلاف الى عدة عوامل(جسمية-نفسية)، او عوامل خارجية(بيئية-اجتماعية).

وقد أشار(حمدان،2006) الى أن اختلاف الفرد عن غيره في الميول والخصائص الشخصية والجسمية يؤدي الى اختلاف أنماط تعلمه عن أقرانه. (سناءجميل،2017، 15).

وتعد معرفة أنماط التعلم للمتعلمين مدخلا يساعد الأستاذ علي معرفة الطريقة أو الأسلوب الذي يساعد المتعلمين على التعلم والفهم الجيد، وهذا ينعكس إيجابا على أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ويزيد من دافعيتهم للتعلم واكتشاف المعرفة والمهارات اللازمة. وقد فسر (ثورندايك) اختلاف أنماط التعلم الأفراد لعوامل ثقافية وشخصية وبيولوجية وانفعالية للأفراد. لذلك فإن نمط التعلم هو مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة للفرد للمثيرات في سياقات التعلم، وهذه الاستجابات للمثيرات هي عبارة عن سلوكات، وهي التي تكون نمط تعلم الفرد (إبراهيم،2010، 1). وفي نفس السياق أظهرت بعض الدارسات مثل دراسة(زيتون،2004)، أن أكثر من(75%) من تحصيل التلاميذ يعتمد على أنماط التعلم المتبعة لديهم، سواء كانت سمعية أم بصرية، أم حس حركية، وأن المتعلم يأخذ ما نسبته25 % من الأستاذ، وهذا أيضا يعتمد على الأساليب والطرق التي يمارسها في العماية التعلمية التعليمية في القسم. (سناء جميل،2017 ،16).

و يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي في قطاع التربية والتعليم نشاطا تربويا هاما وذلك في جميع الانظمة التربوية في العالم، ففي الجزائر يهدف إلى تكييف النشاط التربوي للتلميذ وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (وزارة التربية الوطنية،2001،ص،176) وهذا وفق الاجراءات المعمول بها، وضمن السياسة التربوية القائمة وبين ما هو موجود في الجانب النظري والتطبيقي في محتوى ،وأهداف التوجيه والإرشاد المدرسي ومع ذلك يبقى السؤال مطروحا حول مشكل الرغبة في اختيار الشعبة وعلاقتها بالتوجيه النهائي سواء على مستوى مرحلة التعليم المتوسط أو ما بعدها. والملاحظ أن عملية التوجيه والإرشاد المدرسي تعتمد بالدرجة الاولى على الاهتمام برغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية لمساعدتهم على الانخراط في الحياة العملية ومواصلة الدراسة من أجل تكوين عال عكس ما ورد في النصوص التشريعية قيام التوجيه بناء على نتائج التلاميذ في التحصيل الدراسي. ان هذا التوزيع الآلي للتلاميذ على مختلف الشعب الدراسية يهمل الكثير من قدرات وميول واستعدادات التلاميذ ويؤثر على دافعيتهم للتعلم وانخفاض نسبة النجاح لديهم ومن ثم الاهدار التربوي الذي تبلغ نسبته في نهاية كل مرحلة تعليم متوسط (25%)على الأقل وفي نهاية التعليم الثانوي (30%) على الأقل وهذا

دون الاخذ في الاعتبار التلاميذ الذين يسمح لهم بإعادة السنة. (برو، محمد،210، ص،24).

وهذا ما دفع الباحثة لدراسة هذا الموضوع بغرض الوصول لإجابات علمية وموضوعية لمجموعة من التساؤلات، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين أنماط التعلم ونتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مجموعات التوجيه، وبالتالي فالإشكالية يمكن تحديدها في الأسئلة التالية:

1-ما النمط التعلم السائد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم ونتائج مجموعات التوجيه لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

3-**هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب-جذع مشترك علوم وتكنولوجية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير نمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي)؟

2-فرضيات الدراسة: للإجابة عن الأسئلة السابقة، تمت صياغة الفرضيات الآتية اعتمادا على محتوى هذه الدراسة، وكذا بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في هذا المجال والفرضيات هي:

2-1-نمط التعلم السائد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط هو النمط البصري.

2-2-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم ونتائج مجموعات التوجيه لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-3-**توجد** فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب-جذع مشترك علوم وتكنولوجية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير نمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي)؟

3-اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

3-1-إلقاء الضوء على أهم أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3-2-التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلم ونتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مجموعات التوجيه.

3-2-الكشف عن الفروق بين التلاميذ في نتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب-جذع مشترك علوم وتكنولوجية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير نمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي)؟

4-أهميةالدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، وذلك من خلال ما يلي:

1-تلقي الضوء على العلاقة بين أنماط التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مما يعزز الدراسات والأبحاث النفسية في علم النفس التربوي.
2-دراسة أنماط التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، لما لهما من أهمية في الجانب النفسي والجانب التربوي، وكذا الجانب الاجتماعي.
3-النتائج التي قد تسفر الدراسة الحالية عنها، والتي يمكن أن توظف في علم النفس التربوي، وعلم النفس المدرسي.
4-اقتراح بعض الحلول والتصورات التي تساهم في كيفية التعامل مع التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، لوضع استراتيجيات علمية تسمح بزيادة دافعيتهم للتعلم والحفاظ على مستوى محدد لها، لضمان جودة التربية والتعليم لدى التلاميذ، وهذا ما يعود بالمردودية الفاعلة للأساتذة، وزيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتحقيق النجاح للمؤسسات التربوية عموما.

5 ـ تحديد المفاهيم اجرائيا:

5-1ـأنماط التعلم: هي المواقف التعليمية التي يفضل فيها التلميذ أن يتعلم المعلومات والقيم الجديدة إما أن يكون بصري أو حسي حركي أو سمعي.

-**اجرائيا:** هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس أنماط التعلم.

5-2-مجموعات التوجيه: وهي التخصصات التعليمية (المسار التعليمي) التي يختارها التلميذ إما جذع مشترك آداب أو جذع مشترك علوم ةتكنولوجيا، حسب معادلات رياضية وضعتها وزارة التربية الوطنية يتم من خلالها توجيه التلاميذ.

-**اجرائيا:** هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في معدلات التوجيه الخاصة بكل تخصص.

6 ـ الدراسات السابقة:

- **الدراسة الأولى:** دراسة بوعزة فايزة (2018) بعنوان أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني لتلاميذ الثالثة متوسط , بن شيخ بن صابر ولاية مستغانم والتي هدفت الى الكشف عن مدى اختلاف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط تبعا لاختلاف انماط تعلمهم تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ عددهم 118 تلميذ يتراوح سنهم ما بين (12-17)سنة .

واعتمدت الباحثة في دراستها على اداتين هما :مقياس انماط التعلم , و قياس التحصيل الدراسي العام و تحصيل مادة اللغة العربية و مادة العلوم الطبيعية و مادة الرياضيات و كان من ابرزنتائجها :

1- اختلاف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط تبعا لاختلاف نمط تعلمهم و ذلك لصالح النمط البصري.

2- اختلاف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط تبعا لاختلاف نمط تعلمهم و ذلك لصالح النمط البصري.

-الدراسة الثانية:

دراسة سناء جميل قاسم الشبلي (2017) بعنوان أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في

مدينة الناصرة.

والتي هدفت الى التعرف على أنماط التعلم و علاقتها بمستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية و كانت عينتها 100 طالب و طالبة مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي و هو يلائم الدراسة .

واستخدمت أداة تطوير مقياس انماط التعلم من ابرز نتائجها : تباين بالنسبة لأنماط التعلم السائدة حيث جاء في المرتبة الاولى نمط التعلم السمعي بمتوسط حسابي مقداره (1,8867) و انحراف معياري (0,77846) ويليه نمط التعلم البصري المتوسط بمتوسط حسابي (1,877) و انحراف معياري (0,72985) .

واخيرا نمط التعلم الحس الحركي بمتوسط حسابي (1,8513) وانحراف معياري (0,78490).

