جامعة محمد بوضياف– المسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: M.PS/ 03/13

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في عـــــلم النفس

تخصص: عـــــلم النـــــفس المـــــدرسي

عمليـــــات التـــعلم لـــدى طـــلاب المـــرحلة الثـــــانوية

_ دراســـــــة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة _

إعداد الطالبة

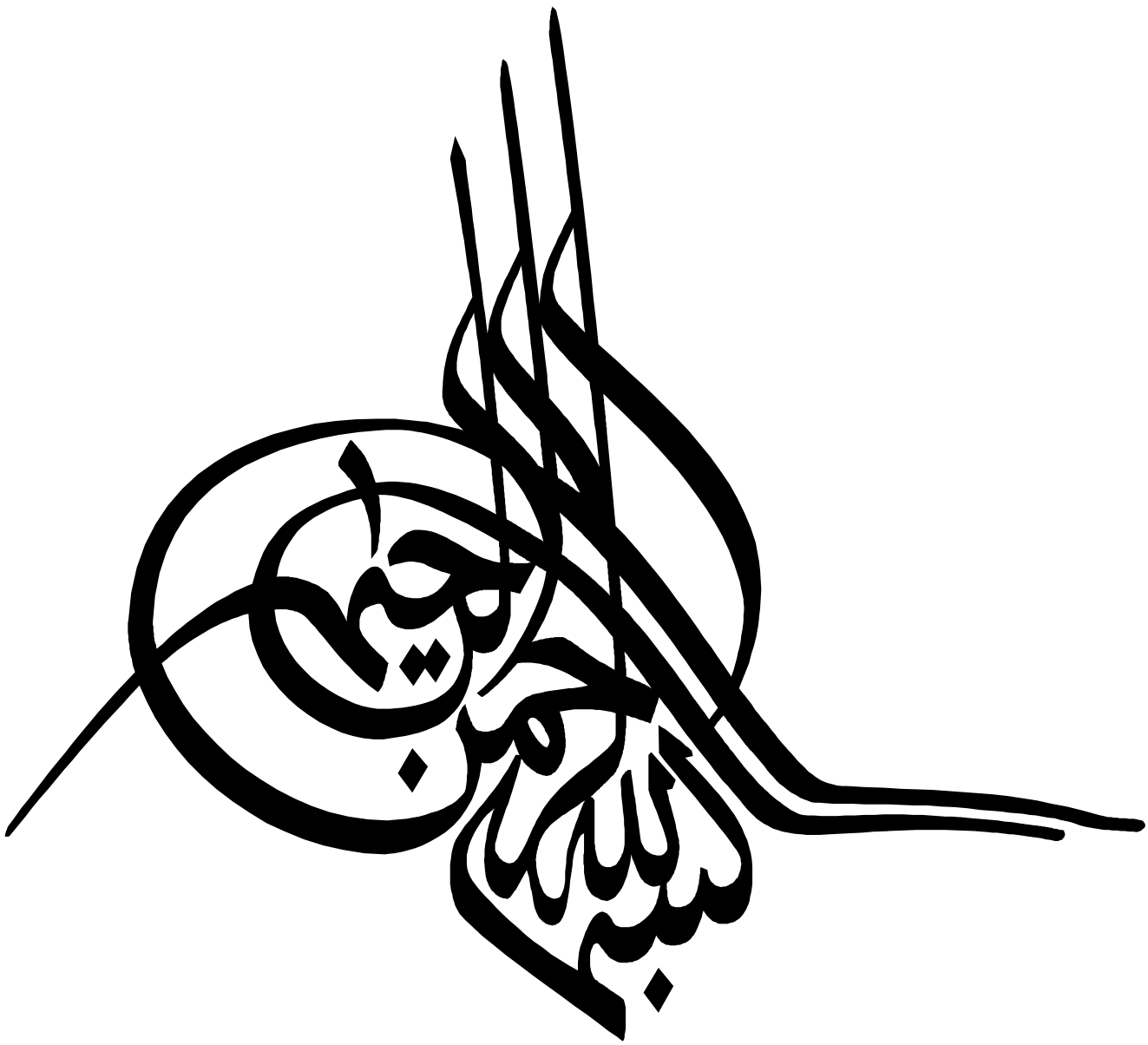
حدة بن منصور

تاريخ المناقشة:2017/01/12

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة :

د/ محمد بودربالة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
أ. د/ عمر عمور	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
د/ فريدة بولسنان	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا
د/ إسماعيل رابحي	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد خيضر بسكرة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2017/2016م


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر و عرفان

الحمد والشكر لله ربي [illegible] وفيق في إنجاز هذا البحث المتواضع، فالحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه

وشكر العباد من شكر الله فجاء في الحديث: ﴿لاَ يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لاَ يَشْكُرُ النَّاسَ﴾ رَوَاهُ أَحْمَدُ (7755)، وَأَبُو دَاوُد (4198)

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير وعظيم الإمتنان، لراعي هذه الثمرة، والمشرف عليها حتى أينعت، الأستاذ: عمر عمور لما قدمه لي من توجيه رشيد وفيما بذل من جهدٍ.

كما أشكر كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

وكل الأساتذة الذين مروا بدربي طيلة مسيرة تحصيلي العلمي

فشكراً من قلب صادق محب حامل جميل العرفان.

والشكر الموصول للجنة القراءة و المناقشة على تفضلها بتنقيح هذا العمل المتواضع.

يسعدنا أن نتقدم أيضا بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بالكلمة الطيبة و أخص بالذكر مخلوفي. ج و بوشارب. ع

بن منصور حدة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على عمليات التعلم (العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم) الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم، وكذا التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم هذه بين طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، المعدل التراكمي، التخصص). أجريت الدراسة على عينة قوامها (549) طالبا وطالبة ممن درسوا بانتظام خلال الفصل الأول من الموسم الدراسي: 2016/2015م على تنوع الثانويات التي يدرسون بها وتفاوت تقديراتهم العلمية، واختلاف سنواتهم الدراسية. استخدمنا في هذه الدراسة مقياس (Schmeck et al 1977) للتعلم الذي يقيس عمليات التعلم الأربعة بعد التأكد من ثقله العلمي في البيئة الجزائرية. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكل من اختبار (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (LSD) للقياسات البعدية توصلنا إلى الآتي:

- أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لكل من متغير (الجنس، المستوى التعليمي، المعدل التراكمي). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: عمليات التعلم (العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم).

Abstract:

The aim of this study is to investigate the differences in the learning processes among students at M'sila high school according to some variables (gender, year of study, GPA, and the specialty). The number of participants in this study was (549) students during the 1st trimester from the academic year 2015/2016. To achieve the purposes of this study, the researcher used Schmeck, Ribich, and Ramanaiah's (1977) Inventory of Learning Processes, a learning style inventory that consists four subscales: Deep processing, Elaborative Processing, Fact Retention, and Methodical Study. To analyze the results, mean, standard deviation, T test, and one-way ANOVA, and (LSD) Tests post hoc were use.

- Methodical Study is the most use from by high school's student.
- The results of this study indicated that, there are differences in the students' responses to the Inventory of Learning process. However, these differences were significant and were attributed to gender, year of study and GPA. Results also indicated that there were no significant differences between students on the Learning Processes were attributed to the specialty.

Key words: Learning Processes (Deep processing, Elaborative Processing, Fact Retention, and Methodical Study).

Résumé :

Cette étude vise à identifier les processus d'apprentissage (Processus mentaux profonds, clarification de l'information, stockage de l'information, Méthodes et Moyens d'apprentissage) les plus utilisés par les élèves du cycle secondaire pour acquérir des connaissances afin de continuer son apprentissage et ainsi que pour déterminer s'il y avait des différences statistiquement significatives dans ces processus d'apprentissage chez les élèves du cycle secondaire et si elles sont dues aux variables de l'étude (Sexe, Niveau d'études,Taux cumulatif, Spécialité).

L'Etude a été menée sur un échantillon de (549) élèves des deux sexes ayant étudié régulièrement au cours du premier trimestre de l'année scolaire (2015-2016) avec la diversité des lycées fréquentés, la disparité de leurs Estimations scientifiques et la différence de leurs années d'études.

Dans cette étude, nous avons utilisé l'échelle (Schmeck et al, 1977) pour l'apprentissage qui mesure les quatre processus d'apprentissage après s'être assuré de son poids scientifique en Algérie. En utilisant les moyens arithmétiques et les écarts types , le (T-test), le Test analyse de variation unilatérale et le Test (LSD) pour les mesures dimensionnelles; nous avons obtenu ce qui suit :

- Les Méthodes et Moyens d'apprentissage sont les plus couramment utilisés par les élèves du cycle secondaire.
- Il y a des différences statistiquement significatives dans les processus d'apprentissage des élèves du cycle secondaire et qui sont dues aux variables (Sexe, Niveau d'études, Taux cumulatif)
- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans les processus d'apprentissage des élèves du cycle secondaire dues à la variable (Spécialité).

Les Mots Clés : Les Processus d'Apprentissage (Processus mentaux profonds , clarification de l'information , stockage de l'information , Méthodes et Moyens d'apprentissage)

فهرس المحتويات

كلمة شكر
الملخص باللغة العربية
الملخص باللغة الإنجليزية
الملخص باللغة الفرنسية
فهرس المحتويات
قائمة الجداول
قائمة الأشكال
مقدمة .....أ-ج

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة: 5
2- أهمية الدراسة: 8
3- أهداف الدراسة: 8
4- المفاهيم ومصطلحات الرئيسية للدراسة:.....9
5- الدراسات السابقة: 11
6- فرضيات الدراسة: 36

الفصل الأول: التعلم ونظريــاته

تمهيــد 38
أولا/ التعلم. 39
1- ماهية التعلم:.....39
1-1- مفهوم التعلم: 39
1-2- تعريف التعلم: 41
2- خصائص التعلم: 43
3- أهمية التعلم وأهدافه:.....45
4- العوامل المؤثرة في التعلم :(عوامل التعلم) 47
5- أنواع التعلم: 51
6- مراحل التعلم: 52
ثانيا/ نظريات التعلم 55
1- تحديد بعض المصطلحات: 55

2- الوظائف الرئيسية لنظريات التعلم:.....56
3- أنواع نظريات التعلم:.....57
خلاصة:.....66

الفصل الثاني: العمليات المعرفية

تمهيد 68
1- ماهية العمليات المعرفية: 69
1-1-المفاهيم الأساسية للعمليات المعرفية: 69
أولا / الإحساس: Sensation.....72
1- تعريف الإحساس: 72
2- خصائص الإحساس: 73
3- خطوات عملية الإحساس:.....73
4- الإدراك الحسي:.....74
ثانيا/ الانتباه: Attention 75
1- تعريف الانتباه: 75
2- خصائص الانتباه: 76
3- مراحل الانتباه:.....76
4 - أنواع الانتباه: 77
5- العوامل المؤثرة في الانتباه:.....78
6- مشتتات الانتباه: 79
6- نظريات الانتباه: (نماذج النفس معرفية التي تشرح الانتباه).....80
ثالثا/ الإدراك:.....86
1- مفهوم الإدراك و تعريفه: 86
2- الانتباه والإدراك الحسي: 87
3- خصائص الإدراك:.....88
4- شروط الإدراك: 89
5- أبعاد الإدراك:.....90
6- العوامل المؤثرة في الإدراك: 91
رابعا/ الذاكرة: 93
1- لمحة تاريخية عن الذاكرة:.....93
2- تعريف الذاكرة:.....95

3- مراحل معالجة المعلومات: 96
4- نماذج الذاكرة: 99
5- أنواع الذاكرة: 105
خلاصة: 106

الفصل الثالث: أساليب التعلم

تمهيد: 108
1- تطور الاهتمام باستخدام أساليب التعلم في التربية: 109
2- تعريف أساليب التعلم: 111
3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المتشابهة : 113
4- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم: 116
5- أنواع أساليب التعلم: 117
6- تصنيفات أساليب التعلم: 119
7- نماذج لأساليب التـعلم: 121
خلاصة: 133

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد: 135
أولا/ الدراسة الاستطلاعية. 136
ثانيا/ الدراسة الأساسية 136
1- منهج الدراسة المتبع: 136
2- مجالات الدراسة : 137
3- مجتمع و عينة الدراسة: 139
4- أدوات الدراسة: 150
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: 154
6- تصميم الدراسة: 157
7- الإجراءات التطبيقية للدراسة: 158
8- الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 158
خلاصة: 160

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد: 162
1- عرض نتائج الدراسة: 163
2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة: 179
الاستنتاج العام: 186
الاقتراحات 187
خاتمة 190
قائمة المصادر و المراجع
الملاحق

قائمة الجداول		
الفصل	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
03	**الجدول رقم (01):** يبيّن أساليب التعلم حسب بيجز.	**126**
	الجدول رقم (02): يبيّن عناصر أنماط التعلم حسب نموذج دن ودن.	**128**
04	**الجدول رقم (03):** يبين تعداد تلاميذ ثانوية عبد المجيد علاهم خلال 2016/2015.	**138**
	الجدول رقم (04): يبين تعداد تلاميذ ثانوية بن الأغلب التميمي خلال 2016./2015	**138**
	الجدول رقم (05): يبين تعداد تلاميذ ثانوية شريف مساعدية خلال 2016./2015	**139**
	جدول رقم (06): يبين تعداد تلاميذ ثانوية صلاح الدين الأيوبي خلال 2016/2015	**139**
	جدول رقم(07): يبين تعداد تلاميذ ثانوية أمزيان عبد المجيد خلال 2016/2015	**140**
	الجدول رقم (08): يبيّن توزيع العينة الأساسية على المؤسسات التربوية	**141**
	الجدول رقم (09): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية أمزيان شريف تبعا للمستوى والتخصص	**142**
	الجدول رقم (10): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية بن الأغلب التميمي تبعا للمستوى والتخصص .	**142**
	الجدول رقم (11): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية عبد المجيد علاهم تبعا للمستوى والتخصص	**143**
	الجدول رقم (12): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية صلاح الدين الأيوبي تبعا للمستوى والتخصص	**143**
	الجدول رقم (13): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية شريف مساعدية تبعا للمستوى والتخصص.	**144**
	جدول رقم (14): يبيّن مواصفات العينة الأساسية	**145**
	الجدول رقم (15): يبين المحاور وعدد البنود في كل مستوى	**152**
	الجدول رقم (16): يبين درجات بدائل مقياس عمليات التعلم	**153**

	الجدول رقم (17): يبين أرقام البنود السلبية والموجبة في مقياس عمليات التعلم	**153**
	جدول رقم(18): يبين معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لمحاور أداة الدراسة	**155**
	الجدول رقم (19): يبين معامل الارتباط لحساب ثبات أداة الدراسة ككل والمجالات الأربعة والصدق المنطقي لكل منهم على حدى	**156**
05	**الجدول رقم (20):** يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور العمليات الذهنية العميقة	**163**
	الجدول رقم (21): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور توضيح المعلومات	**165**
	الجدول رقم (22): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور تخزين المعلومات.	**166**
	الجدول رقم (23): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور أساليب و وسائل التعلم	**167**
	الجدول رقم (24): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية للأداء ككل.	**169**
	الجدول رقم (25): يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس عمليات التعلم والدرجة الكلية لعمليات التعلم تبعا لمتغير الجنس.	**170**
	الجدول رقم (26): تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس عمليات التعلم وعلى المقياس بصورته الكلية تبعا لمتغير المستوى التعليمي.	**172**
	الجدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في عمليات التعلم حسب متغير المستوى التعليمي.	**174**
	الجدول رقم (28): تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس عمليات التعلم وعلى المقياس بصورته الكلية تبعا لمتغير المعدل التراكمي.	**175**
	الجدول رقم (29): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في عمليات التعلم حسب متغير المعدل المتراكمي.	**177**
	الجدول رقم (30): يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس عمليات التعلم والدرجة الكلية لعمليات التعلم تبعا لمتغير التخصص الدراسي.	**177**

قائـــمة الأشـــكـــال		
الفصل	**عنوان الشكل**	**الصفحة**
02	**الشكل رقم (01):** يوضح نموذج برودبنت للانتباه.	**82**
	الشكل رقم (02): يوضح نموذج دوتش و دوتش للانتباه.	**82**
	الشكل رقم (03): يوضح نموذج تريزمان للانتباه.	**83**
	الشكل رقم (04): يوضح نموذج نورمان للانتباه.	**83**
	الشكل رقم (05): يوضح نموذج كاهنمان للانتباه.	**85**
	الشكل رقم (06): يوضح مخطط لمراحل معالجة المعلومات.	**97**
04	**الشكل رقم (07):** يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	**146**
	الشكل رقم (08): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي.	**147**
	الشكل رقم (09): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي.	**147**
	الشكل رقم (10): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي.	**147**

مقدمة :

إن العملية التّعليمية التعلُّمية في غاية التعقيد والصعوبة من حيث معرفة طبيعة حدوثها وكيفيتها، فكل متعلم يمتلك كيانا خاصا به يؤدي إلى تفرّده في امتلاك أسلوب التعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها وكيفية تعامله معها، وعليه إن لكل متعلم أسلوب يفضله عن غيره من أساليب التعلم الأخرى.