-الدراسة الثالثة:

دراسة يعقوب جعفر وفهد الخزي وعمار حسان (2016) بعنوان انماط التعلم لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي هدفت الى التعرف على انماط التعلم السائدة في كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس السنة الدراسية التخصص العلمي احتوت الدراسة على عينة مكونة من 214 طالبا وطالبة واستخدم الباحثون مقياس (دان ودون)لأنماط التعلم ومن ابرز نتائجها ان النمط الادراكي هو اكثر انماط التعلم انتشارا بين طلبة كلية التربية كما انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في انماط التعلم تعزى لمتغير الجنس ولم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة احصائية في انماط التعلم تعزى للمتغيرات اخرى.

الدراسة الرابعة:

دراسة إبراهيم رواشدة , وليد نوافلة, علي العمري سنة (2010)

دراسة بعنوان : أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد و اثرها في تحصيلهم في مادة الكيمياء .

هذه الدراسة هدفت الى استقصاء , أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع حسب نموذج (هيرمان,hermann) و أثرها على التحصيل في مادة الكيمياء و اختلاف ذلك باختلاف الجنس و شملت الدراسة على عينة (491) طالبا و (487) طالبة و استخدمت الدراسة استبانة (استبيان) لتحديد أنماط التعلم لدى طلبة عينة الدراسة و كانت من أبرز نتائج الدراسة أنه 82 % من أفراد العينة من ذوي نمط تعلم منفرد سائد, بينما كان 18%منهم بنمطين أو ثلاث أنماط

7-الخلفية النظرية:

لقد لقي موضوع انماط التعلم اهتمام واسع وبالغ في اوساط التربويون والمربين لما يحمله هذا الموضوع من اهمية خاصة في مراحل التعليم لدى التلاميذ وقد ظهرت العديد من التعريفات التي تفسر معناه والناتجة أساسا عن جهود كبيرة من الباحثين.

7-1-أنماط التعلم:

هناك تباين في تعريف انماط التعلم وهذا حسب الإتجاهات النفسية والإجتماعية والمعرفية للباحثين والعلماء, وعليه عرفت انماط التعلم كالتالي.

تعريف1 :

هو الاسلوب الذي يتم به استيعاب وفهم الطلاب لما يقدم لهم من افكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة كما يعرف على انه الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة حيث لكل طالب طريقته المميزة في التعلم فهو(نمط التعلم) ليس ما يتعلمه الطالب بل كيف يتعلم الطالب.

تعريف 2:

هو مجموعة من الخصائص السلوكية, المعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابة نسبيا في كيفية ادراك المتعلم للبيئة التعليمية وتفاعله معها واستجابته له (المجلة الاردنية في العلوم التربوية مجلد 6 عدد4 , 375,361,2010)

تعريف 3:

بانها الطريقة التي يدرك بها الطالب الاشياء من حوله سواء كانت معلومات اكاديمية او خبرة او نشاط تربوي او اجتماعي او مهني (**عرفه جابر القرعان** (2004))

تعرييف 4:

و تشير الى الطرق التي يتعلم بها كل تلميذ بشكل افضل وتختلف من فرد الى اخر وتنوع انماط التعلم من التعلم بالاكتشاف الى التعلم التعاوني الى التعلم الجماعي الى التعلم الذاتي الى التعلم بالنموذجية

تعريف 5:

كما عرفت على انها اساليب في التعلم و تعبر عن الاختلافات في طرق تعلم الافراد ويعد اسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا.

مما سبق من التعريفات لانماط التعلم يمكن القول على انه الطريقة او الاسلوب الذي ينتهجه المتعلم او يتبناه في اكتساب المعلومات والخبرات التعليمية والتي اساسا تعبر عن خصائصه النفسية والفكرية و تختلف من شخص لآخر.

2-7- انواع انماط التعلم:

هناك عدة أنواع من أنماط التعلم وهذا حسب ماتم التوصل اليه من طرف العلماء والباحثين في مجال التعلم اهمها:

1-2-7 نمط التعلم البصري (Visual):
يركز اصحاب هذا النمط على الاشياء المرئية والملاحظة ويتضمن الصور ,الرسوم ,البيانات, والمعروضات, والافلام, والمخططات... هؤلاء الاشخاص يستعملون عبارة(دعني ارى)يمكنهم انجاز الاشياء من خلال شرحها من طرف شخص خبير او رؤية شخص يقوم بعملها وهم يمتلكون قدرة خيالية كبيرة.
أهم الاستراتيجيات التي يتعلمون بها .رسوم بيانية اعلانات والرسم التخطيطي عمل شرائط فيديو عمل نماذج ملصقات ,خرائط مجسمات واستخدام الالوان والأشكال.

2-2-7 النمط السمعي (Auditory):
يفضل أصحابه الاستماع للمعلومات ويستعملون عبارة (أخبرني لنتحدث عن) وهؤلاء يمكنهم انجاز مهامهم عن طريق الاستماع ويفضلون اخذ التعليمات شفوية عكس أصحاب النمط البصري يفضلونها مكتوبة ويتذكرون الكلمات بسرعة مثل الاغاني من بين صفاتهم

- يتحدث مع نفسه في حالة اشتغاله بأمر ما.
- يجد صعوبة في الكتابة ويفضل السرد..
- يستمتع بالقراءة الجهرية ويحب ان يقرا للأخرين والشرح لهم.
- عادة ما يكون شخص متحدثا بارعا ويميل للموسيقى.
- يستطيع اعادة النغمة المسموعة وتقليد درجة الاصوات.

3-2-7 النمط الحركي(kinesthetic)
يفضل اصحابه الخبرة الحسية كاللمس والعمل اليدوي ويستعملون عبارة (كيف تشعر) وينجزون مهامهم عن طريق التجربة الفعلية دون الاعتماد على الكتابة او الاستماع يمكنهم استعمال كل الجسم او اجزاء منه (الايدي الاذرع) لحل مشكلة ما انجاز شيء ما او عرض انواع المنتوجات مثل الرياضيون بمختلف الوان نشاطهم

الاستراتيجيات التي يفضلونها:

- لعب الأدوار
- تمثيل مسرحية هزلية أو مسرحية هادفة
- التقليد
- تجمع الألغاز (قصة محيرة)
- عرض الألعاب الرياضية.

3-7 النظريات المفسرة لنمط التعلم

لا يختلف اثنان في موضوع التعلم فهو من الامور التي تشغل بالنا جميعا كآباء ومربين ومتعلمين وحتى كأعضاء في اي مجتمع من المجتمعات فهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهية وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته وكذلك اختلاف النضرة الى ما يجري داخل الانسان من عمليات وما يتم في بيئته من تفاعلات تؤدي في مجموعها الى احداث تغير في السلوك ونمط الحياة حيث يقال انسان ما تعلم شيئا ما

1-3-7 النظرية البنائية للتعلم (التكوينية):

من اهم النظريات التي احدثت ثورة عميقة في الادبيات التربوية الحديثة خصوصا مع (جون بياجيه) الذي حاول الانطلاق من دراسته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي ان يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية

مبادئها

1- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين
2- الخطا شرط اساسي في التعلم
3- تتم عملية بناء المعرفة من خلال الاستيعاب والتلأم
4- يتم التعلم بالوضعية المشكلة

2-3-7 **النظرية الجشطلتية**:

تعني كلمة الجشطلت الهيئة او النموذج او الكل المنضم او النمط وظهرت في العقد الاول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الاوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة في النظريات الميكانيكية والترابطية التي جاءت بالعديد من المبادئ والفرضيات اهمها

1- التعلم يعتمد على الادراك الحسي
2- التعلم ينطوي على اعادة التنظيم
3- التعلم ينصف نتعلمه (اي يعطيه قدره)
4- الاستبصار
5- الفهم يمكن ان ينتقل الى مواقف اخرى جديدة
6- التعلم الحقيقي لا ينطفئ ولا ينسى.

3-3-7 النظرية المعرفية:

تعتبر المدرسة المعرفية في علم النفس من بين المدارس المعرفية التي حاولت ان تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضعف في المدرسة البنائية و لسلوكية على السواء وترى بان النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفة يقوم فيها الطفل بدور تنشيط من خلال تفاعله مع المحيط لكن ما يحكم هذا النمو هو ميكانزيمات الداخلية للفرد والتي لا تتأثر الا في حدود نسبية جدا بالعوامل الداخلية.

8-التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

8- 1 تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

8-1-1 التعريف اللغوي:

أولا: مصطلح التوجيه: وجه: ورد في القرآن الكريم (فول وجهك شطر المسجد الحرام...). (سورة البقرة، الآية،149).أي استقبل نحو القبلة، كما تناولت معاجم اللغة العربية مصطلح التوجيه الذي اشتق من مصدر الفعل: وجه ، يوجه توجيها: ويقصد به دله على الوجهة الصحيحة. أو إنقاد واتبع. (. علي بن هاديةوآخرون،1991، ص،1310)

ثانيا: مصطلح الإرشاد: اشتق مصطلح الإرشاد من الفعل: رشد يرشد رشدا ورشادا: ومعناه الاستقامة على طريق الحق، والهدي والصواب. **(جبران،1995).**

8-1-2 التعريف الاصطلاحي:

أولا: التوجيه:هناك تباين في تعريف مصطلح التوجيه ويرجع السبب في ذلك للاختلاف في وجهات نظر الباحثين واختلاف تخصصاتهم. حيث عرفه: **سعد جلال** بأنه: (مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، و يفهم مشاكله ، ويستغل إمكانياته من قدرات و مهارات ، واستعدادات و ميول وأن يستغل إمكانيات بيئته ، فيحدد من خلالها أهدافا تتفق مع إمكاناته من ناحية والإمكانيات الخارجية من ناحية أخرى. ويختار الطرق المحققة لها بحكمة، وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية ، ويؤدي ذلك إلى تكيفه مع نفسه ، ومع مجتمعه ، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النموو النجاح والتكامل. (سعد جلال،1992،ص،13).**كما عرفه عبد السلام زهران** بأنه: (عملية تهدف إلى تحقيق الذات حيث يكتشف الفرد نفسه و استعداداته و قدراته مما يؤدي إلى توافقه و سعادته و صحته النفسية).(عبد السلام زهران،1980،ص،10). **كما عرفه كيلي** Kelley بأنه: (يتم فيه وضع الاساس العلمي لتصنيف تلاميذ المدارس والثانويات مع وضع الاساس الذي بمقتضاه يتم تحديد احتمال النجاح للتلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي يدرس فيها.) (عبد الكريم قريشي،1993،ص،25).

مما سبق يستنتج أن التوجيه عملية واعية منظمة مستمرة من خلاله يتم توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب و التخصصات وفق أسس تربوية واقتصادية ونفسية، وتشمل هذه العملية مجموعة من الخدمات التي تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم واتخاذ القرار المناسب لحياتهم وفق امكاناتهم ورغباتهم.

ثانيا الإرشاد: المعنى الاصطلاحي للإرشاد هو الآخر يختلف باختلاف وجهات النظر المتعددة فهناك من يركز على العلاقة الإرشادية ودور المرشد وهناك من يركز على عملية الإرشاد ذاتها وعليه فقد عرف بأنه: " عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه ما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه". (حامد عبد السلام: 1980،ص، 09).وعرف أيضا بأنه:" عملية بناءة ومخطط لها لمساعدة الفرد لكي يفهم نفسه ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل كل مشكلاته التي تواجهه، لكي يصل إلى تحقيق التوافق في جميع الجوانب الشخصية والتربوية والمهنية". (عبد الحميد بن أحمد: 2008،ص، 11)، وعرف أيضا بأنه: عملية انسانية تتضمن تقديم خدمات ارشادية عبر برامج وقائية وانمائية وعلاجية إلى الطلاب لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق والإنتاجية الأكاديمية. (محمود عطا حسين عقل، 2000، ص 41).

ومنه فالإرشاد يعطي المسترشد المجال الأوسع للاختيار واتخاذ القرارات وحل المشكلات والتوافق مع مختلف الظروف الحياتية...

وانطلاقا من التعاريف السابقة لكل من التوجيه والإرشاد يمكن القول أن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني برنامج منظم مخطط هادف يتكون من مجموعة خدمات تساعد التلميذ أو الطالب على اكتشاف استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله لتوظيفها في اختيار نوع الدراسة المناسبة له والالتحاق بها والنجاح فيها تحقيقا للتوافق والصحة النفسية.

-8-2-أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي:

يسعي التوجيه والإرشاد المدرسي إلى تحقيق جملة من الأهداف وهي كالتالي: (مواهب ابراهيم عياد، 1998، ص 15-16)

أ-تحقيق الذات: لا شك أن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل أو متأخرا دراسيا أو متفوّقا أو جانحا، ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه. وقال كارل روجرز إن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات. ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته. ويتضمن ذلك " تنمية بصيرة العميل ". ويركّز الإرشاد النفسي غير المباشر أو الممركز حول العميل أو الممركز حول الذات على تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة وليس بطريقة " الكل أو لا شيء."

ب-تحقيق التوافق: من أهم أهداف التوجيه والإرشاد تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

ج- تحقيق الصحة النفسية: إن الهدف العام الشامل للتوجيه والإرشاد هوتحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد. ويلاحظ هنا فصل تحقيق الصحة النفسية كهدف عن تحقيق التوافق كهدف ويرجع ذلك إلى أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين. فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يساير البيئة خارجيا ولكنه يرفضها داخليا ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العمل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض .

د ـ تحسين العملية التربوية: إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد هي المدرسة، ومن أكبر مجالاته مجال التربية. وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم.

-8-3- نظريات التوجيه والإرشاد:

إن تعدد نظريات التوجيه والإرشاد النفسي تفيد في مواجهة تعدد المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي في شخصية العملاء والمرشدين أنفسهم وفيما يلي بعض النظريات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بطرق الإرشاد النفسي. (جودت عزت عبد الهادي، 1999، ص 34-44).

8-3-1- نظرية المثير والاستجابة:

تفسر نظرية المثير والاستجابة المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلقة بارتباطها بمثيرات منفردة، ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف غير مرغوب، ويرتكز الإرشاد السوي على ما يلي:

*تعزيز السلوك السوي المتوافق.

*مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبط بها، فمثلا يمكن تخليص العميل من أفكار وسواسية أو سلوك قهري كان يقوم به لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.

*تغيير السلوك غير السوي غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها والعوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغير المنشود. ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة فيما يتعلق بمشكلاته وأغراضه. وهذا يتطلب فصل المشكلة وتخطيط مواقف تعلم إلى إزالة الأعراض وتعديل السلوك وحل المشكلة .

*الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.

*ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل عله يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة .

ومن أبرز من أسهم في تطبيق النظريات السلوكية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي دولارد وميلر Dollard and Miller (1950) فهما اللذان زاوجا بين النظرية و التطبيق العملي. وهما يقبلان استخدام مفاهيم وأساليب التحليل النفسي مثل مفهوم الصراع

والعمليات اللاشعورية ولكنهما يصوغانها في مصطلحات نظرية التعلم الشرطي وهما يعتبرانه سلوكا ناتجا عن صراع إنفعالي عنيف مثل الذي يحدث عندما يدفع الخوف الفرد إلى تجنب استجابة تتعارض مع استجابة هادفة، وعندما تتوقف الاستجابة الهادفة بسبب الخوف يقل الخوف، ومن ثم تعزيز السلوك التجنبي. ولكن التوتر الذي يسبق الدافع لا ينخفض. ويحاول الفرد مرة ثانية اتخاذ سلوك يقربه من الهدف. وهذا يثير الخوف ومرة أخرى يسبب إيقاف الاستجابة نحو الهدف مرة أخرى.

ويظل الفرد مشغولا ومضطربا بسبب الأفكار التي تصحب ذلك. ويؤدي الخوف والدوافع غير المشبعة لدى الفرد إلى عصابية في شكل خواف ووسواس وقهر وما شابه ذلك كوسيلة للتخلص من الخوف وإشباع الدافع مؤقتا (ولو بطريقة مرضية).