وقد بدأ الاهتمام بأساليب التعلم مع كارل كوستاف يونغ (1927) الذي باشر أبحاثه بناءا على ملاحظته للفروق الرئيسية في الطريقة التي يعي بها الناس المعلومات، وبعده توالت الدراسات في هذا الصدد لتتوصل إلى أن أساليب التعلم هي الاستراتجيات العامة للطلاب، وهي تفضيلات الفرد في التعلم والدراسة، وعليه فهي سلوكيات معرفية، أو انفعالية، أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها(klein, 2003)، هذا وهناك من ينظر إليها على أنها المستوى السطحي، أو العميق للمعالجة كما هو الحال في نظر مارتون وساليجو(1976) وتوصف عند بيجز (1987) بالتعلم السطحي، والعميق، والتحصيلي، وهي: المعالجة العميقة، والموسعة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ عند شميك(1977). إن أساليب وعمليات التعلم تكاد تكون مشتركة في المعنى وإن تعددت مسمياتها وهذا لارتباطها بالجانب الذاتي للأفراد، فما يستعمله هذا لا يستعمله بالضرورة ذاك في عملية تعلمه، بحكم الاختلاف في القدرات.

إن الاتجاه المعاصر في طرائق التدريس اليوم هو اتجاه أسلوب التعليم الذاتي الذي يركز على تنمية الدور الحيوي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية والتربوية، فالمتعلم كان ومازال وسيظل محور العملية التعليمية إذا ما أُشرك دائما

في ذلك، لكن ما نراه لا يعكس ذلك تماما، فكثيرا ما يلجأ معلمو اليوم إلى إعطاء معلومات نظرية لا تتعدى أوجه الاستفادة منها حجرة الدراسة.

إن العملية التعليمية التعلمية كانت ولازالت أيضا محل بحث واهتمام، ويتجلى ذلك من خلال الأبحاث والدراسات ونظريات التعلم المختلفة، وإلى عهد قريب كانت العملية تهتم بالجانب المعرفي وذلك بحشو أذهان المتعلمين بكم هائل من المعلومات والمعارف، وهذا كله على حساب شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة، فلم تراع حاجات واهتمامات المتعلمين.

ومع مرور الزمن وتعقد ظواهر الحياة المختلفة وبروز المنظرين والباحثين في عملية التعلم، الذين ركزوا في دراساتهم على القدرات العقلية للمتعلم وتنميتها مما أدى إلى ترجمت نتائج أبحاثهم إلى تغيرات متعاقبة في المناهج التربوية وطرائق التدريس المختلفة وظهور تخصصات التعلم العديدة (عمور، 2009). فصار التدريس يرتكز على مبدأ إعطاء سبل الحصول على العلم والمعرفة والخبرة للمتعلمين أكثر من توفيرها لهم، فالمدرس كان يعطي المعرفة لمن شاء، ووقت ما شاء وكيف ما شاء أما اليوم فعليه أن يستند إلى ضرورة تسليح أجيال الغد بوسائل تمكنهم من معرفة الحقائق العلمية، وكيفية مجابهة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية والمهنية وغيرها، وأصبح بذلك نشاط المتعلم ضروريا للتعلم، وعليه أن يجرب، وأن يلاحظ، وأن يسأل، ويناقش حتى يستطيع إتقان ما تعلمه. أما المعلم فيترتب عليه ضرورة التعرف على نمط، أو عمليات، أو أساليب تعلم المتعلمين لأن ذلك يساعده على إعداد الخبرات التعليمية ذات المعنى و الأكثر فاعلية والتي تنسجم مع أشكال التعلم المفضلة لديهم، وبناء عليه وجب توفير أنسب الخيارات من أجل تنظيم التعليم الذي يطابق أساليب تعلمهم، ويتيح العديد من الفرص أمامهم ليختاروا منها واحدة، أو أكثر تساعدهم على دمج المعلومات في أبنيتهم المعرفية، والاحتفاظ بها واستدعائها بأعلى درجات الإتقان (Furner, Yahya, Duffy, 2005) خاصة

إذا علمنا أن طلاب الصف الواحد اليوم يتعلمون معا من الناحية الشكلية فقط، أما من الناحية الفعلية فكل ينمو وفقا لما تؤهله له قدراته واستعداداته الشخصية.

وعليه جاءت دراستنا تحت عنوان **عمليـــات التعلم لدى طلاب المرحلة الثـــانوية ببعض ثـــانويات مدينـة المسيلة** والتي تم تنـــاولها في شقين : شق نظري يضم الإطار العام للدراسة و ثلاث فصول أخرى تحمل متغيرات الدراسة. وشق تطبيقـي يضم فصليـن هما فصل منهجية البحث و الإجـراءات الميدانية و فصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها لنصل في الأخير إلى استنتاج عام تم عرض فيه مجموع النتائج التي تحصلت عليها الباحثة، كما قامت بوضع مجموعة من الاقتراحات التي تتمنى من المعنيين بالأمر أخذها بعين الاعتبار.

الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- المفاهيم و المصطلحات الرئيسية للدراسة.

5- الدراسات السابقة.

6- فرضيـات الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

إن التعلم من الناحية التربوية هو أي تأثير يحدثه شخص ما –المعلم– في تعليم شخص آخر فيغير أو يكيف طرائق السلوك التي يتبعها أو يمكن أن يتبعها هذا الآخر، ويقول بعض المربين أنه لضمان حدوث التعلم لابد من شعور المتعلم بحاجته إلى شيء ما، وملاحظته لشيء ما، وقيامه بنشاط لعمل شيء ما، وتحقيقه لهدفه بالحصول على شيء ما، بمعنى آخر أنه عندما لا يتولد الشعور بالحاجة إلى التحصيل والمعرفة، وإلى البحث والاستكشاف فلن يحدث التعلم أبدا (القذافي، 1996: 73). من هذه التعريفات نستشف أن التعلم هو نشاط فكري في المقام الأول، ولابد أن يكون للمتعلم القدرة على الإستحفاظ والاستبقاء. إضافة إلى ذلك لابد من الحديث عما يعرف بعمليات التعلم والتي تعبر على الكيفية التي يتبناها الطالب أثناء التعلم.

تعد عمليات التعلم من الركائز الأساسية في تحقيق التعلم الفعال، والتي لها تأثيرها على الأداء الدراسي لدى المتعلمين، إلا أنها لا تحظى بالاهتمام الكافي، فهناك من المعلمين من لا يدركون الأساليب المناسبة لإحداث التعلم، فنجدهم ينتهجون نهج الطريقة الواحدة حتى وإن كانت غير مناسبة لتفكير الأغلبية من متعلميهم. ولا شك أن لذلك أثره على المتعلم في حياته العلمية، فضلا على أنها قد تقود إلى إصدار أحكام غير دقيقة على بعض المتعلمين لأنه لم يتم أثناء تعلمهم مراعاة الأسلوب الذي يحبذونه في ذلك.

ففشل المتعلمين في الدراسة قد لا يعود إلى نقص في قدراتهم العقلية أو عدم دراستهم ولكن بعضا منهم يذكر على الرغم من دراسته فإنه لا يحقق المستوى المطلوب، ولعل أحد أبرز الأسباب هي أن طريقته في الدراسة أو استعداده للامتحان غير صحيح، فعلى الطالب أن يتعلم كيف يتعلم بنفسه وأن يغير من طريقته التقليدية القائمة على الحفظ والتكرار إلى الطريقة القائمة على الفهم والتدريب على المهارات

التي تمكنه من الاستفادة مما يتعلمه وجعله أكثر كفاءة في الدراسة، ولأجل ذلك لابد أن تكون هناك خطة يضعها لنفسه يعتمد عليها. كذلك لا يمكن أن نغفل عاملا مهما وهو دافعية المتعلم للتعلم ورغبته في ذلك والتي لها دور أساسي ضمني في بنية أساليب التعلم. وعلى ذلك نجد من المتعلمين من يركز على الفهم، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي، كما يحاول جاهدا ربطها بمعارفه السابقة وتوظيفها في حياته اليومية؛ فنجده قادرا على النقد والتحليل، في حين هناك من يجد صعوبة بالغة في فهم محتويات الدروس رغم بذله للمزيد من الجهد في حفظ المعلومات فنجده سطحيا في تعلمه مركزا على الجزئيات لا على الكليات.

لذا فإن التعرف على أسلوب التعلم المناسب للمتعلم يساعد على تحديد الأسلوب التعليمي الذي يؤدي إلى نجاحه. حيث رأى شحادة (1989) أن الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة مهم جدا في مراعاة الفروق الفردية، ومعرفة أساليب التعلم للطلبة يجعل المعلم قادرا على استخدام أساليب تعليمية تزيد من تعلمهم، وبالتالي ترفع من كفاءة العملية، وتحقق الأهداف الموضوعة مسبقا(الباوي، 2009: 185). بل ويمكن اعتبار هذا الأمر من الحاجات الأساسية خاصة في ظل تعالي الأصوات التي تنادي بضرورة تجويد العملية التربوية من جهة، وحسن الاستثمار في العنصر البشري من جهة ثانية للوصول إلى تعلم فعال وصحيح ننشد به التقدم، ونحقق به السبق.

فيتوجب بذلك على التربويين التعرف على أساليب تعلم الطلاب لاستغلال طاقاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق إنجازات فضلى وتحقيق أقصى نواتج التعلم. ونظرا لدور أنماط التعلم في تحديد الفروق بين الأفراد في طرق استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية فإن أداء المتعلمين يتأثر بهذه الطرق بشكل إيجابي أو سلبي، فالتأثر الإيجابي يتم حينما تتناغم أساليب وعمليات التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أساليب

وأنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف الدراسي، في حين يتأثر أداء المتعلمين سلبا بطرق التعامل مع المعلومات حينما لا تلبي طرق التدريس تنوع المتعلمين وفقا لأساليبهم التعلمية.

ولأن مرحلة الثانوية مرحلة هامة في الحياة العلمية للطالب، حيث يتم فيها اختيار التخصص الذي سيبنى عليه حياته الأكاديمية المستقبلية، لذا رأت الباحثة أنه لمن المهم معرفة أساليب التعلم المناسبة لطلاب هذه المرحلة تبعا لتفرد هذه المرحلة بالنضج العقلي والنفسي والجسمي والانفعالي، حيث تزداد القدرات العقلية لديهم ويظهر الاهتمام بالمستقبل المهني. وعلى هذا الأساس تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

❁ **ما هي عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية، وهل تختلف عمليات التعلم لديهم باختلاف متغيرات الدراسة؟**

التساؤلات الفرعية:

1-ما هي عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية ؟

2- هل تختلف عمليات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية باختلاف جنسهم ؟

3- هل تختلف عمليات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية باختلاف مستواهم التعليمي ؟

4- هل تختلف عمليات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية باختلاف معدلاتهم التراكمية ؟

5- هل تختلف عمليات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية باختلاف تخصصهم؟

2- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المجال الذي تنتمي إليه وهو مجال التربية والتعليم، وتستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي نتناوله من جهة ونوع المتغيرات التي نطرحها للتمحيص والتقصي من جهة أخرى، وعليه يمكننا حصر الأهمية في ما يلي:

1- تشريح عملية التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية .

2- في كثير من الدراسات و الإحصائيات الخاصة بشهادة البكالوريا ترتيب ولاية المسيلة في ذيل الترتيب و من الأسباب التي لا يلقي لها بال هو كيف يتعلم طلاب الثانوية بالمسيلة.

3- بناء البرامج الإرشادية والتعليمية والتدريبية لتصحيح مسار التعلم لطلاب المرحلة الثانوية.

3- أهداف الدراسة:

لا يمكن للباحث أن ينطلق في دراسة موضوع ما من دون أن يحدد أهدافا من وراء هذه الدراسة، ويمكن تحديد أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

الهدف العام:

التعرف على عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة.

وتندرج تحته الأهداف الجزئية التالية:

1 - التعرف على عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية.

2 – التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

3 – التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (السنة الأولى، الثانية والثالثة ثانوي).

4 – التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي (ضعيف، مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز).

5 – التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).

4- المفاهيم ومصطلحات الرئيسية للدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم أمرا واجبا وضروريا في الدراسات والبحوث العلمية ذلك لأن البحث العلمي يحتاج إلى درجة كبيرة من الدقة والتحديد.

4-1- عمليـــات التعلم: Learning Styles

اصطلاحا:

تتبنى الباحثة تعريف شميك لأسلوب التعلم بأنه: "طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات من خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه" (Schmeck, 1983) وتكون من:

- ✓ العمليات الذهنية العميقة (Deep Processing Information): تتعلق بكيفية تنظيم الطالب للمعلومات الدراسية وتصنيفها وتحليلها، بغية استيعابها بشكل

عميق ودقيق، ومن ثم العمل على تقييمها وانتقادها. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

- ✓ توضيح المعلومات (Elaborative Processing): وهي العمليات الخاصة بقدرة المتعلم على توضيح المعلومات وترجمتها بطريقة شخصية، وكذلك بقدرته على توظيف المعلومات من خلال تطبيقها بطريقة لتتلائم مع الظروف الشخصية للمتعلم. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.
- ✓ تخزين المعلومات (Fact Retention): وهي العمليات الخاصة بقدرة المتعلم على حفظ المعلومات وتذكرها، وكذلك الانتباه إلى تفاصيلها. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.
- ✓ أساليب ووسائل التعلم (Methodological Study): وهي العادات الدراسية والمنهجية والوسائل المساعدة التي يستخدمها المتعلم أثناء الدراسة (Schmeck et al,1977). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

إجرائيا:

ونعرف إجرائيا عمليات التعلم، بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة المتمدرسين بالمرحلة الثانوية قيد الدراسة من خلال استجابتهم على محاور مقياس(Schmeck et al, 1977) وهي: العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم.

4-2- طلبة المرحلة الثانوية:

هم أفراد عينة الدراسة المتمدرسين بالمرحلة الثانوية (بمستوياتها الثلاث) ببعض ثانويات مدينة المسيلة والذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 18 سنة.

ولقد إعتمدنا في التقديم النظري على مصطلح " أساليب التعلم " وفقا لنماذج التعلم المختلفة. وتبنت الباحثة نموذج شميك نظرا لاعتمادها أسلوبه في القياس ضمن إجراءات البحث الحالي فيما يخص أساليب التعلم.

5- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة سند علمي لأي بحث أو دراسة، كما أن الطابع الذي يتميز به العلم هو التراكم المعرفي الذي يوسع دائرة المعارف ويسمح بانتقالها من زمن إلى آخر.

وفيما يتعلق بموضوع هذا البحث فهناك بعض الدراسات – التي تمكنا من الحصول عليها في حدود إمكانياتنا– نستعرضها على النحو الآتي:

5-1- الدراسات العربية:

1- دراسة الصافي (1997/1996):

أجرى الصافي دراسة بعنوان الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، هدف من خلالها التعرف على الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات (المتتابعة، المتأنية) ومستوى وسرعة المعالجة تبعا إلى التخصص الدراسي والتحصيل الدراسي.

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي واعتمد على عينة قوامها (75) طالبا من كلية التربية جامعة الملك سعود بأبها إذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية.

استخدم الباحث مقياس الاستدعاء المتسلسل للكلمات، اختيار المصفوفات المتدرجة، المستوى المتقدم (رافن) ومقياس سرعة معالجة المعلومات حيث أسفرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار(ت) على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلاب القسم العلمي في المعالجة المتتابعة والمتأنية عند(0.01) و(0.05)، وفي صالح مرتفعي التحصيل في المعالجة المتتابعة عند(0.01) ومستوى المعالجة عند(0.02).

2- دراسة عناقرة (1998):

أجرى عناقرة دراسة بعنوان أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي)، على عينة قوامها (631) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك (الأردن) خلال الفصل الصيفي من الموسم الجامعي: (1998/1997)، طبق على العينة اختبار تورانس وزملائه، المعروف باسم أسلوب تعلمك وتفكيرك، أشارت النتائج إلى أن أسلوب التكامل هو أفضل الأساليب عند الطلبة بنسبة (46,1%)، أما الأسلوب الأيسر فيفضله ما نسبته (31,5%) من الطلبة، أما الأيمن فجاءت نسبة تفضيله عند الطلبة مساوية لـ: (22,3%)، وعند تحليل النتائج حسب الجنس وجد الباحث فروقا في نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل بين الإناث والذكور ولصالح الطالبات، كما وجد فروقا حسب التخصص حيث يفضل طلبة كلية الآداب الأسلوب المتكامل، فيما لم تظهر الفروق حسب المستوى الدراسي في أسلوب التعلم والتفكير المفضل.

3- دراسة الرفوع (2004/2003):

قام الرفوع بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي (علمي، أدبي) وكذا التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي على مقياس أساليب معالجة المعلومات بحسب الجنس، التخصص الدراسي والتفاعل بينها.

تكونت عينة البحث من (242) طالبا وطالبة والتي تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي خلال الموسم الدراسي (2004/2003).

استخدم الباحث مقياس شميك Schmeck لمعالجة المعلومات الذي ترجمه إلى العربية واستخدمه على طلبة جامعة المستنصرية في العراق الغريزي(2003) وهو مكون من أربعة مقاييس فرعية:مقياس المعالجة المعمقة، مقياس الدراسة المنهجية مقياس الاحتفاظ بالحقائق العلمية ومقياس المعالجة المفصلة الموسعة.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الإناث، و أن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

4 – دراسة طلافحة والزغلول (2005/2004):

أجرى الباحثان طلافحة والزغلول دراسة بعنوان أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص،هدفا إلى الكشف عن أنماط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص،اشتملت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عددها (490) طالب و طالبة للموسم الدراسي (2005/2004).