وبمرور الوقت فإن الأعراض تعزز. وحيث أن الكبت يعفي الفرد من التعبير عن مشاعره فإنه لا يستطيع أن يتعرف على أسباب الأعراض العصابية في سلوكه. وحتى لا يحدث تعزيز الخوف ولكي ينطفئ بدلا من ذلك فإن الإرشاد أو العلاج النفسي يجب أن يهيئ مناخا نفسيا صحيحا بدلا من المناخ السيئ الذي كان فيه الخوف و الخجل والشعور بالإثم مرتبا بكلمات معينة ثم عمم منها. ويعزز المرشد استجابة العميل عندما يتكلم وهو قلق بتمام إصغائه وتقبله وفهمه ومشاركته الوجدانية وإتاحة الحرية ومساعدة العميل على استعادة ذكرياته والتخلص من قلقه وخوفه. وانطفاء الخوف يساعده على أن يصبح أكثر نشاطا وابتكارا وأن يعي ويستخدم قدراته في تعامله مع العالم المحيط به.

ويطلق على تطبيق النظريات السلوكية عمليا في ميدان الإرشاد النفسي اسم "**الإرشاد السلوكي**" Behavioural Gouselling، وفي ميدان العلاج النفسي اسم "العلاج السلوكي" Behaviour Therapy، ومن ألمع الأسماء في هذا المجال فولب Wolpe (1958). وقد حرر كرومبولتز Krumboltz (1966) كتابا عن الإرشاد السلوكي بعنوان "ثورة في الإرشاد النفسي"العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب ، ثم اختيار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها، ثم إعداد جدول لإعادة التعلم.

ويوجد عدد من أساليب الإرشاد السلوكي منها: التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي، والكف المتبادل، والإرشاد التجنبي، والتعزيز الموجب (الثواب)، والتعزيز السالب، والخبرة المنفردة (العقاب)، وتدريب الإغفال (الانطفاء). والممارسة السالبة.

8-3-2- نظرية المجال:

لم يكتب كيرت ليفين مباشرة عن تطبيق نظرية المجال في الإرشاد، ولكنه طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة، وديناميات الجماعة، وحل الصراع الاجتماعي، ومشكلات جماعات الأقليات، وإعادة التعلم.وهذا يرتبط بطريق غير مباشر بالإرشاد النفسي.

وقد حاول بعض علماء مدرسة الجشطلت تطبيق نظرية المجال في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، ومن هؤلاء **نرتز برلز** الذي استخدم مصطلح علاج الجشطلت Gestalt Therapyمنذ سنة 1951.

ومن أهم تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد ما يلي: (سعيد جاسم الأسدي، 2003، ص 177- 178)

أ- عند الاستقصاء عن أسباب الاضطرابات والمشكلات النفسية يوجه الاهتمام إلى أمور هامة مثل:

- شخصية العميل وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسببة له.
- خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب.
- أسباب اضطرابه شخصيا وبيئيا مثل الإحباطات والعوائق المادية والحواجز النفسية التي تحول دون تحقيق أهدافه، والصراعات وما قد يصاحبها من إقدام وهجوم غاضب أو إحجام وتقهقر خائف.

ب- ينظر إلى أعراض الاضطراب والمرض النفسي في مجال له عدة مكونات منها:
- مجال الفرد عند بدء ردود الفعل للاضطراب أو المرض.
- مجال البيئة المادي والثقافي والاقتصادي...الخ.
- مجال المرشد أو المعالج وتأثيره.
- مجال طريقة الإرشاد نظريا وعمليا.

ج- في عملية الإرشاد والعلاج تؤكد نظرية المجال ما يلي:

1- أهمية تغيير الإدراك:

لأن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الإدراكي ولأن سلوكه الشخصي هو وظيفة لحالة مجاله أثناء لحظة الإدراك، والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذ يجب أن يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة، وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه، وهو يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه. ويلعب الإغلاق (أي ميل الخبرة الجزئية لإكمال نفسها) دورا هاما في الإدراك، ويؤثر إدراك التهديد أو الشعور به على مدى الإدراك ونوعه، إذ يؤدي التهديد إلى تضييق مجال الإدراك ويدفع الشخص إلى الاحتفاظ بتكامل تنظيم شخصيته باللجوء إلى حيل الدفاع النفسي المختلفة. وهكذا تحتاج عملية الإرشاد إلى تغيير الإدراك.

2- أهمية مساعدة العميل لجعل العوائق الموجودة في شخصيته أكثر مرونة:

ومعنى هذا جعلها أقل جمودا مما هي عليه، ومساعدته في وضع أهداف حياة ومستويات طموح واقعية حتى لا يتعرض للإحباط، ومساعدته في توسيع مجال حياته حتى تتوافر لديه المرونة، ومساعدته على التقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.

3- أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته:

وهذا يتطلب تغييرا في ثقافته وفي قيمه، وهذا يتطلب بدوره –من بين أشياء أخرى- تهيئة جو يتاح فيه حرية الاختيار مما يتيح تحقيق الهدف.

4- أهمية التغيير خطوة خطوة « step by step »في إعادة التعليم.

5- أهمية الاستبصار:

وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدو وكأنه يأتي فجأة. ويتم التوصل إلى الاستبصار في الإرشاد والعلاج النفسي بمساعدة المرشد للعميل على استرجاع خبراته الماضية وتنظيم خبراته الحاضرة وتعديل مجاله الادراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار (تلقائيا وفجأة) إلى فترة "حضانة" تستغرق بعض الوقت.

8-3-3-- نظرية التحليل النفسي:

تهدف نظرية التحليل النفسي إلى تعريف المسترشد(الموجه) ومساعدته على مواجهة الصراعات بشكل واقعي،كما تهدف ايضا إلى مساعدته للوصول إلى فهم ثابت وواضح

لقدراته وامكانياته المعرفية والنفسية والتربوية والتي من خلالها يستطيع التكيف مع المواقف الجديدة في الشعب والتخصصات العلمية الموجه لها.

ويعتمد التحليل النفسي على مبادئ مستمدة من نظرية الشخصية وهناك مجموعة من الفروض التي تشكل معا الأساس الذي سيقوم عليه مفهوم التوجيه والإرشاد ومنها:

-أن السلوك مبني على منظومة من الدوافع والاتجاهات والانفعالات التي يجب التعامل معها من أجل تعديل السلوك المضطرب.

-أن وسائل الدفاع النفسية واساليب المقاومة تعتبر من العوامل الهامة في العلاج.(رمضان محمد،1998،ص،109).

8-4--المبادئ والأسس الواجب مراعاتها اثناء عملية توجيه التلاميذ دراسيا.(برومحمد،210 ،ص99- 126).

8-4-1--:المبادئ: المقصود بالمبادئ مجموعة القواعد الاساسية التي وصل اليها علماء التوجيه والإرشاد عن طريق الخبرة والمعرفة والتجربة وهي كالتالي:

أ-استعداد التلميذ للتوجيه والإرشاد.

ب-حق التلميذ في التوجيه والإرشاد.

ج-حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه.

د-تقبل الموجه للتلميذ ككل مهما كان سلوكه.

ه-اعتبار عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عملية تعلم.

و-الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة

ز-الاستمرارية في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ح-المحافظة على سرية المعلومات.

ط-اعتبار الدين الركن الأساسي في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

8-4-2--الأسس:التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كغيره من مجالات التوجيه يقوم على عدد من الأسس وهي:

أولا:الأسس الفلسفية: وتتمثل في:

أ-معرفة طبيعة التلميذ.

ب-مراعاة اخلاقيات المهنة.

ج-الكينونة والصيرورة.

د-الحرية.

ه-اعتماد علمي الجمال والمنطق في التوجيه والإرشاد.

ثانيا:الأسس النفسية: وتتعلق بما يلي:

أ-النضج.

ب-الدافع.

ج-الاستعداد والقدرة.

د-الفروق الفردية.

ثالثا:-الأسس التربوية: لاشك أن مراعاة الاسس الفلسفية والنفسية لوحدها غيركافية لعملية التوجيه والإرشاد لذلك لابد من مراعاة الاسس التربوية وهي:

أ-اهتمامات التلاميذ.