استخدم الباحثان مقياس تورانس وزملائه المعروف باسم أسلوب تعلمك وتفكيرك وهو من إعداد تورانس وزملائه في ضوء نتائج العديد من البحوث والدراسات في المجال العصبي،حيث أسفرت نتائج الدراسة عن سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد العينة يليه النمط الأيمن فالمتكامل، ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، كما ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح التخصصات الأدبية.

5- دراسة الساعدي والشمري (2006/2005):

أجرى الساعدي والشمري دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية -بغداد-حيث تألفت عينة الدراسة من(45) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من المرحلة الثانية للكلية التقنية بغداد للعام الدراسي (2006/2005).

استخدم الباحثان مقياسا خاصا بأساليب التعلم المفضلة والذي تم ترجمته للعربية وهو يتكون من ثلاث مجالات(مجال الأسلوب البصري، مجال الأسلوب السمعي، مجال الأسلوب الحسي الحركي).

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن الأسلوب البصري هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة ثم الأسلوب الحسي الحركي والأسلوب السمعي.

6- دراسة كاظم (2005/ 2006):

أجرت كاظم دراسة هدفت لقياس إستراتيجية التعلم لدى طلبة الجامعة وإيجاد دلالة الفروق في إستراتيجية التعلم تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

تألفت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة المستنصرية وجامعة بغداد من الأقسام العلمية والإنسانية والتي اختيرت بالطريقة العشوائية وذلك خلال العام (2005/ 2006).

استخدمت الباحثة إستبانة من إعدادها لقياس إستراتيجية التعلم لدى طلبة الجامعة أسفرت نتائج الدراسة على أن الطلاب يستخدمون إستراتيجية التعلم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في إستراتيجية التعلم لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس مع عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص.

7- دراسة داودي (2007/2006):

أجرى داودي دراسة بعنوان أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات، هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم وأثرها على النشاط المعرفي المرتبط بحل المشكلة،وهو ما سعى الباحث إلى كشفه والتعرف عليه بناءا على تصميم وضعية حل المشكلات ذات مستويات تعقيد متباينة (برج هانوي) كأداة معرفية تسمح بقياس الأداء.

تكونت عينة الدراسة بالنسبة لتجربة التعلم الفردي من (81) تلميذ في المرحلة الثانوية (السنة الأولى ثانوي)، وتجربة التعلم التعاوني (08) تلاميذ (السنة الأولى ثانوي)، وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التعلم النسخة المعدلة (KLSI.V3.1) لصاحبها دافيد كولب، برنامج حل المشكلات (برج هانوي، La Tour D'hanoi) من إعداد الباحث، وهو يتضمن مستويات تعقيد مختلفة (بسيط، متوسط، معقد) وتم الوصول إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء مقاس بالزمن المستغرق للوصول إلى الحل الصحيح، بين مختلف مجموعات أساليب التعلم في وضعية التعلم الفردي في المستويات الاختبارية الثلاثة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء مقاس بمتوسط عدد الأخطاء،بين مجموعات أساليب التعلم في وضعية التعلم الفردي في المستويات الاختبارية الثلاثة.

- لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين أسلوب التعلم وجنس التلميذ.

- يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين أسلوب التعلم والشعبة الدراسية للتلميذ في المستوى الاختباري الثاني.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعات أزواج أساليب التعلم المتجانسة وغير المتجانسة، بالنسبة لمتوسط الزمن المستغرق في الوصول إلى الحل الصحيح،ومتوسط عدد الأخطاء في المستوى الاختباري الثاني.

8- دراسة المانع (2007):

أجرت المانع دراسة بعنوان أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالسعودية وهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالسعودية، وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام، التحدي، الاختيار، المتعة) ومدى توافقها مع أساليب التعلم الشائعة في تلك المدارس.

وكانت أهم نتائج الدراسة تفضيل التلاميذ التفاعل اللفظي والنشاط الذهني في التأمل والتفكير والعمل التعاوني والمعلومات الجديدة، ويكرهون أساليب التعلم التي تخلو من التفاعل.

9- دراسة ناجمي وتيس وبالعربي (2007):

أجرى ناجمي وتيس وبالعربي دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التعلم التي يوظفها طلبة المرحلة الأولى جامعي في دراستهم، وكذا معرفة أثر إستراتيجية مصممة من طرف هيئة التدريس في مختبر تدريس بنية المادة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة بالجزائر، اشتملت الدراسة على عينة من الإناث والذكور قوامها (185) طالب وطالبة، طبقت عليها مقياس أساليب التعلم لشميك (Schmeck, 1983).

أسفرت نتائج الدراسة على أن أساليب التعلم عند الذكور والإناث القبلية والبعدية متشابهة أكثر مما هي مختلفة، ووجد أن أكثر الأساليب تفضيلا لدى الذكور والإناث هو أسلوب استبقاء الحقائق يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العينة قبليا وبعديا في ثلاث محاور من مقياس أساليب التعلم (أسلوب إستبقاء الحقائق، أسلوب الدراسة المنهجية وأسلوب المعالجة المسهبة) ولصالح القياس البعدي، كما دلت النتائج على عدم وجود اختلاف بين طلاب نفس العينة بعد مرور سنة كاملة (نهاية المرحلة الأولى جامعي) في اختيار أساليب التعلم.

10- دراسة هيلات والزعبي وشديفات (2007):

أجرى هيلات والزعبي وشديفات دراسة بعنوان أثر أنواع التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية وكذلك الكشف عن اختلاف أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي، والكشف أيضا عن اختلاف درجة فعالية الذات لدى طالبات القسم باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي.

تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية خلال (2008/2007).

استخدم الباحثين مقياس فارك Vark لأنماط التعلم لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) من جامعة لينكولن والذي طوره جونز (Johnes, 2004) ووائمته الزغل (2006) للبيئة الأردنية، ومقياس فعالية الذات الذي أعده شيرر ومادوكس وميركدنت وبرنتس وجاكوس وروجرز (Sherer, moddux, Mercadant, Prentice, Jacobs & Rogers 1982) والذي واءمته الجبور (2002) للبيئة الأردنية.

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط تعلمهم وباختلاف السنة الدراسية، عدم اختلاف أنماط تعلم أفراد العينة باختلاف المعدل التراكمي والسنة الدراسية.

11-دراسة الزحيلي (2008/2007):

أجرى الزحيلي دراسة هدفت إلى معرفة إستراتيجيات التعلم لدى طلبة التعلم المفتوح في قسم رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقتها بكل من العمر، النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي ونوع الشهادة الثانوية.

وتم إجراء الدراسة على (321) طالبا، وعلى عينة أختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك للعام الدراسي (2008/2007).

استخدم الباحث مقياس إستراتيجيات التعلم السطحية والفعالة لـ ديبوراه ستيبيك وهايدي جرالنيسكي تعريب وتقنين نبيل محمد زايد، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إرتباطية بين استراتيجيات التعلم والعمر، ووجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجيات التعلم السطحية والعمر لدى طلاب رياض الأطفال عند مستوى الدلالة (0.05)، كما دلت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية لدى طلاب معلم الصف بين استراتيجيات التعلم السطحية والعمر عند مستوى الدلالة (0.01)، ووجود علاقة إرتباطية أيضا بين إستراتيجيات التعلم الفعالة والعمر لدى طلاب معلم الصف عند مستوى الدلالة (0.05). وكشفت النتائج أيضا عن وجود فروق بين إستراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي لصالح تخصص رياض الأطفال عند مستوى الدلالة (0.01).

وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فوارق دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي، ونوع الشهادة الثانوية.

12- دراسة النداف (2008):

قــام النداف بدراسة بعنوان دراسة تحليلية لعمليات التعلم عند طلبة كلية علوم الرياضية في جامعة مؤتة، بهدف التعرف على عمليات التعلم وعلى طبيعة الفروق عند طلبة كلية علوم الرياضة تبعا لمتغير الرغبة،الجنس، المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي.

تألفت عينة الدراسة من(353) طالبا وطالبة من الطلبة المنتظمين في الدراسة للسنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة للعام الدراسي (2007/2006).

استخدم الباحث مقياس عمليات التعلم (Schmeck, Ribich & Ramanaia, 1977) المبني على الأسس والقواعد العلمية لعلم النفس التجريبي، لقياس عمليات التعلم والتذكر والتعامل مع المعلومات عند الإنسان، يتكون هذا المقياس من أربع مقاييس فرعية يقيس الأول منها قدرة المتعلم على العمليات العقلية العميقة، والثاني يقيس قدرة المتعلم على توضيح المعلومات والثالث يقيس القدرة على تخزين المعلومات، والأخير يقيس قدرة المتعلم على استخدام أساليب ووسائل التعلم.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاوت عند طلبة كلية علوم الرياضة على مقاييس عمليات التعلم الأربعة تبعا لمتغيرات الرغبة، الجنس المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين متغيرات الدراسة على المقاييس الأربعة لم تكن دالة إحصائيا إلا على مقياس أساليب التعلم، حيث كانت هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، الجنس مع الرغبة والجنس مع الرغبة والمعدل.

13- دراسة النداف وآبدة (2008):

أجرى النداف و آبدة دراسة بعنوان أثر الأنماط الشخصية على عمليات التعلم عند طلبة التربية الرياضية في جامعة مؤته واشتملت عينة الدراسة على (116) طالبا و(121) طالبة، استخدم الباحثان مقياس عمليات التعلم.

(Schmeck, Ribich, and Ramanaiah, 1977) ومقياس قائمة (Bem, 1974) لدور الجنس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأنثوي والمشترك وكان ذلك لصالح الطالبات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في العمليات الذهنية العميقة،تخزين المعلومات ومنهجية التعلم تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيا على توضيح المعلومات في عملية التعلم لصالح الطالبات.

14- دراسة وقاد (2008):

أجرت وقاد دراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة وعلاقتها بكل من أساليب التعلم وتوجهات الهدف، وكذا التعرف على الفروق بين الطالبات في (أساليب التفكير، أساليب التعلم، توجهات الهدف) تبعا للتخصص، العمر والمستوى الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، اعتمدت على عينة قوامها(1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات. اعتمدت الباحثة على كل من قائمة أساليب التفكير لـ سترنبرج وواجنر (1992)، مقياس أساليب التعلم أعدته الباحثة ومقياس توجهات الهدف.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وبين أساليب التعلم وتوجهات الهدف.

-توجد فروق ذات دلالة في أساليب التفكير(الحكمي، الأقلي، الهرمي والمحلي) وفي أساليب التعلم(التمثيلي، التقاربي والتكيفي) وتوجهات الهدف (الإتقان/الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير(الملكي والمحافظ)لصالح التخصصات الأدبية.

-توجد فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي وتوجهات الهدف (الأداء/الإتقان، والأداء/الإحجام) تبعا لمتغير العمر.

-لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير، وأساليب التعلم تبعا لمتغير المستوى الدراسي بينما توجد فروق دالة في توجهات الهدف (الإتقان/الإحجام) تبعا للمستوى الدراسي.

15- دراسة علوان (2009/2008):

أجرى علوان دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات والتي تعزى إلى عدة متغيرات، تكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، واعتمد الباحث على مقياس تجهيز المعلومات، والقدرة على حل المشكلات الذي قام بإعدادها ولاختبار صحة الفرضيات استخدم الأساليب الإحصائية التالية:المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط، T-test، تحليل التباين الأحادي، اختبار شفيه وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

-عدم وجود فروق في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا لمتغير الجنس ،في حين وجدت فروق في المجال العقلي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى الدلالة(0.01) في مقياس القدرة على حل المشكلات، لكن الفروق الجوهرية في المجال الوجداني لصالح الذكور وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.

-وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا لمتغير المستوى الدراسي والمستوى التحصيلي، ووجود فروق في المجالين العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية في مقياس القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى الدراسي، ووجود فروق في مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى(0.01) تبعا لمتغير المستوى التحصيلي.

-عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير مكان السكن.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي ما عدا المجال الجسمي، في حين لا توجد فروق جوهرية في كافة مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات.

-عدم وجود فروق جوهرية في كافة مجالات مقياس تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير الوضع الاجتماعي.

16- دراسة المصري (2009):

قام المصري بدراسة هدفت لمعرفة مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم من طرف طلاب كلية العلوم التربوية، وكذا معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

تألفت عينة الدراسة من (85) طالبا و طالبة للعام الدراسي(2005/2004) استخدم الباحث استبانة استراتيجيات التعلم من إعداد اربور Arbor 1989، من المركز الوطني لبحوث تحسين التعلم في المرحلة الجامعية التابعة لكلية العلوم التربوية بجامعة ميتشغان (1989) واشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد هي: الاستراتيجيات

الدافعة للتعلم، الاستراتيجيات المعرفية العقلية واستراتيجيات إدارة مصادر العلم والمعرفة من قبل باعباد ومرعي (1996).

وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل على بعد استراتيجيات الدافعة للتعلم ولصالح المستوى العال من التحصيل، ولم توجد فروق دالة بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين بعد استراتيجيات الدافعة للتعلم الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائية.

17- دراسة النداف (2010):

أجرى النداف دراسة هدفت إلى معرفة الاختلافات في عمليات التعلم الخاصة بالعمليات الذهنية العميقة،توضيح المعلومات، تخزين المعلومات وطرق التعلم تبعا للدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية من (101) طالب وطالبة من طلبة الدرجات العلمية الثلاث من كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2007/2006).

استخدم الباحث مقياس(Schmeck, Ribich & Ramanaia, 1977) للتعلم والمبني على القواعد العلمية لعلم النفس التجريبي بغرض قياس قدرة الفرد على التذكر وعلى التعامل مع المعلومات وكذلك القيام بعمليات التعلم.

أسفرت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين طلبة الدرجات العلمية الثلاث على مقاييس العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات وطرق التعلم، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف دال إحصائيا بين طلبة الماجستير والبكالوريوس على مقياس أساليب التعلم ولصالح طلبة الماجستير.

18- دراسة (Aljaafreh, 2010):

أجرى الجعفري دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في عمليات التعلم الذهنية، استخدم الباحث مقياس (Schmeck, Ribich & Ramanaiah, 1977) لعمليات التعلم الذهنية تبعا لمتغيرات ثلاث: طريقة اختيار التخصص، الجنس والمعدل التراكمي، حيث بلغت عينة الدراسة (284) من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها في جامعة مؤته خلال الموسم الدراسي (2008/2007).

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على جميع العمليات الذهنية للمقياس تعزى لمتغير طريقة اختيار التخصص ومتغير المعدل التراكمي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير الجنس، رغم أن الإناث حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا ضعفا واضحا لدى طلبة اللغة الإنجليزية في استخدام العمليات الذهنية العميقة، مقارنة مع الطلبة في الدراسات السابقة التي أجريت في الغرب، بينما كان أداؤهم مماثلا لهم في عمليات تخزين المعلومات.

19- دراسة الدحدوح (2010):

أجرت الدحدوح دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، للتعرف على مستوى الأساليب المعرفية والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى) والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في الأساليب المعرفية والتوتر النفسي تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي أو التخصص.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على عينة قوامها (229) طالبا وطالبة من كلية العلوم وقسم الإرشاد لكلية التربية بجامعة (الأقصى الإسلامي) للعام الدراسي (2010/2009).

استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (الاستقلال/الإدراكي) واختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومقياس التوتر النفسي كما قامت الباحثة باستخدام التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، اختبار(ت) واختبار (ف).

– أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال والتروي/الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب الاستقلال الإدراكي والتوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس.

– وجود فروق ذات دلالة في أسلوب (التروي/الاندفاع) ويعزى لمتغير الجنس (لصالح الذكور) ومتغير المستوى التعليمي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة في أسلوب الاستقلال والتوتر النفسي يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى لمتغير التخصص(علمي، أدبي)لصالح التخصص العلمي

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب(التروي/الاندفاع) وفي مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير التخصص.

20– دراسة جديد (2010):

أجرت الباحثة جديد دراسة بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل هدفت من خلالها على التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة العميقة – المعالجة السطحية) وقلق الامتحان وتأثيرهما على درجة التحصيل العلمي، وإلى الكشف عن الفروق

بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان، في درجات أساليب التعلم و درجات التحصيل العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (264) طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي بالطريقة العشوائية، كما أن الباحثة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على مقياس أساليب المذاكرة المعد من طرف محمود عبد الحليم منسي ومقياس قلق الامتحان الذي أعده محمود شعيب.

حيث تكون مقياس أساليب المذاكرة من ثلاثة أبعاد أساسية يقيس كل بعد منها طريقة من الطرق الدراسية وهي: الطريقة السطحية، الطريقة العميقة والطريقة المنظمة.

أظهرت الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب تعلم المعالجة العميقة وقلق الامتحان، و ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب تعلم المعالجة العميقة والمعالجة السطحية ودرجات التحصيل الدراسي، ولم يظهر هذا الارتباط بين أسلوب تعلم المعالجة السطحية وقلق الامتحان كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان وفي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان أيضا، ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب التعلم للمعالجة السطحية.

21- دراسة زهير (2011/2010):

أجرت زهير دراسة هدفت إلى التعرف على المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بأسلوب (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكي وفق الأنظمة التمثيلية (السمعي، البصري والحسي)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، اختارت الباحثة وبطريقة عمدية عينة الدراسة، إذ بلغت (197) طالبا من طلاب المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية جامعة ديالي للعام الدراسي(2011/2010).

اعتمدت الباحثة على اختبار الأنظمة التمثيلية (السمعي، البصري والحسي) والمستخدم من قبل مهند الخزاعي، وعلى اختبار الأشكال المتضمنة والذي صممه فتكن (Vitkin) وزملائه لقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال واستعملت أيضا اختبار المعالجة المعرفية للمعلومات لشميك وسماه الخزاعي نقلا عن الغريزي(المعالجة المعرفية).

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة معنوية بين المعالجة المعرفية للمعلومات والأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي وفق الأنظمة التمثيلية (السمعي، البصري و الحسي).

– وجود علاقة معنوية بين المعالجة المعرفية للمعلومات والأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال وفق النظام التمثيلي (السمعي والبصري).

– عدم وجود علاقة معنوية بين المعالجة المعرفية للمعلومات والأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال وفق النظام التمثيلي الحسي.

22– دراسة (Aljaafreh, 2012):

أجرى الجعفري دراسة هدفت إلى مقارنة استعمال أساليب التعلم في اللغات بجامعة مؤته في الأردن تبعا لمتغير الجنس، الاختصاص والمعدل التراكمي من وجهة نظر الطلبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لهذه الدراسة وتكون مجتمع الدراسة من حوالي (2043) طالب وطالبة، في حين تكونت عينة الدراسة من (613) طالب وطالبة ، كما استعان الباحث باستمارة ILP المعتمدة من طرف (Schmeck et al, 1977)، اشتملت استمارة الاستبيان على المقاييس الفرعية التالية: العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات و أساليب الدراسة (أساليب ووسائل التعلم).

وجاءت النتائج على النحو التالي:

– اتضح أن الجنس يؤثر في استخدام نوعين من عمليات التعلم وهما العمليات الذهنية العميقة، أساليب ووسائل التعلم.

– هناك فروق دالة في عمليات التعلم تبعا للتخصص ومستوى التحصيل الدراسي وكان لصالح الطلاب الذين معدلهم التراكمي مرتفع بالمقارنة مع الذين معدلهم التراكمي منخفض.

23– دراسة الغامدي (2013/2012):

قام الغامدي بدراسة تحت عنوان أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، هدفت للتعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من(التخصص، الصف الدراسي، مستوى التحصيل الدراسي).

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية من طلاب المرحلة الثانوية، للعام الدراسي (2013/2012)، اعتمد الباحث على مقياس أساليب التعلم التي قامت بإعدادها وقاد (2008) حيث تكون هذا المقياس من أربعة أبعاد الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية والمفاهيم المجرد والتجريب الفعال.

كما قام الباحث باستخدام الأساليب التالية:المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شفيه.

أسفرت نتائج الدراسة على أن الأسلوب التقاربي هو الأكثر تفضيلا من طرف عينة الدراسة وتليه باقي الأساليب بدرجة تفضيل أقل، عدم وجود فروق في أبعاد وأساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي.

كما أنه تختلف أساليب التعلم لدى عينة الدراسة تبعا للصفوف الدراسية ولصالح (الصف الأول والثالث) وتبعا لمستوى التحصيل كان لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع تجاه ذوي التحصيل المنخفض (مقبول، جيد).

24- دراسة أحمد و الشيخ (2014):

هدفت دراسة أحمد و الشيخ (2014) إلى اكتشاف أساليب التعلم المميزة لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وفقا لنموذج كولب، و التعرف على أثر نوع الطالب والتخصص الأكاديمي على أساليب التعلم لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم. وتم استخدام المنهج الوصفي (دراسات مسحية وعلاقات متبادلة)، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم المسجلين بمقرر التصميم التعليمي للعام (2014/2013)، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ حجمها (206) طالبا وطالبة، استخدم استبيان أساليب التعلم المعدلة لكولب لقياس أساليب التعلم.

أظهرت النتائج أن أسلوب التعلم التقاربي يستخدم بصورة كبيرة من طرف طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم، ولا توجد فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في أساليب التعلم تعزى للتخصص الدراسي، كما توجد فروق في التحصيل الدراسي تعزى لأسلوب التعلم الذي يستخدمه المتعلم.

25- دراسة حميدة (2015):

قام حميدة بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مع عينة تم اختيارها عن طريق أسلوب المعاينة العنقودية بلغت (300) طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة للعام الدراسي (1434/1433).

طبق الباحث مقياس فيلدر- سلفرمان لأساليب التعلم بعد أن قام بترجمته إلى العربية، والذي يتكون من أربعة أبعاد وهي: الأسلوب(النشط/التأملي)، الأسلوب (الحسي/ الحدسي)، الأسلوب (البصري /اللفظي) و الأسلوب (التسلسلي/ الشمولي).

أسفرت نتائج الدراسة على أن أسلوب التعلم الذي يفضله طلبة جامعة الجوف هو الأسلوب (التسلسلي/الشمولي) وفي المرتبة الثانية الأسلوب (الحسي/الحدسي) وفي المرتبة الثالثة الأسلوب (النشط/التأملي)، وأخيرا الأسلوب (البصري/اللفظي). وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية بين متغيرات البحث (النوع/ التخصص/المستوى) على كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم.

26- دراسة المسعودي (2015):

أجرى المسعودي دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة تبوك والفروق فيما بينهم في الأساليب، وكيفية التعامل مع أساليب التعلم المختلفة داخل القاعة الصفية.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من (5080) طالب وطالبة من جميع طلبة جامعة تبوك المسجلين للعام الدراسي (1435/1434)، إذ بلغت عينة الدراسة (762) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية.

اعتمد الباحث على أداة استبيان قام بتصميمها تتكون من ثلاث مجالات: المجال البصري والمجال السمعي، والمجال الحركي. فكانت نتائج الطلبة متقاربة حيث يأتي

الأسلوب البصري أولا ليليه الأسلوب السمعي والأسلوب الحركي.كما دلت النتائج على عدم دلالة الفروق في أساليب التعلم تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمسار الأكاديمي.

5-2- الدراسات الأجنبية:

27- دراسة شميك و كروف (Schmeck& Grove, 1970):

كشفت دراسة شميك وكروف (Schmeck & Grove, 1970) عن العلاقة بين أساليب التعلم والأداء الأكاديمي، شملت عينة الدراسة على (790) طالبا وطالبة ومن الصفوف الدراسية كافة بجميع اختصاصاتها المختلفة بالجامعة.

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم معدلات درجات عالية يميلون إلى الحصول على درجات عالية في المعالجة العميقة ومقياس الاحتفاظ بالحقائق العلمية، ومقياس المعالجة المفصلة وأن أسلوب الدراسة المنهجية لم يؤثر في التحصيل الدراسي العالي بالقدر الذي أثرت فيه كل من المعالجة العميقة والمعالجة الموسعة.

28- دراسة شميك (Schmeck, 1982):

قارن شميك (1982) في دراسته بين أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (790) طالبا جامعيا، تم تصنيفهم إلى مرتفعي ومنخفضي التحصيل بناءا على درجاتهم في اختبار أمريكا الجامعي والذي يعد مقياسا للتحصيل الدراسي ومتوسط النقاط، ثم طبق عليهم استبيان عمليات التعلم لـشميك.

وقد أوضحت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أعلى درجة دالة إحصائيا في: أبعاد التجهيز العميق، التجهيز المعقد واسترجاع الحقائق، بينما تفوق الطلاب منخفضو التحصيل في الدراسة المنهجية.

29- دراسة (Watkins, Halti & Astilla, 1986):

دراسة واتكنز، هالتي و استيلا (1986) بالفلبين، هدفت الدراسة إلى فحص التغيير في استخدام الطلاب لأساليب التعلم، أما عينة الدراسة مكونة من (445) طالب من طلاب المرحلة الثانوية منهم (220) ذكور و(225) إناث، استخدمت في الدراسة قائمة أساليب الاستذكار لانتويسل Entwistle.

كما استخدمت الدراسة منهج شبه التجريبي، وقد أجريت الدراسة على مرحلتين حيث تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة مرتين بفارق زمني قدره ستة أشهر.

توصلت الدراسة إلى أن أساليب التعلم لدى الطلاب تغيرت مع مرور الزمن، حيث أن الطلاب والطالبات قد أصبحوا أكثر اعتمادا على الأساليب الأعمق في الاستذكار واقل ميلا إلى السطحية.

30- دراسة البيلي (Albaili, 1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي المعدلات التحصيلية المنخفضة والمرتفعة في استراتيجيات التعلم والاستذكار، أجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة العين بالإمارات العربية المتحدة بلغ عددها (168) طالب، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب قائمة أساليب التعلم والاستذكار.

توصلت الدراسة إلى تأكيد وجود فروق بين الطلاب في أساليب الاستذكار وكانت الدافعية هي العامل الحاسم، الذي أدى إلى ظهور الفروق بين الطلاب في معدلاتهم التحصيلية.

31- دراسة كليمب (Clump, 2005):

أجرى كليمب دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس الطلبة الجامعيين في عمليات التعلم الفعالة على تنشيط وتحسين مستويات التعلم عندهم، اشتملت عينة الدراسة على (26) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية على مستوى البكالوريوس. استخدم

الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المستخدم من قبل (Schmeck et al, 1977) والمتكون من أربعة مقاييس فرعية: (العمليات الذهنية العميقة، وتوضيح المعلومات، والاحتفاظ بالمعلومات، وأساليب التعلم) وقد استخدم الباحث هذا المقياس مرتين، الأولى قبل بداية البرنامج بأسبوع والثانية بعد نهاية البرنامج الذي احتوى معلومات ومناقشات على كيفية التعامل مع المعلومات المختلفة بفعالية بأسبوع.أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي في مقياسين فرعين هما: العمليات الذهنية العميقة (القياس القبلي:12.15، القياس البعدي:13.46)، وتوضيح المعلومات (القياس القبلي: 10.08، القياس البعدي: 11.38).أما بالنسبة لمقياسي الاحتفاظ بالمعلومات(القياس القبلي=5.31،القياس البعدي: 5.12) وأساليب التعلم (القياس القبلي: 11.38، القياس البعدي: 12.12) فلمتكن الفروقات بين القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائياً.

5-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا مدى الاهتمام الكبير الذي حظيت به أساليب التعلم وربطها ببعض المتغيرات.

لقد قدمت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية للباحثة فائدة كبيرة، من حيث القاعدة النظرية الواسعة ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات في بعض النقاط و اختلفت معها في أخرى:

1-الهدف:

- هدفت معظم الدراسات إلى بحث العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم ومتغيرات مختلفة شخصية ومعرفية، ذلك لأن أساليب التعلم ونظرا لأن كثير من الدراسات قد طبقت على عينة من التلاميذ والطلاب عبر جميع مراحلها التعليمية، فقد

توجه الاهتمام إلى بحث أساليب التعلم في ضوء عدد من المتغيرات كالجنس، التحصيل والتخصص الدراسي، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فهناك من الدراسات من ركزت على مستوى واحد مثل: تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الثانوية كدراسة جديد(2010)، أو طلبة السنة الرابعة بالمرحلة الجامعية كدراسة زهير(2010) واهتمت أغلب الدراسات بدراسة مستويات مختلفة مثل دراسة النداف (2008)، دراسة وقاد(2008)، دراسة (Schmeck & Grove, 1970).

2-العينة :

تنوعت عينات الدراسات فكانت أغلب الدراسات من المرحلة الجامعية كدراسة(Schmeck & Grove, 1970)، دراسة وقاد دراسة (Schmeck, 1982) دراسة الدحدوح (2010)، دراسة النداف وآبدة (2008)، دراسة المسعودي (2015) دراسة حميدة (2015)، المصري (2009) وكانت دراسة النداف (2010) على طلبة الدراسات العليا،أما دراسة الغامدي (2013/2012)، دراسة جديد (2010) و دراسة الرفوع (2008) فكانت على طلاب المرحلة الثانوية، بينما تمت دراسة المانع (2007) على تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما كانت عينة (Clump, 2005) هي الأقل حجما حيث بلغ عددها (26) طالبا، في حين كانت عينة دراسة وقاد(2008) الأكبر حجما حيث كان عددها (1760) طالبة، كما أنه قد تنوعت البيئات التي اهتمت بدراسة الموضوع وقد شملت العينات أفرادا من الجنسين عدا دراسة هيلات والزعبي وشديفات (2007) ودراسة وقاد(2008) تمت فقط على الطالبات.

3-الأدوات:

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس متغيرات البحث، وقد أخذت الدراسة الحالية عن دراسة النداف مقياس عمليات التعلم كونه الأنسب لطبيعة الدراسة.

4-المنهج:

- اتفقت مع غالبية الدراسات في منهج البحث المستخدم، حيث أن غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي باستثناء دراستي واتكنز هالتي وستيلا، والصافي والتي استخدمتا المنهج شبه التجريبي، ودراسة(Clump, 2005) استخدمت المنهج التجريبي.

5-النتائج:

من نتائج ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من دراسات:

- لقد تعددت مسميات أساليب التعلم بتعدد الباحثين، اختلاف المصطلحات والتسميات ناجمة عن تنوع الباحثين و مشاركتهم في البحث، ولكن معاني المصطلحات والمسميات واحدة ومتقاربة.

- هناك اختلاف بين نتائج الدراسات في أثر المتغيرات كالجنس والمستوى والتحصيل وأساليب التعلم مما يبرر للباحثة القيام بهذه الدراسة.

- اختلاف النتائج فيما يخص ترتيب أساليب التعلم في العينة، فبينما كان الأسلوب الأعمق للاستذكار هو الأكثر استخداما في دراسة (Watkins, Halti & Astilla, 1986)، نجد في دراسة الساعدي والشمري (2005) أن الأسلوب البصري هو المفضل لدى الطلبة، ولم يكن هناك أسلوب شائع على غيره في بعض الدراسات،وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والتخصص ومستوى التحصيل.

- اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التعلم تبعا لمتغير المعدل التراكمي حسب دراسة (Aljaafreh, 2010)، دراسة (Aljaafreh, 2012).

- اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس حسب دراسة طلافحة والزغلول (2004)، دراسة كاظم (2006/2005).

وتأتي هذه الدراسة كحلقة لاستكمال بحث هذا الموضوع من خلال دراسة أساليب التعلم من بيئة أخرى وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي والمستوى من أجل فهم أفضل لهذا الموضوع.

6- فرضيات الدراسة:

باعتبار أن الفرضية هي إجابة مؤقتة أو حل أولي للسؤال المطروح وانطلاقا من الإشكالية المطروحة في هذا البحث يمكن صياغة الفرضية الرئيسية على النحو التالي:

❁ **أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم، كما تختلف عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الدراسة.**

تندرج تحتها الفرضيات الفرعية التالية:

1- أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الفصل الأول : التعلم ونظريــاته

تـمهيـــد.

أولا/ التعلم.

1- ماهية التعلم.

2- خصائص التعلم.

3- أهمية التعلم و أهدافه.

4- العوامل المؤثرة في التعلم.

5- أنواع التعلم.

6- مراحل التعلم.

ثانيا/ نظريات التعلم.

1- تحديد بعض المصطلحات.

2- الوظائف الرئيسية لنظريات التعلم.

3- أنواع نظريـات التعلم.

خـلاصـة.

تمهيـــد

التعلم عملية أساسية في الحياة، فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنساني التي يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلم وراءها، بل إن الطفل في عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية.

والتعلم أكثر ضرورة للإنسان منه للحيوان، وذلك أن الحيوان يولد مزودا بأنماط سلوكية تكفي إشباع حاجاته منذ الولادة حتى موته. ولكن الإنسان تزوده الوراثة بقدر قليل من هذه الأنماط السلوكية الفطرية، لذلك فهو في حاجة إلى أنماط أخرى يكتسبها ليستطيع أن يعيش في بيئته الاجتماعية ليستجيب لمطالبها. سيتم من خلال هذا الفصل التعرض لكل ما يرتبط بعملية التعلم من مفاهيم، أهمية و أهداف وأهم النظريات المفسرة لها.

أولا/ التعلم.

1- ماهية التعلم:

التعلم عملية عقلية معقدة تنطوي على العديد من العمليات مثل الانتباه، الإدراك والتفكير بأنواعه المختلفة والتذكر وفهم الأفكار والعلاقات، وهذه العملية (أي التعلم) تحدث داخل الفرد، لذلك فالتعلم يعتبر تكوينا فرضيا نستدل على حدوثه من خلال الآثار والنتائج المترتبة عنه والتي تتمثل في تغير سلوك المتعلم، وهو بصدد موقف تعليمي أو اكتساب مهارة (Crepault, 1999: 283 -284).