ب-تقديم المعونة اللازمة للتلاميذ.

ج-التحصيل التربوي للتلاميذ.

رابعا: الأسس الاجتماعية: بالإضافة إلى الأسس الفلسفية والنفسية والتربوية الواجب مراعاتها عند توجيه التلاميذ دراسيا فهناك أسس اجتماعية لا تقل أهمية عن سابقاتها وهي:

أ-الطبيعة الاجتماعية للتلميذ.
ب-البيئة الثقافية للتلميذ.

إن هذه المبادئ والأسس ترتبط بعضها ببعض وتتداخل فيما بينها، وهذا ما يؤكد ضرورة الأخذ بها عند توجيه التلاميذ وإرشادهم مجتمعة لا متفرقة.

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

1- منهج الدراسة:

استخدمت الطالبة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حتى تتمكن من التعرف على العلاقة بين أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ونتائجهم في مجموعات التوجيه ،ويعتبر من أكثر مناهج الدراسة العلمية المستخدمة في مجال العلوم الإنسانية ،حيث رأى محمد خليل عباس وآخرون بأنه (يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة).وأيضا يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظاهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى .(محمد خليل عباس و آخرون ،2007،ص،74،75).

وتتمثل خطواته الإجرائية كما يلي :(رشيد زرواتي،2007،ص90)

1- اختيار موضوع الدراسة .

2- تحديد وضبط إشكالية الدراسة .

3- صياغة فرضية أو مجموعة فرضيات الدراسة .

4- تحديد مفاهيم الدراسة .

5- تحديد منهج الدراسة .

6- اختيار مجتمع الدراسة أو عينة الدراسة الممثلة .

7- تحديد أدوات الدراسة الملائمة لمجتمع الدراسة .

8- جمع المادة العلمية التي تخدم موضوع الدراسة .

9- عرض، ترتيب،تصنيف ،تحليل ، تفسير ،تعليل ،تركيب للمادة العلمية التي نم جمعها .

10- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ،و استخلاص الاستنتاجات و التعميمات، و صياغة التوصيات .

11-تحرير الدراسة وفق خطة مضبوطة تحتوي على محاور تعطي أبعاد موضوع الدراسة .

2- أدوات الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض الدراسة العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث ، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية ، ذلك أن قيمة الدراسة ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث ، ونوع الأدوات التي يستخدمها بطريقة واضحة ، حتى يتمكن من تطبيق أهداف بحثه، والتحقق من فرضياته والأسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها . (سامي ملحم ،2007،ص،268).

وتختلف أدوات الدراسة العلمي ووسائله من بحث إلى آخر، فمن الاختبارات إلى الاستبيانات واستمارات الاستفتاء إلى المقابلة والملاحظة وغير ذلك . وعرفها محمد خليل عباس بأنها: (الوسائل التي يستخدمها الباحث في استقائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه). (محمد خليل عباس و آخرون ،2007،ص237). وقد تم خلال هذه الدراسة استخدام:

- **مقياس أنماط التعلم:** (لـ .....فلان...) والذي احتوى على (33) عبارة. موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول	العبارات	المجموع
النمط البصري	2-3-7-11-14-20-24-28-30-32-33.	11

البعد الثاني	العبارات	المجموع
النمط الحركي	4-9-10-12-14-13-15-16-18-21-23-25.	12

البعد الثالث	العبارات	المجموع
النمط السمعي	1-5-6-8-17-19-22-26-27-29-31.	11

وأشتمل المقياس على (5) بدائل وهي: (دائما تقريبا ، في كثير من الأحيان , أحيانا ,نادرا ، أبا تقريبا.

دائما تقريبا	في كثير من الأحيان	أحيانا	نادرا	أبدا تقريبا.
5	4	3	2	1

3- مجتمع الدراسة وعينته:

3-1- مجتمع الدراسة :

ورأى موريس أنجرس بأنه: مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات .(موريس أنجرس ،2004،ص،298)، أما رجاء محمود أبو علام فرأى بأنه :جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها .(رجاء محمود أبو علام ، 2004،ص، 149) .وعليه فإن مجتمع الدراسة هو جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط لبلدية المسيلة للعام الدراسي 2020- 2021 ، والذين يبلغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة (360) تلميذا وتلميذة

3-2- عينة الدراسة : وتعتبر جزء من مجتمع الدراسة الذي نجمع من خلاله البيانات في الميدان ، والتي عرفها رجاء محمود أبو علام بأنها : مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة له خصائص *مشتركة*.

(رجاء محمود أبو علام ،2004،ص،151). وهم جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط و التي تمثل جزء من المجتمع الأصلي للدراسة .

3-2-1- اختيار حجم العينة :لقد تم اختيار حجم العينة بتطبيق بعض المعادلات الإحصائية مثل معادلة وينرWiner(1971) معادلة كون Cohen (1988)، وأيضا هناك طريقة أخرى تعتمد على النسبة المئوية حيث إذا كان مجتمع الدراسة يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر نأخذ من 10%إلى 20%. (موريس أنجرس ،2004،ص،319) . وعليه فإن حجم العينة كان (n=60) .من مجموع (360) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الرابعة متوسط بنسبة مئوية بلغت (18%).

3-2-2- طريقة اختيار عينة الدراسة : بما أن مجتمع الدراسة متجانس فإنه تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

3-2-3 خصائص عينة الدراسة : و تتمثل في الجنس والتخصص **وهي كالتالي :**

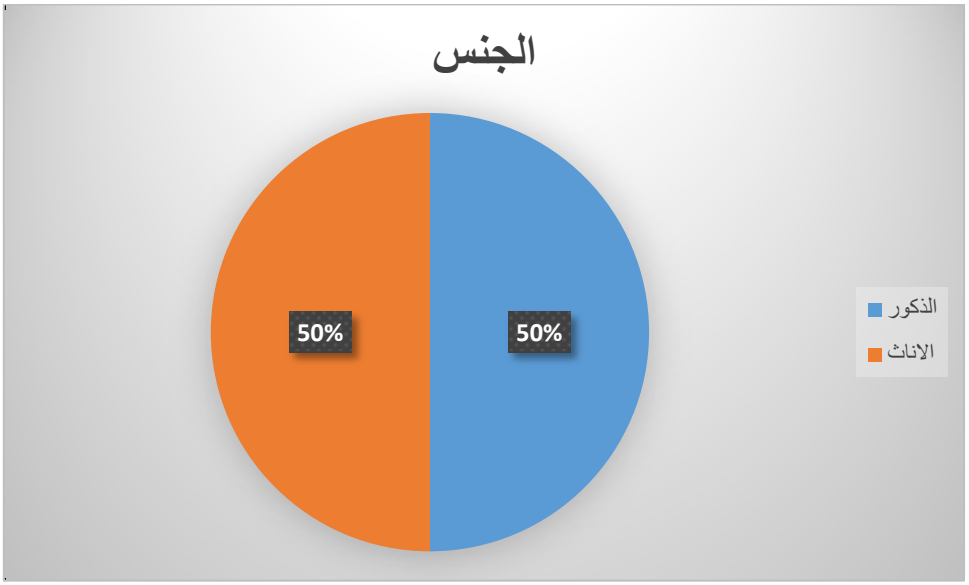
-**من حيث الجنس :** الجدول التالي يوضح توزيع العينة من حيث الجنس :

جدول(1) يبين توزيع العينة حسب الجنس .

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	29	%50
اناث	29	%50
الحجم الكلي للعينة	58	%100

من خلال نتائج الجدول (1) يلاحظ أن نسبة الذكور مساوية لنسبة الإناث على أساس أن نسبة الذكور بلغت **50%** أما نسبة الإناث**50%**.