1-1- مفهوم التعلم:

لقد زود الله عباده بقابلية التعلم والقدرة على اكتساب الخبرات، ومع أن البعض منا يرى أن كائنات حية أخرى لها قابلية تعلم – يبد أن نصيب الكائن الآدمي أوفر حظا إلى حد كبير لدرجة جعلته مميزا في كل الكائنات، لهذا يمكن القول بأن قابلية التعلم عند الكائن البشري هي أقدر القابليات على التعلم، التي تبدأ في عملها منذ لحظة الميلاد قال تعالى: "**وَاللَّـهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**" (سورة النحل، الآية 78)

إن التعلم حسب ما ذكره منسي و آخرون:" أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية فكل فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها، وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان وفيما ينجزه من أعمال".(منسى وآخرون، 2002: 134)

فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس، وتلعب هذه العملية دورا بارزا في حياة الإنسان

إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به والتكيف مع الأوضاع؛ كما وتشكل أحد العوامل الهامة في تطور المجتمعات ونموها وازدهارها.

وبهذا المنظور، يمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية، وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد و البيئة المحيطة به. وتأخذ هذه العملية عدة أشكال تتمثل في اكتساب أنماط سلوكية وخبرات جديدة، أو تغير في بعض الخبرات والأنماط السلوكية وتعديلها، أو شكل توقف وتخل عن بعض الأنماط السلوكية والاستعاضة عنها بأنماط سلوكية أخرى، وتحدث مثل هذه العملية من جراء تفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة والبيئة الاجتماعية، فهي تتضمن الخبرات السلوكية الناتجة بفعل الخبرة والممارسة فقط في حين أن الأنماط السلوكية الفطرية لا تندرج تحت فئة التعلم لأنها تعد ردود فعل انعكاسيه لا إرادية تحدثها مثيرات خاصة بها.

ونظرا لأهمية التعلم في حياة الأفراد والمجتمعات، فقد نال اهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين منذ القدم، وقد جاءت تفسيرات مختلفة لهذه العملية؛ فبعض الاتجاهات الفلسفية القديمة اعتبرتها ذات منشأ فطري كما هو الحال في فلسفة أفلاطون وتلاميذه، في حين أن البعض الآخر اعتبرها ذات منشأ بيئي تتوقف على قدرة الفرد على التفاعل مع العوامل البيئية والاستفادة من الخبرات كما جاء في فلسفة أرسطو ومؤيديه، ويعد موضوع التعلم في الوقت الحالي من المواضيع الحساسة التي تنال اهتمام المختصين بالدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية. فهو يشكل محور الأساسي الذي ترتكز عليه النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وفي ضبطه وتوجيهه.

فلا يقتصر الاهتمام بموضوع التعلم في المجالات التربوية فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل كافة المجالات الأخرى كالعسكرية والمهنية والسياسية والاجتماعية والصناعية والتجارية وغيرها.(الزغلول،2006: 36-35)

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم، وتفسيره فقد تعددت تعاريف التعلم نظرا لانشغال عدد كبير من السيكولوجيين في أبحاث التعلم أكثر من أي ميدان آخر.

1-2- تعريف التعلم:

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدد لعملية التعلم. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر من جهة. وإلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية انطلاقا من اختلاف الافتراضات التي انطلقت منها النظريات النفسية المتعددة. فالنظريات السلوكية تؤكد دور العوامل البيئية في هذه العملية وتعتبر السلوك الخارجي القابل للقياس والملاحظة على أنه وحدة الدراسة العلمية لسائر العمليات النفسية الأخرى مع تركيزها على نواتج عملية التعلم. في حين تؤكد النظريات المعرفية دور العوامل الفطرية في هذه العملية وتنطلق في تفسيرها لعملية التعلم من دراسة العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتوقع والتفكير واتخاذ القرار؛ أي أنها تعنى بعملية التعلم ذاتها وليس بنتائجها.(الزغلول، 2006 :37)

فهناك العديد من علماء النفس من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي فمثلا: عرفه هيلجارد وباور **(Hilgard & Bower)** بأنه: "العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة الموقف، بشرط ألا يفسر التغير على أنه نزعة من السلوك الفطري أو النضج، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التخذير". (منسى وآخرون، 2002: 135)

- **ويضيف جيتس(Gates)** بأنه:" عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، والتعلم هنا كثيرا ما يتخذ مبدأ حل المشكلات". (المعايطة، 2000: 45)

حيث أنه من الصعب أن يتعلم الفرد إن لم يكن مدفوعا بحاجة توجه سلوكاته نحو إرضاء هذه الدوافع وإشباع مختلف حاجاته، ولا يتأتى ذلك إلى ببذل الكثير من الجهد للوصول إلى تحقيق أهدافه، وهذا ما ذهب إليه تعريف **كمبل (Kimble)** حيث يرى أن:" التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية، تحدث كنتيجة معززة". (منسى وآخرون، 2002: 135)

للإشارة فان كلمة التغير تشير إلى التغير الذي يحدث في إمكانات السلوك بعد التعلم بمقارنتها مع إمكانات السلوك قبل التعلم، وأن هذا التغير الحادث يستبعد كافة أنواع التغيرات الأخرى التي لا تقوم على الممارسة المعززة أو الخبرة أو التدريب، كما أن هذا التغير هو تغير نسبي وليس مطلقا بمعنى عدم شموله لكافة إمكانات السلوك، فالتغير يكون جزئيا وتدريجيا وليس كليا مطلقا، أما القصد من تضمين **كمبل** لإمكانات السلوك بدلا من السلوك في حد ذاته هو أن الفرد قد يتعلم أنماطا من التفكير أو المعارف لا تعبر عن نفسها في الموقف بصورة صريحة، ومن ثم يكون التعلم هنا كامنا وقائما على إمكانية السلوك وليس السلوك في حد ذاته.

- **ويعرفه كرونباخ (Cronbach, 1977)** على أنه:" تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة "، أما **كلوزماير** فينظر إليه على أنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة ".(الزغلول، 2006: 37)

ومن هذا المنظور فالتعلم هو تغير في السلوك بصفة مستمرة في وجود دافع معين يوجه هذا السلوك.

غير انه هناك من يعرفه من منظور آخر و يربطه بالقدرات أو العمليات المعرفية، و هذا ما جاء به **بياجي** حيث ذكر أن التعلم :" عبارة عن تغير في الخبرة والبنى المعرفية، الموجودة لدى الفرد".

ويضيف **جانيه (Gangè, 1977)** أنه: "تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء"، أما **بيجي (Bigge, 1976)** فيعرفه على أنه: "التغير في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أو مجموعة منها".

وهناك من يعرفه حسب ما ذكره الزغلول عماد على أنه:" تغير في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها". (الزغلول، 2006: 37)

يتفق علماء النفس عامة، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم، وعلى هذا فالتعلم هو تغير في الحصيلة السلوكية أكثر مما هو تغير في السلوك. (أبو جادو، 2009: 146)

ومهما يكن من أمر فإنه يمكننا استنتاج التعريف الآتي؛ التعلم عملية حيوية ديناميكية والتي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة تعرضهم لمواقف الخبرة والتجربة.

2- خصائص التعلم:

يمكن تلخيص خصائص التعلم كالآتي:

أولا: التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة و يأخذ أشكالا ثلاثة هي:

1- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

2- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.

3- التعديل في السلوك أو خبرة ما.

ثانيا: التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي المتمثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية، فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة.

ثالثا: التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد، فهي تبدأ منذ المراحل العمرية المبكرة، أي منذ الولادة وتستمر طيلة حياة الإنسان، وبالرغم من أن معدل سرعة التعلم ونوعية الخبرات التي يمكن للفرد تعلمها تختلف باختلاف العمر، إلا أن هذه العملية تستمر خلال المراحل المختلفة. (الزغلول، 2006: 38)

رابعا: التعلم عبارة عن عملية تراكمية تدريجية، فهي تحدث شيئا فشيئا، وخبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض جراء تفاعله المستمر مع البيئة، حيث يعمل على إضافة أو تعديل خبراته السلوكية من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة. (Cramer et al, 1974 : 18)

خامسا: التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة، وتتوقف طبيعة ونوعية الخبرات والأنماط السلوكية التي يكتسبها الفرد على طبيعة ونوعية المواقف والمثيرات التي يتعرض إليها أثناء تفاعله مع البيئة.

سادسا: التعلم عملية حيوية قد تكون مقصودة وموجهة لهدف معين، إذ يبذل الفرد جهدا ذاتيا بقصد اكتساب خبرة معينة تمثل هدفا بحد ذاتها، وقد تكون(عملية التعلم) عرضية وغير مقصودة، إذ تحدث نتيجة التفاعل مع البيئة والاكتشاف، (Mazur, 1998: 169) وهو ما انبثقت عنه نظرية برونر للتعلم المعرفي بالاكتشاف.

سابعا: التعلم عملية تشتمل على جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والتدريب والممارسة فقط. (Chance, 1998: 71)

وتحديدا فهي تظهر صفة شبه دائمة في السلوك، وبذلك نستثني التغيرات الناتجة بفعل عوامل التعب أو المرض، أو تلك الناتجة عن عوامل فسيولوجية مثل التخذير أو غيره، لأن تلك التغيرات سرعان ما تزول بزوال المسبب.(Mazur, 1998: 43)

ثامنا: التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، فمن خلالها يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه.(الزغلول، 2006: 39)

3- أهمية التعلم وأهدافه:

التعلم نقطة العبور إلى النظرية التربوية الإسلامية، ومدخلها الرئيسي، وهنا تكمن أهميته في تحقيق أهداف هذه النظرية على مستوى تعمير الذات وتنمية المجتمع المسلم على هدي القرآن والسنة الشريفين.

الهدف الأول للتعلم هو صوغ شخصية الإنسان المسلم وبناء مقوماتها وفق مفهوم عبادي، فمهمة أو وظيفة نظرية التعلم والتربية إنجاز هذا الهدف الكبير، فالتفقه الأحكام الشرعية في أي مجال وتعلمها، والتدريب على وعي عبادي بأنماط السلوك التكليفي الراشد السوي.

إن الإنسان كائن مكلف حسب وجهة نظر المشرع، وأهم أهداف منهجه في التربية والتعليم أن يتمكن من أداء مفهوم الوظيفة العبادية، فيتعلم معلومات ومهارات متنوعة ليؤدي أعماله العبادية، فالصلاة ليست مجرد معلومات وأذكار روحية يرسخها التكرار في الذاكرة، وإنما هي كذالك مهارات حركية وحالات انفعالية روحية يبدأ المصلي في التدرب عليها منذ سن السابعة، فعملية تعلم الأحكام إذن من أجل توظيف ما يتعلمه العابد في إنجاز هدف عبادي محدد يستغرق العمر كله، وما قلنا عليه بشأن

الصلاة نقوله عن كل الأنشطة العبادية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وثاني الأهداف الكبرى تكوين نظرة إيجابية ينسجها عن ذاته من خلال بناء القدرات والكفاءات، والسمات الطيبة والإحساس الإيجابي بكفاءتها، وتعزيز شعورها بالكرامة، وإذا تمكن الإنسان المكلف من تقدير ذاته على نحو إيجابي.

فإن ذالك سوف يساعده على إيجاد نوع من التوازن والتكيف والتوافق مع نفسه، ومع الأخرين، ومع تغيرات الحياة، وهكذا كله يوجه الذات معا.

إن العلم والآداب ثمن الذات وقدرها كما نص على ذالك قول شريف سابق، وليس ثمة من يحقق للذات المسلمة هذا الشأن العظيم والإحساس الإيجابي بقيمتها، وكرامتها سوى العلم والأدب، وأول مدخل لبناء هذا الإحساس يتم من خلال نظرية التعلم هو تدريب الكفاءات العلمية المسلمة القادرة على مواجهة تحديات الحياة وتجاوز مشكلاتها على نحو يرضاه الله تبارك وتعالى، ويشبع حاجات المسلم الأساسية.

ومما لاشك فيه أن النظرية التربوية عند المشرع تقوم بتوظيف العلم والإحساس بالكفاءة والثقة، وبقية الذات في تحقيق مفهوم الوظيفة العبادية عند المتعلم المؤمن، وهو الهدف الذي منه وإليه تنتهي عملية التعلم.

وسجل النص تقديره للذات من خلال ما تحسن، فاقرأ مثلا القول الشريف: "قيمة كل امرئ ما يحسنه، وأكثر الناس قيمة أكثرهم علما، وأقل الناس قيمة أقلهم علما. (الوافي، 2007: 88)

4- العوامل المؤثرة في التعلم :(عوامل التعلم)

يمكن النظر إلى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن العوامل المؤثرة فيها:

4-1- النضج (Maturation):

يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم و اكتساب بعض الخبرات مالم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية.(الزغلول، 2006: 40)

والمقصود بالنضج، في علم الأحياء هو: اكتمال النمو الجسمي الطبيعي، أما في علم النفس فالنضج يعني: عملية النمو ذاتها (سواء في الحجم أو في الوظائف). فهو لا يعني مجرد الوصول إلى مرحلة الرشد، بل يشمل أيضا، نمو الاستعدادات لدى الفرد. وبذلك، يكون المتعلم قادرا على التفاعل مع المواقف الجديدة، ومزاولة النشاطات المقدمة إليه. ونتيجة التفاعل بين الخبرات السابقة والخبرات الراهنة، تتهيأ له الفرص للتعديل والاكتساب، وتكوين رصيد من الخبرات، يؤهله لمواجهة مشكلات المستقبل بأسلوب أفضل ومقدرة أعظم. وهكذا يتهيأ السبيل للترقي في أساليب التفكير والسلوك، والنمو العقلي والشخصي المستمر إلى أقصى حد يتناسب مع استعداداته وإمكانياته. (المليجي، 2004: 211- 212)

4-2- الاستعداد (Readiness):

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنه: حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما، ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل. ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم

المحاولات الجادة، بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم، ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب. فالنضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم.

لقد عالج التربويون وعلماء النفس موضوع الاستعداد بطرق مختلفة، فالبعض منهم عمد إلى ربطه بالعمر الزمني. ففي هذا الشأن، يرى **بياجي(Piaget)** أن الاستعداد للتعلم يتوقف على مدى توفر خصائص المرحلة التي يمر بها الفرد، أما **جانيه (Gagne)** فيرى أن هناك نوعين من الاستعداد وهما:

- **الاستعداد العام:** الذي يتمثل في السن الذي يدخل فيه الفرد المدرسة ويستطيع إتقان المهارات الكتابية والقرائية والحسابية.
- **الاستعداد الخاص:** والذي يتمثل في توفر تعلم قبلي أو قابليات معينة تمكن من حدوث تعلم جديد. وهناك من ربط الاستعداد لحالة التهيؤ النفسي والحالة المزاجية التي يمر بها الفرد.

أما **ثورندايك (Thorndike)** فيرى أن الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل، و يرى أن الاستعداد يأخذ ثلاثة أشكال هي:

أ- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ما يسهل عملها، فإن التعلم يحدث، ويترتب على ذلك حالة من الرضا والارتياح. (الزغلول، 2006: 42)

ب- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يعيق عملها، فإن التعلم ربما لا يحدث، ويترتب على ذلك حالة من الإحباط وعدم الرضا.

ج- عندما تكون الوصلة العصبية غير مستعدة للتوصيل وتجبر على ذلك، فإن التعلم لا يحدث، ويترتب على ذلك حالة من الهروب والتجنب وعدم الرضا.

أما **برونر(Brunner)** فقد أخذ منحى مخالفا في تفسير الاستعداد، ويتمثل في مدى توفر التمثيلات العقلية لدى الفرد بصرف النظر عن المستوى العمري لديه، ويرى أن الاستعداد يتوقف على مدى ملائمة الطريقة المستخدمة في التعلم، فهو يرى أن هناك ثلاث طرق من التمثيل المعرفي وهي:

أ- **طريقة التمثيل العلمي:** وفيها يتم التعلم من خلال الفعل والحركة أي من خلال الاتصال والاحتكاك الحسي بالأشياء.

ب- طريقة التمثيل الشكلي (الأيقوني): وفيها يتم التعلم من خلال الشكل والصورة.

ج-طريقة التمثيل الرمزي: وفيها يتم التعلم من خلال الرموز والصور الذهنية والمعاني والمفاهيم المجردة. (الزغلول، 2006: 42)

4-3- الدافعية (Motivation):

تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد و مثابرته أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الإجراءات والأساليب الملائمة. (الزغلول، 2006: 42).

والدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية(النفسية) بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به(الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات).(عبد الهادي ، 2000: 66)

ويذكر أبو الهيجاء عن ما جاء به الدكتور **أحمد زكي** أن وضوح الغرض من المادة أمام الطلاب يسهم مساهمة طيبة في تحقيق دافعيتهم إزاء هذه المادة.

ويقول أيضا إن الأهداف يجب أن تكون واضحة عند المتعلمين، فهذا يثير دوافع المتعلمين إزاء موضوع معين بطريقة مستمرة وأن يناقشهم المدرس في الأسابيع الأولى في موضوعات المنهج ويأخذ رأيهم في مختلف الموضوعات.(أبو الهيجاء، 2001: 20)

4-4- التدريب و الخبرة (Experience):

يعد هذا العامل من أكثر العوامل أهمية في عملية التعلم، إذ يسهم هذا العامل في إثارة الاستعداد والدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم، فهو يعمل على إثارة الإمكانات الطبيعية الموجودة لدى الأفراد للوصول إلى أقصى حدودها. ويتمثل عامل التدريب في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة. فمثل هذه الفرص تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء وخصائصها، الأمر الذي يتيح له إمكانية تعلم أنماط سلوكية جديدة أو التعديل في الأنماط السلوكية الموجودة لديه، وذلك من أجل السيطرة على المثيرات البيئية التي يواجهها أو التكيف معها.