ومن خلال توزيع أفراد العينة حسب الجنس فإن الدائرة النسبية توضح ذلك في الشكل رقم **(1)**

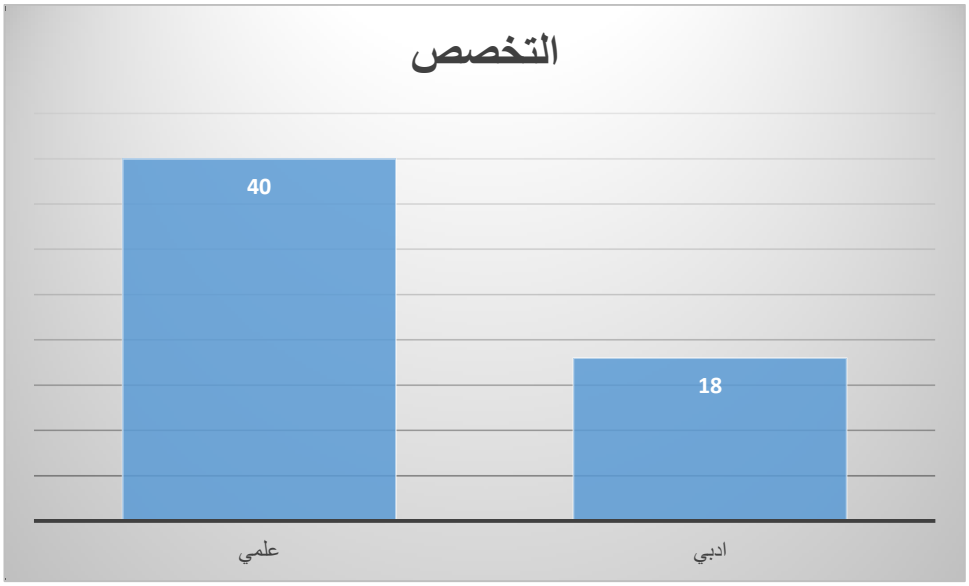


4-2-3 من حيث التخصص: الجدول(2) يوضح توزيع العينة من حيث التخصص:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	40	%69
ادبي	18	%31
حجم العينة الكلي	58	%100

من خلال نتائج الجدول (2) يلاحظ أن نسبة تخصص علمي بلغت69% وهي أكبر من نسبة التخصص الأدبي والتي بلغت 31%. وترجع الطالبة هذه النتيجة إلى عدة عوامل، أهمها: اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو التخصصات العلمية سواء كانوا ذكورا او اناثا، لما لها من فرص العمل المتنوعة ويلبي ميول واتجاهات التلاميذ هذا من جهة، أما من جهة سياسة الدولة فإن نسبة 70% من التوجيه تعتمد على التخصصات العلمية، وهذا ما يفرضه اقتصاد السوق العالمي، والتطور التكنولوجي العالمي.

ومن خلال توزيع أفراد العينة حسب الجنس فإن مخطط الأعمدة يوضح ذلك في الشكل رقم (2)



4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

4-1- ثبات أدوات جمع البيانات : يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن ، والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات .(محمد مزيان ،1999،ص،143) .

وفي الدراسة الحالية تم قياس ثبات المقياس (أنماط التعلم) بالطريقة التالية:

أولا / طريقة معامل ألفاكرونباخ (1984): وتعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة ، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بتباين بنوده فازدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (مقدم عبد الحفيظ،1993،ص160) .

وبتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم حساب ثبات المقياس (أنماط التعلم) بتطبيق معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمته (0.80)، أما بالنسبة لإبعاد المقياس فكانت كالتالي :

جدول رقم (3) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس (أنماط التعلم)

الرقم	طبيعة البعد	قيمة ألفا كرونباخ
1	البعد البصري	0.53
2	البعد الحركي	0.72
3	البعد السمعي	0.54
	قيمة الدرجة الكلية للمقياس (أنماط التعلم)	0.80

من خلال نتائج الجدول (3) التالي يتبين أن معامل ثبات المقياس جيد حيث بلغت قيمته **(0.80)**، وكذا معاملات ثبات الأبعاد التي كانت قيمها مقبولة. وهذا ما يعطي لنتائج الدراسة مصداقية عالية وثبات مرتفع

ثانيا/ صدق أدوات جمع البيانات: ويقصد بصدق الأداة: مدى صلاحيتها لقياس ما وضع لقياسه. وفي هذه الدراسة تم تطبيق نوع من الصدق، لقياس صدق مقياس أنماط التعلم لدى لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وهو كالتالي:

صدق التكوين الفرضي:

ويتم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار، حيث يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي للبعد الذي تمثله ، كذلك حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكلما كان معامل الارتباط عاليا كلما دل ذلك على توافر التناسق الداخلي للاختبار ككل وبالتالي على صدق التكوين الفرضي .(اخلاص محمد عبد الحفيظ و مصطفى حسين باهي ،2000،ص177).

ومن خلال استعمال برنامج (SPSS) تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية لمقياس **(أنماط التعلم)**، وكانت النتائج كالتالي :

جدول (4) يبين معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس(أنماط التعلم)

طبيعة البعد	قيم معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية
البعد البصري	**0.81****
البعد الحركي	**0.82****
البعد السمعي	**0.82****

من خلال نتائج الجدول (4) يتبين أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تتراوح ما بين (0.81 – 82) عند مستوى الدلالة (0.00) بين معاملات الارتباط والابعاد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها في هذه الدراسة.

5 -الأساليب الإحصائية:

لتحقق من فروض الدراسة التي تتمحور حول العلاقة والفروق تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

--**أساليب الإحصاء الوصفي: وتم** فيه استخدام التكرارات والنسب المئوية، وبعض الرسومات البيانية لوصف خصائص العينة، وكذا بعض مقاييس النزعة المركزية كالمتوسط الحسابي، وبعض مقاييس التشتت كالانحراف المعياري لمعرفة مدى تمركز وتشتت القيم حول متوسطها الحسابي والانحراف المعياري.

9-2- أساليب الإحصاء الاستدلالي : وتم فيه استخدام الاختبارات التالية :

- معامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات المقياس (أنماط التعلم).

- اختبار كرامر

- اختبار Anova

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

سعت الدراسة الحالية للتعرف على أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلاقتها بنتائجهم في مجموعات التوجيه، ومعرفة النمط السائد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وأيضا التعرف على الفروق في مجموعات التوجيه (جذع مشترك أدب–جذع مشترك علوم تك) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير نمط التعلم (بصري–حركي حسي–سمعي)، وتم عرض البيانات المتوصل إليها في هذا الفصل مع كل فرض من فروض الدراسة، يليها تحليلها وتفسيرها، كما تضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات على ضوء النتائج المتوصل إليها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة :

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ونصها: نمط التعلم السائد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط هو النمط البصري.

ولاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس انماط التعلم (البصري، والحسي حركي، والسمعي) مع الدرجة الكلية للمقياس انماط التعلم لمعرفة مستوى كل بعد في ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (5): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
1	النمط البصري	11	37.82	6.56	68.76	1
2	النمط الحسي الحركي	11	36.53	7.94	66.41	2
3	النمط السمعي	11	35.84	6.35	65.16	3
الدرجة الكلية للاستبيان		33	110.20	17.41	68.49	/

المتأمل في نتائج الجدول رقم (5) يلاحظ أن النمط السائد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط هو النمط البصري حيث بلغ متوسطه الحسابي (37.82) وبوزن نسبي بلغ (68.76)، وتحصل على المرتبة الأولى، بعده يأتي النمط الحركي في المرتبة الثانية

بمتوسط حسابي بلغ (36.53) وبوزن نسبي بلغ (66.41)، يليه النمط السمعي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (35.84) ووزن نسبي بلغ (65.16).

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ونصها: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي) والاختيار الأول في مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة-جذع مشترك علوم وتكنولوجيا).

ولاختبار الفرضية تم حساب معامل ارتباط كرامر، والجدولين التاليين يوضحان النتائج:

جدول (6) نتائج وصفية إحصائية للعلاقة بين نمط التعلم والاختيار الأول في مجموعات التوجيه

		الاختيار الأول في مجموعات التوجيه		
		تكنولوجيا علوم	آداب	المجموع
نمط التعلم	بصري	15	7	22
	حركي حس	11	8	19
	سمعي	7	2	9
	متعدد	6	2	8
المجموع		39	19	58

جدول (7) نتائج معامل ارتباط كرامر للعلاقة بين نمط التعلم والاختيار الأول في مجموعات التوجيه

الدلالة الإحصائية	معامل كرامر	حجم العينة
.697	.157	58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل كرامر تقدر بـ 0.157 عند مستوى الدلالة 0.697 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على أن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم والاختيار الأول لمجموعة التوجيه.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة-جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي).

قبل القيام بعرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة، لابد من التحقق من بعض الشروط الإحصائية التي يجب أن تتوفر في المقاييس الإحصائية المزمع استخدامها في هذا التحليل؛ لكي تكون صالحة للاستخدام، ونحصل من خلالها على نتائج صحيحة. وبما أن حجم العينات حسب نمط التعلم السائد أقل من 30، فلا يمكن استخدام الإحصاء البارامتري (تحليل التباين) إلا بعد التحقق من اعتدالية التوزيع لهذه العينات، ولتحقيق ذلك فيجب استخدام أحد اختبارات الاعتدالية مثل: اختبار كولموجروف-سميرنوف أو اختبار شبيرو-ويلك، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) التحقق من اعتدالية التوزيع لعينات الدراسة حسب نمط التعلم باستخدام اختباري كولموجروف -سميرنوف وشبيرو-ويلك.

	نمط التعلم السائد	كولموجروف -سميرنوف			شبيرو-ويلك		
		القيم	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	القيم	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
نتائج التلاميذ في مجموعة التوجيه جذع مشترك آداب وفلسفة	بصري	.137	22	.200*	.966	22	.618
	حركي حس	.159	19	.200*	.917	19	.099
	سمعي	.171	9	.200*	.922	9	.408
	متعدد	.219	8	.200*	.898	8	.279
نتائج التلاميذ في مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا	بصري	.162	22	.138	.899	22	.28
	حركي حس	.107	19	.200*	.963	19	.626
	سمعي	.227	9	.200*	.908	9	.300
	متعدد	.228	8	.200*	.861	8	.123

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختباري كولموجروف –سميرنوف وشبيرو–ويلك غير دالة إحصائيا، لأن دلالتها الإحصائية أكبر من0.05 مما يدل إلى أن العينات لمجموعتي التوجيه (آب وفلسفة، علوم وتكنولوجيا) حسب نمط التعلم تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يسمح لنا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي.

تتفرع عن الفرضية الثالثة الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

1-3-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية 1 ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك آب وفلسفة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم.

ولاختبار الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك آداب وفلسفة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم(9) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة) لتلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير نمط التعلم. (بصري–حسي حركي–سمعي).

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البصري	22	13،31	2،41	2
الحسي الحركي	19	13،33	2،35	1
السمعي	17	12،65	2،45	3
المجموع الكلي	58	13،26	2،41	/

تشير النتائج الجدول السابق (9) إلى وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير أنماط التعلم، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين قيم

المتوسطات الحسابية هي فروق حقيقية أم لا، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك آداب وفلسفة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4،652	3	1،551	0،256	0،856
داخل المجموعات	326،594	54	6،048		
المجموع الكلي	331،246	57			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك آب وفلسفة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم، حيث أن قيمة اختبار (ف) بلغت (0.256) عند مستوى الدلالة (0.856)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

1-3-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية 2 ونصها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم؟

ولاختبار الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم، وفي ما يلي توضيح ذلك.

جدول (11) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10،892	3	3،631	0،443	0،723
داخل المجموعات	442،258	54	8،190		
المجموع الكلي	453،150	57			

تشير النتائج الجدول السابق (11) إلى وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير أنماط التعلم، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية هي فروق حقيقية أم لا، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب نمط التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4،652	3	1،551	0،256	0،856
داخل المجموعات	326،594	54	6،048		
المجموع الكلي	331،246	57			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم، حيث أن قيمة اختبار (ف) بلغت (0.443) عند مستوى الدلالة (0.723)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى ونصها: نمط التعلم السائد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط هو النمط البصري.

وقد تحققت الفرضية، حيث أن البعد الو وهو البعد البصري وقد حصل على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (37،82)، وانحراف معياري (6،56) ووزن نسبي بلغ(68،76)، وهذا ما أكدته دراسة بوعزة (2018) أن التحصيل الدراسي يختلف لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط تبعا لاختلاف نمط تعلمهم وذلك لصالح النمط البصري. بينما تحصل البعد الثاني ويتمثل في البعد الحسي الحركي المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (36،53)، وانحراف معياري (7،91) ووزن نسبي بلغ(66،41).

* **البعد الثاني:** ويتمثل في البعد السمعي، وقد حصل على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (35،84)، وانحراف معياري (6،35) ووزن نسبي بلغ(65،16).

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جميل (2017) والتي أظهرت نتائجها أن هناك تباينات بالنسبة لأنماط التعلم حيث جاء في المرتبة الأولى نمط التعلم السمعي بمتوسط حساب0.8842 وبمستوى منخفض، وانحراف معياري 1.22864، يليه نمط التعلم البصري بمتوسط حسابي 0.8220 وانحراف معياري1.2798 وبمستوى منخفض، وأخيراً نمط التعلم الحسي الحركي بمتوسط حسابي 1،8513 وانحراف معياري 0،78490 وبمستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن النمط البصري يعتمد على الادراك البصري والذاكرة البصرية حيث يتعلم التلميذ على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية والاستمتاع أكثر بالأنشطة والوسائط المتعددة، والعروض النظرية.

2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية ونصها: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم (بصري-حسي حركي-سمعي) والاختيار الأول في مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة-جذع مشترك علوم وتكنولوجيا).

يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم (بصري–حسي حركي–سمعي) والاختيار الأول في مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة–جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) إلى نوع المتغيرين والخصائص النفسية والمعرفية لأفراد العينة، ومن خلال البحث في مجموعة من الدراسات سواء على مستوى الماجستير أو الماستر أو بعض المقالات التي لها صلة بموضوع الدراسة عدم وجود فرضيات لها علاقة مباشرة بهذه الفرضية.

2–3–مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعات التوجيه (جذع مشترك آداب وفلسفة–جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم (بصري–حسي حركي–سمعي).

وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج كل من دراسة (Ahd–2006) التي أظهرت فروقا في عناصر النمط البيئي والوجداني لصالح التخصصات العلمية. ودراسة (Ress–Dunn–2008) التي أظهرت فروقا في عناصر النمط الادراكي لصالح التخصصات العلمية والنمط الحسي لصالح التخصصات الأدبية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(يعقوب،2016) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مجموعات التوجيه تعزى لمتغير أنماط التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أنماط التعلم أكثر ارتباطا بالسمات الشخصية والاجتماعية والثقافية من كونها مرتبطة بالميول والاتجاهات العلمية والأدبية لدى أفراد عينة الدراسة.

3–مقترحات الدراسة:

–الكشف عن الأساليب التعليمية التي يتّبعها التلاميذ في دراستهم، لتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة بالمواقف التعليمية.

– تزويد الأساتذة وتدريبهم على فهم الأساليب التي يتبعها التلاميذ في دراستهم، إضافة إلى تزويدهم– الأساتذة – بالاستراتيجيات التدريسية المناسبة لكلّ مقرر دراسي

على حدة.

– اجراء المزيد من البحوث والداراسات حول علاقة انماط التعلم بنتائج التلاميذ حسب مجموعات التوجيه.

– اجراء المزيد من الدراسات عن نمذجة العلاقة بين أنماط التعلم ونتائج التلاميذ حسب مجموعات التوجيه الدراسي في ضوء بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية وطرق التدريس التي يتّبعها الأساتذة.