كما ويتضمن التدريب عدد المحاولات والزمن الذي يستغرقه الفرد في تعلم مهمة ما. فإتقان التعلم يعتمد على المحاولات الجادة التي يقوم لها الفرد. ولاسيما في حالة وجود تغذية راجعة لهذه المحاولات. وتتوقف الخبرة والممارسة على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها، فالبيئات الغنية بمثيراتها الاجتماعية والمادية توفر فرص للممارسة والتعلم أكثر من البيئات الفقيرة، وهذا بالتالي يزيد من فرص التعلم والاكتساب، كما أن البيئات التي تمتاز بالتسامح والتقبل والدعم تسهم في زيادة فرص التفاعل أكثر من البيئات المتشددة، الأمر الذي يزيد من خبرات الأفراد وتنوعها. (الزغلول، 2006: 43)

4-5- الممارسة (Pratique):

النضج وحده لا يكفي لتعلم المهارة أو لإحداث التعلم إذ لابد أن يقوم التعلم بالنشاط التعليمي مرات ومرات حتى يتقن ويصبح أدائه له آليا ودون مساعدة من أحد فالمتعلم لا يمكن أن يتعلم القراءة ولا الكتابة إلا بعد أن يكون قد أصبح ناضجا لتعلمها من المعلم وخلال مدة من الزمن تختلف باختلاف الأفراد وذكائهم وممارستهم لهما وحسن استجابتهم لاستقبالهما وبالممارسة وتكرار القراءة وتكرار الكتابة لمدة معقولة تصبح القراءة والكتابة آلية عند المتعلم.

ومما يساعد على جودة هذه الممارسة مراعاة المعلم للفروق الفردية للتلاميذ مع وضوح الهدف من الممارسة ونوعيتها وقد أظهرت نتائج بعض البحوث أن الممارسة قصيرة الزمن والمتقطعة لتوجيه أفضل من الممارسة الطويلة دون انقطاع.

يظهر من خلال ما سبق، أن هذه العوامل متداخلة و مكملة لبعضها البعض، هدفها تحقيق عملية التعلم لدى الفرد.

5- أنواع التعلم:

يعترف عدد من علماء النفس المعاصرين بعدة أنواع للتعلم، ولا يرون أن أيا منها أكثر أهمية من الأنواع الأخرى، والتي نذكر منها ما يلي:

1- تعلم حركي:

يمكن أن يتعلم الطالب مهارة حركية من خلال العملية التعليمية مثل الألعاب الرياضية كالسباحة والتسلق والكرة.

2- تعلم معرفي :

ويعني اكتساب الطالب لمعلومات معرفية، وهذه المعلومات تدخل في الإطار الثقافي للفرد وما نتعلمه من معارف ومعلومات، وما نكتسبه من مفاهيم وقواعد وطرق التفكير. (المعايطة، 2000: 48)

3- تعلم لفظي:

يهدف إلى اكتساب عادات يغلب فيها النشاط اللفظي كالنطق الصحيح أثناء القراءة، والطلاقة اللفظية، والحديث والتعبير بلغة سليمة. (الوافي، 2007: 88)

4- تعلم عقلي:

كتعلم حل المشكلات، أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، أو كسب عادة الحكم الموضوعي على الأشياء.

5- تعلم إجتماعي خلقي:

ويؤدي هذا النوع من التعلم إلى اكتساب العادات الاجتماعية، والخلقية المختلفة كالأمانة والتعاون واحترام القانون ... وغيرها.

6- تعلم وجداني انفعالي:

ينجم عن هذا التعلم اكتساب العواطف والاتجاهات، والعقد النفسية، ودوافع جديدة. (الرحو، 2005: 90)

هذا ومهما تعددت أنواع التعلم وتباينت، فإنها تسهم في اكتساب أو تعديل سلوكات المتعلم وخبراته، وبناء شخصيته من جميع جوانبها المختلفة.

6- مراحل التعلم:

سوف نعرض في هدا العنوان نموذجان لمراحل التعلم: الأول هو نموذج دورة التعلم الذي استمد أصوله وإطاره النظري من نظرية بياجي في النمو المعرفي، ويرجع الفضل في تصميم هدا النموذج الى كل من أتكن و كاربلس (Atkin & Karplus) والنموذج الثاني لجانيه والذي يسمى بالأطوار المتتابعة للتعلم:

6-1- دورة التعلم:

وتتكون من ثلاث مراحل أساسية تنشط دائما تحت إطار التمثل والمواءمة (التنظيم السيكولوجي للمعرفة) وهي:

أ/ **مرحلة الكشف:** تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مع الخبرات والمواقف الجديدة التي تثيرهم معرفيا، حيث ينشأ عن ذلك تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثم يقومون بالنشاطات الجماعية أو الفردية وجمع البيانات والمعلومات للإجابة عن تساؤلاتهم، واكتشاف أفكار وعلاقات جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل.

ب/ **مرحلة تقديم المفهوم:** وهنا تستعمل الخبرات الحسية لمرحلة الكشف السابقة كأساس لتعميم المفهوم، وتسمى كذلك بمرحلة الشرح والتفسير، أين يزود المتعلمين بالمفهوم بالمعلومات السابقة المجسدة في البنية المعرفية.

ج/ **مرحلة التطبيق:** بعدما تمكن التلاميذ من ربط الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة وقاموا بتعميمها أثناء المراحل السابقة تبدأ بعد ذلك مرحلة تطبيق المفهوم أو المهارة التي تعلموها، هذا التطبيق يدفع المتعلمين لخبرات إضافية تقف بهم عند مفاهيم وأفكار يجب تعلمها من خلال مرحلة كشف جديدة، وبذلك تتم وتتكامل الدورة مع دورة لاحقة وفق مخطط. (إسماعيل،2001 : 44-45)

6-2- الأطوار المتتابعة للتعلم:

يختلف روبرت جانيه(Robert Gagne) كثيرا عن بياجي(Piaget) حول عملية التعلم والتعليم، فبينما يهتم بياجي بالتطور العقلي للمتعلم ومراحل تفكيره المختلفة فإن جانيه يهتم أكثر بموضوع التعلم وكيف يمكن ترتيب هذا الموضوع بحيث يلائم المتعلم، وعلى هذا الأساس فإن الاستعداد للتعلم عند جانيه له طابع كمي، أي يعتمد على كمية المعلومات التي لدى المتعلم، فالمتعلم يكون مستعدا لتعلم فكرة أو مهارة فقط إذا كانت الأفكار أو المهارات اللازمة لتعلم تلك الفكرة او المهارة موجودة لديه

من قبل، وتأتي الأهمية التطبيقية لنظرية جانيه من تحليله لشروط التعلم، أي تلك الظروف التي تساعد على حدوثه، وفيما يلي عرض لتلك الأطوار:

أ/ **طور الوعي:** ويقصد به وعي المتعلم بمثير ما أو مجموعة من المثيرات التي توجد في موقف التعلم، وسوف يقود هدا الوعي بالمتعلم إلى إعادة صياغة هذه المثيرات في ذهنه بطريقة فردية بعد أن تم إدراك خصائصها، فكل تلميذ يدرك خصائص المثير بطريقة مختلفة عن الآخرين، فالتعلم عملية فردية وكل طالب مسؤول عن تعلمه الخاص بسبب الطريقة الفردية التي يدرك به الموقف التعليمي.

ب/ طور الاستيعاب: ويقصد به حصول المتعلم على الحقيقة أو المهارة أو المفهوم، ويمكن تحديد استيعاب المعلومات الرياضية عن طريق قياس حصول شخص ما على المعلومات أو السلوك المطلوب بعد تقديمها مباشرة مع أنها لم تكن لديه تلك المعلومات أو المهارات من قبل.

ج/ طور التخزين: ويقصد به احتفاظ المتعلم بالمعلومات المقدمة له إلى حين الحاجة إليها.

د/ طور الاسترجاع: وهو القدرة على استدعاء البيانات التي اكتسبت من قبل وتم تخزينها في الذاكرة، وذلك عند الحاجة إليها (إسماعيل،2001 : 67).

ثانيا/ نظريات التعلم

1- تحديد بعض المصطلحات:

1-1- تعريف النظرية:

النظرية في علم النفس حسب ما ذكره **كوافحة** يقصد بها:" المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم ذات الحد الأقصى من التجريد التي تسمى عادة تكوينات فرضية، تقرر لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية(المتغيرات المستقلة)ومتغيرات الاستجابة والسلوك "المتغيرات التابعة" من ناحية أخرى". (كوافحة، 2007: 156)

وعليه تعرف النظرية بأنها : من الافتراضات أو المسلمات المتلازمة والتي تظهر صدقا وثباتا في تفسير ظاهرة ما، وعلى هذا الأساس فان النظرية في علم النفس لا تخرج عن هذا المعنى فهي مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المتلازمة لتفسير الشخصية والسلوك الإنساني.

1-2- نظريات التعلم:(Theories of learning)

تبدأ النظرية في أي مجال عادة بمجموعة من الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها صاحب النظرية مثل: ما الذي يجعل الفرد قارئا ممتازا؟ ما معلومات الكبار عن الشؤون السياسية في العالم؟ كيف ينظم المدرسون الأكفاء تدريسهم؟

ومع توسع الحاسب الآلي وغيره من الوسائط بدأت تظهر أسئلة أخرى مثل ما الدور الذي سوف تلعبه الكتب المقررة في المدارس؟ وما الدور الذي تلعبه الآن؟ هل هي فعلا مفيدة في تسهيل التعلم في بعض المواد الدراسية؟ وما الذي يتعلمه الناس من الكتب المقررة؟

وتتبع بعض هذه الأسئلة من الفضول والرغبة في فهم العالم من حولنا، ويستثير بعضها الآخر المشكلات التي تتطلب معرفة جديدة حتى يمكن حلها. مثال ذلك هل يجب على المدرسة أو الشركة أن تستثمر في أحدث حاسب آلي، أو في آخر صيحات الوسائط التي تستخدم اسطوانات الفيديو؟ هل تكلفة هذه الأجهزة تستحق ما نحصل عليه من فوائد عند استخدامها في المدرسة أو في المجتمع؟ وحتى يتخذ المسؤولون قرارا بشأن شراء تلك الأجهزة فإنهم قد يرغبون في معرفة الأثر الذي قد تحدثه هذه الأجهزة على التعلم والحياة الاجتماعية وغيرها. (أبو علام ،2004: 18)

- يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتعميمها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكلة وتحديد متغيرا ته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه. (كوافحة ، 2007: 156)

2- الوظائف الرئيسية لنظريات التعلم:

تؤدي نظريات التعلم ثلاث وظائف رئيسية تتمثل بالآتي:

1- هي بمثابة منهج يرتبط بنوع محدد من المعرفة؛ فهي طريقة لإجراء البحث حول التعلم لأنها تحدد المظاهر الرئيسية للتعلم التي تستحق البحث والدراسة كما أنها توضح لنا ما هي المتغيرات (المستقلة والتابعة) التي يجب معالجتها والطرق والإجراءات المناسبة لذلك.

2- هي بمثابة محاولات لتلخيص كم هائل من المعلومات المرتبطة بموضوع التعلم في عدد محدد من المبادئ والقوانين وذلك لتسهيل فهم عملية التعلم

بشكل أوضح وأدق، وتسهيل عملية استخدام هذه المبادئ والقوانين في مواقف عملية، مما يساعد بالتالي في إمكانية التنبؤ بالسلوك والتحكم به.

3- هي بمثابة محاولات إبداعية لتفسير عملية التعلم وتحديد طبيعتها ومتغيراتها. فهي تزودنا بالمبادئ والقوانين والحقائق التي تجيب على أسئلة مثل لماذا وكيف؟

وتجدر الإشارة هنا أن نظريات التعلم هي بمثابة نظريات توصيفية (Prescriptive Theory) تتلخص وظيفتها في توليد المعرفة حول التعلم ممثلا ذالك في صياغة المبادئ والقوانين والنماذج العامة التي تحكم السلوك الإنساني، ومن هذه النظريات يمكن اشتقاق إجراءات عملية ونظريات توصيفية لتوظيف المبادئ والقوانين والنماذج في مواقف عملية، مثل: مواقف التدريس وبرامج التدريب وبرامج تعديل السلوك والمواقف العملية الأخرى. (الزغلول، 2006: 45)

3- أنواع نظريات التعلم:

نظرا لأهمية نظريات التعلم وتعدد الاتجاهات التي تنسب إليها فسوف نعرض أكثر النظريات تطبيقا في الفصول الدراسية:

3-1- النظريات السلوكية:

وتسمى كذلك بنظريات (المثير/استجابة)، ويمكن تعريف المثير على أنه: أي حدث أو شيء يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، فالخط الذي نقرأه، والرائحة التي نشمها، ودرجة حرارة الغرفة كلها مثيرات. وقد حاول السلوكيون أن يفسروا ظاهرة التعلم الإنساني على أساس أن ردود أفعال الفرد واستجاباته تكون محكومة بالمثيرات التي يستقبلها.(الزغلول، 2006 : 44)

وتضم النظريات السلوكية فئتين وفقا لطبيعة الاشتراط هما:

3-1-1- الاشتراط الكلاسيكي (النظريات الارتباطية):

تعد نظرية الاشتراط الكلاسيكي من أقدم النظريات السلوكية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم، وتتركز نظرية على قضية محورية وهي تفسير كيف تحدث الاستجابة (العتوم، 2005 :93).

فهي تأكد على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، ويقصد بذلك عملية اكساب المثير المحايد (الشرطي فيما بعد) قوة المثير الطبيعي في استثارة الاستجابة الشرطية، وذلك بعد اقترانه بالمثير الطبيعي لعدد كاف من المرات، ومنها نظرية بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي، نظرية واطسون، نظرية جثرى في الاقتران، ونظرية ويليام إيستس (الزيات، 2004: 146-147).

ويرتكز التعلم الاشتراطي عند بافلوف (1939/1849) على عدد من المفاهيم الأساسية وهي:

1- **التكرار**:أظهرت نتائج تجارب الاستجابة الشرطية أن الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية، يكون في البداية ضعيفا ولكن هذا الارتباط يزداد بازدياد عدد مرات ظهوره معا حتى تتكون الاستجابة الشرطية. فالتكرار يؤدي إلى سهولة استدعاء الاستجابة الشرطية. (جاسم، 2006: 126)

2- **الاقتران الزمني**: يتكون الاشتراط بسرعة عندما يكون الفاصل الزمني بين المثير و تقديم الطعام قصيرا.

3- **التعزيز**: هو حدوث المثير الأصلي بعد المثير الشرطي بقليل، أي يحدث المثير الأصلي تعزيزا للمثير الشرطي لكي يعمل على تقويته ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية. (جاسم، 2006: 127)

4- **التعميم:** ويوضح القدرة على الاستجابة للمواقف المختلفة تبعا لدرجة التشابه بينهما وبين الموقف الأصلي الذي تم التعلم فيه. هنا يساعد التعميم المتعلم من الاستفادة من الاستجابات المتعلمة واستيعابها في مواقف مختلفة دون الحاجة إلى أن تتفق تلك المواقف تماما مع المواقف الطي حدث فيها التعلم الأصلي.

5- التمييز: التمييز بين المثيرات أو التنبيهات التي تهم الكائن وبين المثيرات التي لاتهمه وبالتالي لا يستجيب لتلك التي لا تهمه.

6-**الانطفاء و الاسترجاع التلقائي:** الانطفاء يتضمن تقديم المثير الشرطي باستمرار بدون تقديم تعزيز (طعام مثلا) فإن الاستجابة الشرطية المتعلمة تتلاشى تدريجيا حتى تختفي و هنا تسمى استجابة شرطية مطفأة. (جاسم، 2006: 129)

2-1-2- **الاشتراط الإجرائي (النظرية الوظيفية):** والتي تهتم بالوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثير والسلوك، حيث يعبر هذا النوع من الاشتراط عن موقف من مواقف التعلم تصبح خلاله الاستجابة الناتجة أكثر احتمالا وقابلية للظهور والتكرار نتيجة التعزيز المصاحب، ومنها: نظرية ثورندايك (التعلم عن طريق المحاولة والخطأ)، ونظرية الحافز لهيل، ونظرية سكنر للتعلم الإجرائي، وينطوي الارتباط الإجرائي على **خصائص أهمها:**

- تكون الاستجابة الناتجة عنه انتقائية وقائمة على الاختيار والربط.
- يحدث تقوية للارتباط القائم بين المثير والاستجابة المعززة عن طريق تكرار تعزيز الاستجابة الصحيحة، وقد لا ينطفئ هذا الارتباط بعدم التعزيز.(الزيات ، 2004: 149)

إن إهمال المدرسة السلوكية لمفهوم البناء العقلي للتعلم، ودوره الهام في عملية التعلم قد مهد الطريق لظهور المدرسة المعرفية.

3-2- النظريات المعرفية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اقتصار تفسير ظاهرة التعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة، وان هذا المثير يصبح قادرا على ضبط الاستجابة أي أن الفرد يكون قادرا على استبعاد المحاولات الخاطئة واستبقاء المحاولات الناجمة التي أعقبتها إثابة وتعزيز. (جاسم، 2006: 92)

ينطوي هذا التفسير على تبسيط مخل وتناقض واضح لما تنطوي عليه النفس البشرية من إمكانات وطاقات وقوى عقلية معرفية، انفعالية ووجدانية، فهذا التبسيط يعد قاصرا عن تقديم تفسيرات مقنعة لكثير من القضايا والعمليات المرتبطة بظاهرة التعلم الإنساني. (الزيات، 2004: 92)

فالنظريات المعرفية تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد. والتي تتوسط بين استقبال المثيرات وحدوث الاستجابات. أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك، كما ترى أن التعلم هو عملية اكتشاف معنى كما أنها تسعى لدراسة الطريقة التي يستقبل بها العقل المعلومات ويضعها في تركيبات، أي ما يحدث داخل العقل. (جاسم، 2006: 93)

ومنها نظرية الجشطالت، والنمو المعرفي لبياجي، النظرية الغرضية لتولمان، نظرية التعلم اللفظي القائم على المعنى لأوزوبل، نظرية التعلم بالاكتشاف لبرونر، ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر وباندورا، فالمنظور المعرفي يهتم بكل من العمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية بخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي.

كما يهتم كذلك بالإستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية، كما ترتبط بالعمليات المعرفية من ناحية أخرى، والتي من خلالها يحدث مايلي (الزيات،2004 : 148):

1- الانتباه الانتقائي للمعلومات التي نستقبلها.

2- التفسير الانتقائي للمعلومات المستقبلة.

3- افعال وتنشيط التفكير وإعادة صياغة المعلومات وبناء تراكيب معرفية جديدة.

4- تخزين هذه التراكيب في الذاكرة و الاحتفاظ بها إلى وقت الحاجة إليها.

5- استرجاع واستعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلائم وطبيعة الموقف أو الاستثارة.

3-3- نظريات التعلم الحديثة:

أ- نموذج معالجة المعلومات:

يعد نموذج معالجة المعلومات أحد النظريات المعرفية الحديثة، والتي أحدثت ثورة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير، فتختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث عدم الاقتصار على وصف العمليات المعرفية وإنما حاولت تفسير آلية حدوث العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك. وذلك لأن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات مرتبطة بشكل آليِ بمثيرات كما ترى المدرسة الارتباطية وإنما هو نتاج سلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له وهذه العمليات تحتاج زمنا لتنفيذها وأن هذا الزمن يعتمد على طبيعة المعالجة المعرفية ونوعها.

ظهر هذا الاتجاه في أواخر خمسينات القرن الماضي مستفيدا من التطورات التي حدثت في مجال علم الاتصالات والحاسوب وقد استخدم العلماء تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة

الاتصال والحاسوب من عمليات تحويل الطاقة المستقبلة على شكل موجات صوتية إلى شكل آخر من الطاقة، حيث أنها تعتمد مبدأ النظام المكون من ثلاث أجـــزاء رئيسية (عناصر):

مدخلات ← عمليات ← مخرجات

حيث انه يتم استقبال المدخلات Inputs في الحاسوب ومن ثمة معالجتها في وحدة وفـــق أوامر وتعليمات مخزنة ليتم إخراج النتائج على شكل مخرجات معينة Outputs بهذا فهم يعتبرون بأن الدماغ البشري يعمل بنفس الأسلوب لما يحدث داخل الحاسوب، حيث أن المعلومات تمر بعمليات معالجة بمراحل مختلفة من الاستقبال، الترميز، التخزين وإنتاج الاستجابة وفي كل مرحلة يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية.(أبو حطب و صادق، 1980 : 30)

ب- الافتراضات الرئيسية لنموذج معالجة المعلومات:

ينظر نموذج معالجة المعلومات إلى الإنسان على أنه نظام معقد وفريد في عمليات معالجة المعلومات أدى الى دراسته من حيث عمليات الإدراك والتعلم والذاكرة وفق هذا النموذج ،هناك مجموعة من الافتراضات:

أولا: إن الإنسان كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم، حيث لا ينتظر وصول المعلومات وإنما يقوم بالبحث عنها ويعمل على معالجتها واستخدام المناسب منها بعد إجراء عدد من العمليات المعرفية عليها، وفق خبراته السابقة وهذا يؤدي إلى إنتاج تمثيلات معرفية مختلفة تحدد أنماط سلوكية حيال المواقف و المثيرات المختلفة.

ثانيـــا: التأكيد والاهتمام بالعمليات المعرفية أكثر من الاستجابة وذلك لأن الاستجابة لا تحدث بشكل آلي وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية والمعالجات.

ثالثا: تشتمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمّثيرات أو المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة حيث يتم تحويلها من شكل إلى آخر من أجل تحقيق هدف معين. فالمثيرات أثناء معالجتها عبر المراحل الرئيسية الثلاث، وهي الترميز والتخزين والاسترجاع، تخضع لعدد من التغيرات والتحولات يحددها النظام المعرفي اعتمادا على الهدف من المعالجة. كما أن نظام معالجة المعلومات يمتاز بقدرة محددة على المعالجة في كل مرحلة من هذه المراحل. (الزغول، 2006: 192-193)

رابعا: تتألف العمليات المعرفية العليا مثل المحاكمة العقلية (الاستدلال) وفهم وإنتاج اللغة وحل المشكلات من عدد من العمليات الفرعية البسيطة، حيث أن تنفيذ هذه العمليات يتطلب تنشيط العمليات الفرعية البسيطة، والتي تتضمن مايلي: استخلاص خصائص المثيرات، وإحلال هذه المعلومات في الذاكرة قصّيرة المدى والاحتفاظ فيها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للإستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخرى، وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة إعتمادا على قواعد محددة. (الزغول والزغلول، ب سنة: 48)

خامسا: يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعته المحدودة على المعالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة وذلك لسببين:

1. محدودية الذاكرة قصّيرة المدى على تخزين المعلومات.
2. محدودية قدرة الأجهزة الحسية على التركيز في عدد المثيرات.

سادسا: تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث:

- ❖ الذاكرة الحسية.
- ❖ الذاكرة قصيرة المدى.
- ❖ الذاكرة طويلة المدى.

وتتأثر معالجة المعلومات بعوامل الانتباه والإدراك والقدرة على استرجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة عند تنفيذ عمليات المعالجة، فما يتم معالجته من معلومات هي تلك التي يتم التركيز عليها في لحظة من اللحظات، وذلك يعود لمحدودية سعة النظام (الزغول والزغلول، ب سنة: 49). وتحديدا فإن نظام معالجة المعلومات يضطلع بالوظائف التالية :

1-استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات الحسية من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معين (ترميزها)الأمر الذي يمكن هذا النظام من معالجتها لاحقا.

2-اتخاذ بعض القرارات حول مدى أهمية بعض المعلومات ومدى الحاجة إليها بحيث يتم الاحتفاظ بالبعض منها بعد أن يتم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة يتم تخزينها في الذاكرة (مرحلة التخزين).

3-التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة إليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف والمثيرات وتحديد أنماط الفعل السلوكي المناسب (مرحلة الاسترجاع). (الزغول، 2006: 195)

ج - نموذج معالجة المعلومات و أساليب التعلم:

توصف عمليات التعلم بأنها عمليات عقلية داخلية، تؤلف ما يسمى بالتراكيب العقلية. حيث لا يمكن تفسيرها بشكل مباشر ولكن يتم استنتاجها والاستدلال

عليها، وذلك من خلال ما يتم ملاحظته ووصفه بدقة بناءا على أداءات المتعلمين أثناء عملية القياس. لذلك عمد علماء النفس إلى وضع تصورات و نماذج لآلية عمل هذه العمليات العقلية، ويتم على أساسها تفسير عمليات التعلم، وآلية عمل هذه العمليات العقلية هي ما يعبر عنه بمعالجة المعلومات أو تجهيز المعلومات.(علام، 1999: 198)

فالعمليات الوسيطية بين مواقف التعلم و عملية التعلم هي ما يسمى بأساليب التعلم، (قطامي وقطامي، 2000: 347) حيث تنتمي أساليب التعلم وفق هذا التصور بكونها عمليات وسيطية إلى مجموعة المفاهيم المنتقاة من نظريات التعلم والتي تؤثر على عمليات التعلم.

فلقد أهتم منحى معالجة المعلومات بالطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المعلومات الواردة إليهم، وتشمل هذه الطريقة الأساليب المميزة التي يستخدمها الفرد في استقبال و تخزين واستدعاء المعلومات. وبالتالي فأساليب التعلم بوصفها خاصية سلوكية فردية ترتبط بموضوع التعلم تحدد الطريقة المميزة للمتعلم في استقبال محتوى التعلم المشكل من المعرفة، وترتبط بالموقف التعلمي. (داودي، 2007: 9)

كما يشير هذا المنحى إلى وجود اختلافات في قدرات الأفراد في مجالات التجريد، التحليل، التنظيم، الاستدلال والتخيل المكاني والقدرة على تتبع حدث معين داخلي، أو خارجي حيث يفترض أن العمليات العقلية تشكل سلسلة متتالية من المراحل وتشمل كل مرحلة تنفيذ مهمة خاصة. (داودي، 2007: 26-27)

بالرغم من تعدد نظريات التعلم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تناولته فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني، ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه، يتضح أن نظريات التعلم تبدو مختلفة فيما بينها، فكلها تعد مجرد عينة على تعدد طرق دراسة التعلم غير أن لها قاسم مشترك على الأقل من الناحية التاريخية، فهذه النظريات تحاول كلها بطريقتها الخاصة، الإعلان عن سلسلة المبادئ التي يتعلم بها الإنسان عامة. فمهما اختلفت هذه النظريات وتباينت في تفسير عملية التعلم وكيفية حدوثها، إلا أنها تتكامل في سبيل توافق الإنسان مع واقعه، وإكسابه المعارف والعادات والمهارات المختلفة.

الفصل الثاني : العمليات المعرفية

تمهيـد.

أولا/ الإحساس.

ثانيا/ الانتباه.

ثالثا/ الإدراك.

رابعا/ الذاكرة.

خلاصة.

تمهيد

التعلم عملية معرفية تقوم على محور النشاط العقلي المعرفي الذي يرتكز على الاكتساب والتخزين والاسترجاع واستخدام المعرفة وتوظيفها واشتقاقها وتوليد المعارف والخبرات.

وبما أن التعلم يقوم على المعرفة فإن هذه الأخيرة تعالج مدى واسع من العمليات العقلية المعرفية كالإحساس والانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات لذلك فنحن بحاجة ماسة ومستمرة للمعرفة حتى نكتسب المعلومات ونلم بقدر واسع من المعارف التي نحتاجها في حياتنا ودراستنا بعد علاجها وتخزينها فيما بعد وعليه سنأتي الآن على ذكر أهم هذه العمليات.

1- ماهية العمليات المعرفية:

إن جهازنا العصبي يعمل باستمرار في حالة من النشاط – إدراك المنبهات الواردة من داخل الجسم وخارجه، وضبط الاستجابات الداخلية والخارجية – وتلك كلها عمليات تكون فيها المعرفة متضمنة في كل ما يقوم به الإنسان من نشاط وعمل، ولهذا فان كل (ظاهرة نفسية هي ظاهرة معرفية).

ويشير مصطلح "معرفة" إلى كل العمليات التي يتم بها نقل المدخلات الحسية واختزالها وإحكامها وتخزينها واستعادتها واستخدامها، وهذه العمليات المعرفية تنشط وتعمل حتى في حالة غياب الاستثارة المتعلقة بها.

وفي نسق هذا النشاط العقلي– المعرفي الكلي وما وراءه من آليات(ميكانيزمات) عصبية، تتمايز طبولوجيا العمليات المعرفية في أنشطة نوعية من معالجة المعلومات وهي: الإحساس والإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة والتفكير واللغة. (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005 : 45)

أما حسب جون بياجي فإن العمليات المعرفية تشير إلى مخططات ضمنية يتمكن من خلالها الفرد التعامل مع المواضيع بطريقة موضوعية عقلية تتضمن خططا واستراتيجيات لحل المشكلات والقدرة على التجريد(شلبي،2001: 16)، أي أن العمليات المعرفية هي الفعل العقلي الذي يتم تنفيذه على المدخلات ويتم قياسه من خلال مستوى الأداء وهو ما يعرفه (أبو حطب، 1983) بالدراسة غير مباشرة للعملية المعرفية عبر مظاهر السلوك المختلفة.

1-1-المفاهيم الأساسية للعمليات المعرفية:

يعطي الباحثون في علم النفس المعرفي أهمية كبيرة للمبادئ التي يعمل بها العقل وكيف يعمل العقل، ويعتقد البعض أننا لا نعرف الكثير عن كيف يعمل العقل ولكننا نعرف الكثير عن البحوث العلمية التي اهتمت بالإجابة عن سؤال محدد هو كيف

يعمل العقل؟ ولقد اهتم بالإجابة على هدا السؤال نفسه المفكرون والفلاسفة واللغويون قديما. ويتحدد هذا الاهتمام أساسا في البحث في الوظائف العقلية العليا Higher Mental functions كما تتمثل في العمليات المعرفية وهي: الإحساس والإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة، كما يتحدد هذا الاهتمام أيضا في النظر إلى الإنسان كجهاز لمعالجة المعلومات وتكوينها على نحو جديد وفي توظيفها لتحقيق أهدافه المختلفة. (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005: 40)

إن تطور البحث في النشاط المعرفي وفي العمليات المعرفية أو الوظائف العقلية العليا يسير متلازما مع تطور علم النفس العصبي وتقدم حركة البحث العلمي التي تستهدف تحديد مناطق العمليات المعرفية في الدماغ brain Localization أو تمركزها فيه، وقد أدت الكشوف العلمية في تحديد مواضع Locals أو مراكز Centers العمليات المعرفية داخل نسق التنظيم المورفولوجي للدماغ، وكذلك الكشف عن الآليات العصبية لوظائف المخ Brain Functions وإلى تحديد الكثير من مبادئ وقوانين عمل العقل في نشاط العمليات المعرفية. ونظم المعلومات التي تنظر إلى الإنسان على أنه معالج فعال للمعلومات Active Information Processor يتفاعل باستمرار مع بيئته مستخدما طاقاته العقلية في كل هذه التفاعلات ويعتمد علماء النفس على منظور معالجة المعلومات Information processing في تحليل مستويات السلوك، بدءا من الاشراط البسيط. (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005: 40)

يعتمد جهاز معالجة المعلومات جزئيا على البيانات الواردة إليه عن طريق مختلف المستقبلات الحسية Sensory Receptors، حيث تتم المعالجة عبر عدة مراحل متعاقبة تبدأ من تحويل الطاقة الجسمية إلى معلومات نفسية أو عقلية ويحوي هذا النظام الأنواع المختلفة من الذاكرة وما يتميز به كل نوع من خصائص معينة.

بالإضافة لذلك فان جهاز معالجة المعلومات تنشط فيه عمليات أخرى ذات طبيعة انتقائية كالانتباه والقدرة على عمل استنتاجات وتكوين مفاهيم من البيانات الواردة وحل المشكلات، واتخاذ القرارات واختيار الفعل أو العمل (السلوك الظاهر) وفي هذا يتوافر فيه النشاط المعرفي (من القاعدة إلى القمة) (Bottom – Up Model). (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005: 40-41)

من المصادر الأساسية للكثير من صعوباتنا في تحقيق وظيفتنا بفاعلية في هذا العالم هو ما يعرف بالمعالجة محدودة القدرة Limited Capacity Processor عند الإنسان، إذ هناك كميات هائلة من المعلومات قد تخزن في ذاكرتنا ولكن هذا المعالج المركزيCentral Processor عندما يمكنه أن يستبقي أو يسترجع قدرا من هذه المعلومات، وأن يعمل بكمية صغيرة فقط من هذه المعلومات في وقت معين، ولهذا فان استبقاء كميات كبيرة من المعلومات واسترجاعها يتطلب مقدارا كبيرا من الوقت، بالإضافة إلى انه يمكن أن تدخل كمية من المعلومات في جهاز المعالجة في فترة زمنية قصيرة جدا. ومع ذلك يواجه الإنسان تلك المشكلات المتعلقة بمحدودية جهاز المعالجة لأنه بمقدوره أن يتعامل فقط مع قدر كبير من المعلومات في وقت معين. (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005: 40-41)

" بذلك تكون المعرفة شكلا محددا من أشكال النشاط الإنساني الراقي، هذا النشاط المعرفي وما يتضمنه من الوظائف العقلية العليا إنما يتم في نسق من التشكيلات أو التنظيمات المعقدة والمستويات المتعددة من المعالجة للطاقات العقلية العصبية عند الإنسان". (عبد الفتاح وعبد الحميد، 2005 : 42)

إن المعرفة في جوهرها انعكاس الواقع، وإعادة تشكيل أو إعادة معالجة مثالية لهذا الواقع، يأتي بها الإنسان بهدف تمكينه من السيطرة على هذا الواقع وعلى تغييره وتطويره. فالمعرفة موجهة نحو إخضاع الواقع للإنسان وللمجتمع من خلال رسم

الطريقة نحو تحقيق هدا التغيير. فهي بهذا تحقق وظيفة إنسانية تتمثل في الإستعاب المثالي للواقع.

أولا / الإحساس: Sensation

إن الإنسان دائم الاتصال بالبيئة محاولا التكيف معها، و يشارك في أوجه النشاط فيها وأن يحمي نفسه من أخطارها. ويتطلب ذلك أن يكون الإنسان مدركا بحواسه كل ما يحيط به.