4-المراجع:

- احمد الفسفوس (1428،2007) لإرشاد التربوي
- نضريات التعلم دراسة مقارنة
- دراسة لنيل شهادة دكتوراه عام 02-12-2019 لـ محمد مسعود ابراهيم الشهراني الخرطوم جامعة السودان 2019
- مجلة كلية التربية جامعة الازهر العدد(163 ج1 افريل 2015قياس انماط التلاميذ المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة
- ملخص التنسيقية الوطنية للأساتذة اللذين فرض عليهم التقاعد (09جوان2017)
- مقال ل امزيان زبيدة غليط شافية عن مجلة ابحاث نفسية وتربوية المجلد 4 جوان 2017 عدد 10
- التوجيه والارشاد المدرسي ملخص محاضرات مقدمة للسنة اولى ماستر علم اجتماع تخصص تربية للدكتورة علية سماح
- نظريات التعلم للدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول 2010.
- كيف تؤثر أنماط التعلم المفضلة على الفاعلية الذاتية – أمينة حطاب.
- أنماط التعلم (نموذج فارك VARK) أ.نورة صالح الذويخ (2016)
- برو محمد(2010): أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الد ا رسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الج ا زئر.
- شرقي ا ربح(2009):العلاقة بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة،الج ا زئر.
  شوشان عمار(2008):العلاقة بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الانجاز لدى الأساتذة،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة باتنة،الج ا زئر.
- حسن علي سلامة (1994): طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر.
- مهارت المدرسي التوجيه والارشاد في المجال المدرسي (حمدي عبد السلام عبد العضيم 2014)

- التوجيه والارشاد المدرسي (محمد لزهر بالقاسمي 2019)
- اساليب التعلم الطلابية لبعض انماط الشخصية (مخضار بن خضر بن سالم المنجومي)

الملاحق.

الملحق. (1).

مقياس انماط التعلم

في إطار إعداد رسالة التخرج ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بعنوان (أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلاقتها بنتائجهم في مجموعات التوجيه)

أرجو من سيادتكم الموقرة الإجابة عن عبارات هذا المقياس بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة.(x) في الخانة المناسبة وأحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي وشكرا مسبقا على تعاونكم.

السنة الجامعية: 2022/2021.

أولا: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ المعدل الفصلي: ☐

التوجيه: علمي ☐ ادبي ☐

الرقم	العبارات	أبدا تقريبا	نادرا	أحيانا	في كثير من الأحيان	دائما تقريبا
1	إن مناقشة الامور مع الاخرين تساعدني على الفهم.					
2	أراقب وجه المعلم كثيرا عندما اتعلم.					
03	أستخدم الاقلام الملونة عندما ادون الملاحظات او عندما اقرا.					
04	تحضرني افكار جيدة اثناء قيامي بنوع من النشاط الحركي.					
05	أفضل التعليمات الشفوية على التعليمات المكتوبة.					
06	أفضل الاستماع الى شريط مسجل على القراءة عن موضوع ما.					
07	أفضل ان يرسم لي أحدهم خارطة على ان يرشدني شفويا إلى مقصدي.					
08	إن مستوى اداءي في الامتحانات الكتابية اقل من مستواي في					

	الامتحانات الشفهية.					
09	لا أحب ان اجلس الى مكتبي لأدرس بل أفضل الجلوس على الارض مثلا او على السرير.					
10	أدون الملاحظات ولكنها غير مرتبة كما ينبغي.					
11	أستطيع ان افهم بسهولة الخرائط والجداول والرسوم البيانية.					
12	لا أستطيع ان اجلس بالحراك لوقت طويل.					
13	أحب أن اصنع اشياء بيدي.					
14	يزعجني تشغيل الراديو إذا كنت اقرا.					
15	أحب أن اتوقف كثيرا للاستراحة اثناء درسي.					
16	أستخدم كثيرا لغة الجسد عندما اتكلم (مثل الاشارات باليد او الايماءات).					
17	لا أستطيع ان اتصور الامور جيدا في ذهني.					
18	أفضل لو اباشر بتنفيذ نشاط ما عوضا عن الاستماع الى التعليمات حول كيفية تنفيذه.					
19	أحب ان اروي النكت وأستطيع ان اتذكرها جيدا.					
20	أدون الكثير من الملاحظات عندما اقرا او عندما استمع الى محاضرة.					
21	أخربش رسما او كتابة عندما استمع الى محاضرة.					
22	أستطيع أن أبقى قادرا على تتبع ما يقوله المتكلم حتى إذا لم أنظر اليه.					
23	أحب ان أصنع نموذجا لما اتعلمه.					
24	أستطيع أثناء الامتحان ان استعيد في ذهني صفحات الكتاب واجزاءها.					
25	أحب أن أنفذ مشاريع أكثر من كتابة التقارير.					
26	أحب أن أتكلم عندما اكتب.					
27	إذا قرات أستمع إلى الكلمات في ذهني.					
28	إذا كتبت شيئا ما أتذكره بشكل أفضل.					
29	لا أستطيع ان اتذكر هيئة الأشخاص جيدا اتذكره بصورة أفضل ما يقولونه.					
30	إذا اردت ان اتذكر شيئا، رقم هاتف أحدهم مثلا , يساعدني على ذلك تكوين صورة له في ذهني.					
31	إذا درست بصوت عال أستطيع ان اتذكر أفضل.					
32	أستطيع ان ارى صورا في ذهني.					
33	أفضل ان أقرا على ان يقرا لي أحدهم.					

الملحق (2)
نتائج الدراسة.

التوجيه مجموعات في الأول الترتيب * التعلم نمط

Crosstabulation

Count

		التوجيه مجموعات في الأول الترتيب		
		وتكنولوجيا علوم	آداب	Total
التعلم نمط	بصري	15	7	22
	حركي حس	11	8	19
	سمعي	7	2	9
	متعدد	6	2	8
Total		39	19	58

جدول وصفي إحصائي

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	.157	.697
	Cramer's V	.157	.697
N of Valid Cases		58	

جدول معامل ارتباط كرامر للبيانات الإسمية

قيمة معامل كرامر 0.157 ومستوى المعنوية 0.697 وهي أكبر من 0.05 وهو ما يدل على أن العلاقة الارتباطية ليست ذات دلالة إحصائية

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	السائد التعلم نمط	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
وفلسفة أدب التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات	بصري	.137	22	.200*	.966	22	.618
	حركي حس	.159	19	.200*	.917	19	.099
	سمعي	.171	9	.200*	.922	9	.408
	متعدد	.219	8	.200*	.898	8	.279
وتكنولوجيا علوم التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات	بصري	.162	22	.138	.899	22	.28
	حركي حس	.107	19	.200*	.963	19	.626
	سمعي	.227	9	.200*	.908	9	.300
	متعدد	.228	8	.200*	.861	8	.123

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

جميع قيم درجة المعنوية sig أكبر من0.05 وبالتالي فكل درجات العينات الأربعة تتبع التوزيع الاعتدالي ن وهو ما يسمح لنا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي

Descriptives

وفلسفة أدب التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
بصري	22	13.3145	2.41007	.51383	12.2460	14.3831	9.24	18.28
حركي حس	19	13.3311	2.35102	.53936	12.1979	14.4642	9.00	16.20
سمعي	9	12.6589	2.45058	.81686	10.7752	14.5426	9.16	15.75
متعدد	8	13.6538	2.85564	1.00962	11.2664	16.0411	10.64	18.16
Total	58	13.2650	2.41067	.31654	12.6311	13.8989	9.00	18.28

ANOVA

وفلسفة أدب التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.652	3	1.551	.256	.856
Within Groups	326.594	54	6.048		
Total	331.246	57			

هل توجد فروق في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لنمط التعلم؟

توجد فروق.....

لا توجد فروق.....

Descriptives

وتكنولوجيا علوم التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
بصري	22	13.8368	2.78465	.59369	12.6022	15.0715	10.57	19.21
حركي حس	19	13.5121	2.70493	.62055	12.2084	14.8158	8.45	18.12
سمعي	9	12.5400	2.66939	.88980	10.4881	14.5919	9.19	16.58
متعدد	8	13.3487	3.59987	1.27275	10.3392	16.3583	9.04	17.96
Total	58	13.4619	2.81957	.37023	12.7205	14.2033	8.45	19.21

ANOVA

وتكنولوجيا علوم التوجيه مجموعة في التلاميذ معدلات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.892	3	3.631	.443	.723
Within Groups	442.258	54	8.190		
Total	453.150	57			