والمثيرات Stimuli الموجودة في البيئة هي القوى التي تؤثر على الإنسان وتقع على أعضاء الحس فتحدث الاستجابة Response وقد تكون هذه المثيرات داخلية Internal Stimuli تصدر من الأعضاء الداخلية فتؤثر على الإنسان وتحركه وتجعله يستجيب لهذه المثيرات.

1- تعريف الإحساس:

للحواس قدرة على نقل الخبرات المتعددة والاتصال بالعالم الخارجي والبيئة التي تحيط بالفرد. ونقل هذه الخبرات يتم عن طريق أجهزة الحواس التي تنقلها بدورها إلى الجهاز العصبي فيرصدها وينقل آثارها فتصدر الاستجابات المختلفة، والحواس هي البصر، والسمع، والذوق، والشم، واللمس.

فالإحساس هو الأثر النفسي الذي ينشأ من تنبيه حاسة كالإحساس بالألوان والأصوات، والروائح، والمذاقات، والحرارة، والبرودة، والضغط، وتوجد أنواع من الإحساسات. (معوض، 2005: 271)

1- إحساسات خارجية المصدر كالإحساسات السمعية، والبصرية، والجلدية، والشمية، والذوقية.

2- إحساسات حشوية ذات منشأ داخلي(المعدة، والأمعاء، والرئتين) كالإحساس بالجوع أو العطش أو الألم أو الانقباض أو الغثيان.

3- إحساسات عضلية أو حركية تنشأ من تأثر أعضاء خاصة كالعضلات والأوتار وهي تزودنا بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها. وعن مدى ما تبذله من جهد في حمل الأشياء أو تحريكها أو دفعها.

وعليه فبدون الإحساس لا يمكننا أن ندرك شيئا، ولكن الإحساس وحده لا يكفي لإدراك الأشياء.

2- خصائص الإحساس:

يمكن إيجاز خصائص الإحساس فيما يلي:

1- عملية الإحساس تسبق الانتباه والإدراك.

2- الإحساس نشاط قابل للدراسة من النواحي التالية:

أ- **الناحية الفيزيائية:** هي التي تدرس الشروط الخارجية التي تعطي الإحساس

ب- **الناحية الفسيولوجية:** هي التي تدرس ما يحدث داخل العضو الحسي نفسه من أحداث.

ج- **الناحية النفسية:** هي ما يحدث من تفاعل داخلي وتكامل يغير من طبيعة السلوك والاستجابة.

1-يحدث الإحساس نتيجة أقدار معينة من طاقة المثيرات التي تؤثر في الأجهزة الحسية.

2-يحدث تكيف حسي باختلاف مدى استمرار المثير فإذا استمر المثير ضعفت الحساسية وإذا امتنع المثير زادت الحساسية. (منسي وآخرون، 2002، 250-251)

3- خطوات عملية الإحساس:

تمر عملية الإحساس بخطوات أربعة هي:

1- **الاستثارة:** وتحدث الاستثارة إما خارجيا مثل المثيرات الفيزيائية المختلفة أو المثيرات الاجتماعية وهذه المثيرات تؤثر في الخلايا الحسية المستقبلية.

2- تنطلق من الخلايا الحسية نبضات عصبية تختلف من حاسة إلى أخرى.

3 – تقوم الأعصاب بنقل النبضات العصبية من الخلايا المستقبلية إلى المخ.

4 – يحدث التنبيه في المراكز الحسية بالمخ مما يؤدي إلى الشعور بالإحساس وتوجد بالمخ مراكز خاصة بالإحساسات المختلفة. (منسي و آخرون، 2002: 350)

4- الإدراك الحسي:

الإحساس عملية فسيولوجية بسيطة تسبق الإدراك. في حين أن الإدراك الحسي عملية أكثر ارتقاء من مجرد الإحساس في سلم التنظيم العقلي، لأن الإحساس مجرد رؤية الصورة أو سماع الكلمة في حين أن الإدراك الحسي هو إضفاء معان على الصورة البصرية والسمعية والشمية بعد اتصال هذه الإحساسات بالجهاز العصبي المركزي.

فالإدراك الحسي هي أن تدرك الشكل والحجم واللون والمسافات، تدرك المجسمات والمسطحات، تدرك الأحداث كشروق الشمس أو غروبها، تدرك سمات الفرح أو الحزن على وجه الشخص.

- فانطباع المرئيات على شبكية العين هو مجرد إحساس بصري، ولكن رصد المرئيات بالجهاز العصبي المركزي، وإضفاء معان على الصورة من شكل ولون وحجم هو إدراك بصري (رؤية). (معوض، 2005: 272)

والإدراك الحسي ليس عملية بسيطة، بل هي عملية معقدة يدخل فيها الإحساس الذاكرة، وإدراك العلاقات، وتأويل ما ندركه. وهو وسيلة هامة أساسية يتلمس الفرد عن طريقها المعرفة.

ثانيا/ الانتباه Attention:

يعد مفهوم الانتباه من أهم المفاهيم الأساسية التي ظهرت في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20، فلقد أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا في التناولات المعرفية وعملياتها، فلقد ظهر اتجاهان فسرا الانتباه على أن له مظاهر مختلفة:

– الاتجاه البنائي: نظر البنائيون إلى الانتباه على أنه حالة في الشعور تتكون من زيادة التركيز و بذلك تؤدي إلى الوضوح.

– الاتجاه الوظيفي: ركز الوظيفيون على الطبيعة الاختيارية للانتباه كوظيفة نشطة يلجأ إليها الفرد و يعتمد عليها في حالة الدافعية.

1- تعريف الانتباه:

الانتباه هو تهيئ ذهني، مع توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لفهمه أو أدائه. والإنسان عندما يكون مركز انتباهه في شيء معين كقراءة موضوع هام، أو التفكير في مشكلة مستعصية، لا يشعر بها حوله، بل يركز انتباهه في الموضوع الذي يحتل بؤرة شعوره. أما ماعدا ذلك من موضوعات عابرة هامشية مثل الضوضاء أو صوت التليفون لا يكاد يسمعها عندما يكون الفرد مستغرقا في عمل أو فكر يركز فيه الاهتمام والانتباه. (معوض، 2005: 275)

ويعرفه المليجي: "أنه استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه للشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه". (القاسم، 2000: 57-58)

فمما سبق نستنتج أن الانتباه يتمثل عموما في قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين العديد من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض لها الفرد، كالمثيرات السمعية والبصرية والمسيلة، والتركيز عليها لمدة زمنية معينة والاستجابة لها.

2- خصائص الانتباه:

يمكن إيجازها فيما يلي:

- الانتباه الإرادي الانتقائي بشكل خاص يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي وجسدي عند أداء مهمات على درجة من الصعوبة.

- إن طاقة الإنسان العقلية أو الجسدية محدودة وزيادة تركيز الانتباه الإرادي الانتقائي بشكل خاص أو التحول إلى مثير أخر يعمل على تبديدها.

- لكل حاسة قناة حسية خاصة بها وبالتالي يمارس الفرد الانتباه من خلال قنوات حسية مختلفة في الوقت نفسه.

- لا يستطيع الفرد أن ينقل أكثر من معلومة واحدة على القناة الحسية الواحدة مما يؤكد صعوبة الانتباه لأكثر من مثير على القناة الحسية الواحدة.

- يمكن للفرد أن يتابع أكثر من مهمة في نفس الوقت من خلال الانتباه الموزع وذلك من خلال تقسيم الانتباه إلى مراحل بحيث يعمل على الانتباه للمهمة الأولى ثم يحول للمهمة الثانية ومن ثم يعود إلى المهمة الأولى وهكذا. (العتوم، 2012: 80)

3- مراحل الانتباه:

إن تتبع عملية الانتباه يشير إلى حدوث ثلاث مراحل للانتباه كعملية معرفية وهذه المراحل هي (العتوم، 2012: 82):

3-1- مرحلة الكشف أو الإحساس: وفيها يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة. وهي مرحلة غير معرفية لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

3-2- مرحلة التعرف: يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد.

3-3- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: وتتمثل في اختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك.

4 - أنواع الانتباه:

أ/ الانتباه الإرادي أو القسري: Attention Voluntary

وفيه يتجه الانتباه إلى المثير، بإرادة الفرد كالانتباه إلى صوت مفاجئ أو ضوء خاطف، حيث لا يفرض المثير نفسه فرضا على الشخص، ويتطلب هذا النوع من الانتباه في بعض الأحيان مجهودا ذهنيا، كالانتباه إلى محاضرة وحينما يركز الشخص انتباهه في قراءة موضوع محدد وحصر حواسه وتفكيره في الموضوع الذي يقرأه، ويستلزم استمرار هذا الانتباه الإرادي مدة طويلة، وجود دافع قوي لدى الفرد لاستمرار بذل المجهود في الانتباه (العدل ، 2015 : 24) .

ب/ الانتباه اللاإرادي: Attention Autonomic

يتجه انتباه الفرد رغم إرادته إلى المثير المسبب للانتباه مثل سماع الإنسان لارتطام جسم بالأرض يحدث صوت، أو سماع طلقة مدفع وهنا يفرض المنبه نفسه على الفرد فيحدث الانتباه القسري لهذا المنبه(معوض، 2005: 275).

ج / الانتباه التلقائي: Attention Automatic

وهو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه، وهو انتباه لا يبذل للفرد في سبيله جهدا بل يمضي سهلا طبيعيا وهو ناشئ عن أسباب انفعالية ترجع إلى النزعات والميول، ويسمى هذا النوع الانتباه الاعتيادي، ذلك لأن العادات التي يكتسبها الفرد من خبراته السابقة هي التي تحدد المواقف التي يستجيب إليها. (عادل، 2015: 25)

5- العوامل المؤثرة في الانتباه:

ويقصد بها العوامل التي تجعل الشخص ينتبه إلى شيء ما دون غيره؛ أي مجمل العوامل التي تهيمن عن اختيار المثيرات، وهي تنقسم إلى قسمين:

5-1- عوامل الانتباه الخارجية:

وهي خصائص المنبه الموضوعية وظروف الموقف والسياق الذي يرد فيه، وهي:

5-1-1- شدة المنبه: فالأصوات العالية، والأضواء الساطعة، والروائح النفاثة تجذب الانتباه أكثر من الأصوات المنخفضة، والأضواء الخافتة مثلا.

5-1-2- تكرار المنبه: إن المدرس الذي يشرح الدرس، إذا كان صوته رتيبا وعلى وتيرة واحدة، فإن هذا قد يؤدي إلى إغفاء التلاميذ وانصرافهم عن الدرس. فتنويع المدرس في طريقة عرضه للدرس يساعد على شد انتباههم. (معوض، 2005: 276)

5-1-3- حركة المنبه: في حركة المنبه نوع من التغير الذي يساعد على الانتباه. فالإعلانات الكهربائية المتحركة تجذب الانتباه أكثر من الإعلانات الثابتة.

5-1-4- تغير المنبه: كلما كان تغير المنبه فجائيا كلما كان هذا أدعى للفت النظر وجذب الانتباه.

5-1-5- الجدة و الحداثة: المنبهات الجديدة أو الحديثة التي تدخل في خبرة الشخص لأول مرة تجذب انتباهه أكثر من المنبهات المألوفة لديه، وعلى هذا فأي سلوك غير معتاد أو غير مألوف أو شاذ عن المعروف، يكون أكثر إثارة للانتباه. (العدل، 2015: 45)

5-2- عوامل الانتباه الداخلية:

توجد عوامل داخلية متعددة مؤقتة ودائمة تهيئ الفرد للانتباه **كالحاجات العضوية، الوجهة الذهنية**، أو مجال الاهتمام (الطبيب يركز ذهنه على صوت الهاتف ليلا). **مستوى الحفز أو الاستثارة الداخلية** إذ ينبغي توافر مستوى أدنى من الحوافز لضمان

توليد الطاقة اللازمة التي تعين الفرد على الانتباه إلى مثيرات محددة. (العدل، 2015: 47)

الدوافع الهامة التي تجعل الفرد مهيأ ذهنيا للتأثر ببعض المنبهات والاستجابة لها، **والميول المكتسبة** إذ تعد اهتمامات الأفراد وميولهم، ودوافعهم وقيمهم من أهم المحددات الداخلية للانتباه، كذلك **الاتجاهات** وهي عبارة عن نزعات شخصية تحدد سلوك الشخص اتجاه شخص أخر أو شيء أو موقف أو نظام، كما أن الاتجاه مكتسب يتعلمه الفرد من البيئة الاجتماعية، وهو حالة استعداد عقلي عصبي تنظم الخبرة وتؤثر تأثيرا موجها على استجابات الفرد لجميع المواقف المرتبطة بها. (العدل، 2015: 48)

6- مشتتات الانتباه:

يرجع العجز عن الانتباه إلى عدة عوامل خارجية ، طبيعية أو اجتماعية ومن هذه العوامل نذكر:

6-1- العوامل الجسمية:

قد يرجع شرود الانتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم والراحة بقدر كاف، أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، فهده العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد وأن تضعف قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه.

6-2- العوامل النفسية :

كثيرا ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية كعدم ميل الطالب إلى المادة الدراسية وبالتالي عدم اهتمامه بها وعدم رغبته في دراستها، أو انشغال فكره بأمور أخرى رياضية أو اجتماعية ، أو لأنه يحس بالنقص أو الذنب أو الاضطهاد. (العدل، 2015: 49)

6-3- العوامل الاجتماعية:

قد يرجع الشرود إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة أو النزاعات المستمرة بين الوالدين أو صعوبة يجدها الفرد في صلاته وعلاقاته الاجتماعية وإحساسه بالدونية الاجتماعية أو الصعوبات المالية التي تدفع بالفرد إلى أحلام اليقظة، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الفرد على التحمل والصبر والصمود. (العدل ، 2015 : 50)

6-4- العوامل الفيزيقية:

تؤثر العوامل الفيزيقية على قدرة الإنسان على التركيز والانتباه، فعدم كفاية الإضاءة أو سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها كل هذه المنبهات تشتت الانتباه. (معوض، 2005: 280)

فقد لا يتأثر البعض بالضوضاء خاصة إذا تعود عليها، إلا أن ذلك يرجع إلى نوع وطبيعة الضوضاء، ونوع العمل ومدى التركيز الذهني الذي يتطلبه، ووجهة نظر الفرد أو تقبله للضوضاء و تفهمه في مدى القدرة على التعايش معها. (العدل، 2015: 50)

ومما سبق يمكن أن نلخص معوقات الانتباه وموانعه في عوامل مادية وهو كل ما يرجع لجسم التلميذ، وبيئته الطبيعية، وعوامل فيزيقية ونفسية. فكل هذه العوامل وغيرها تستنفذ الطاقة العقلية وتحول دون تركيز الانتباه.

7- نظريات الانتباه: (نماذج النفس معرفية التي تشرح الانتباه)

تتباين الرؤى حول عملية الانتباه من حيث كونها عملية (قدرة) عقلية ذات سمة محدودة الزمن من حيث دورها في مراحل تجهيز و معالجة المعلومات، إذ أن هنالك العديد من النظريات في هذا الصدد، وسيتم عرضها على النحو التالي:

7-1- نظرية القناة الأحادية: Singal Chanel

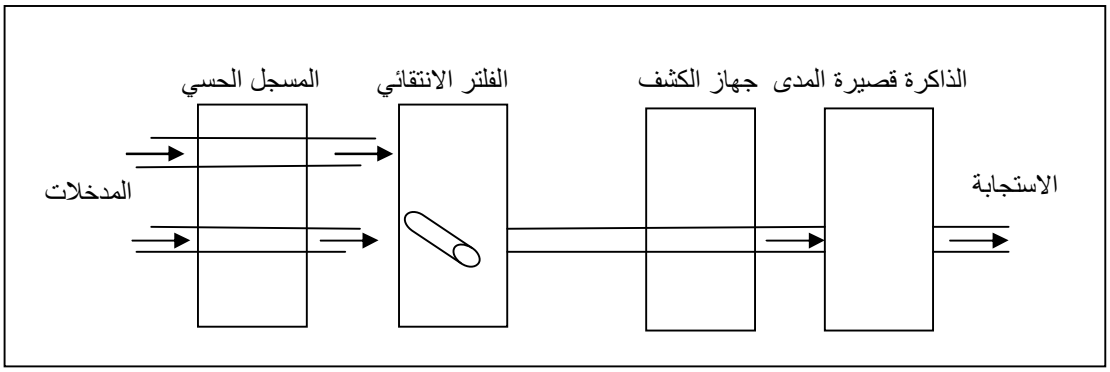
تفترض هده النظرية أن المعلومات أثناء معالجتها تمر بمراحل متعددة تتمثل في الإحساس والتعرف واختيار الاستجابة وتنفيذ الاستجابة، وأن الانتباه عبارة عن قدرات ذات سعة محددة تتوجه إلى مثير معين دون غيره أثناء معالجة المعلومات، حيث أن تدخل مثير آخر أثناء الانتباه إلى مثير معين ربما يعيق الانتباه.

كما تفترض وجود مرشحFilter وهو الذي تكون مهمته المفاضلة بين المثيرات المختلفة وتوجيه الانتباه إلى مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى، حتى تتم معالجته ومن ثم الانتقال إلى مثير آخر لكن هذه النظرية لم تقدم تفسيرا للآلية التي من خلالها يتم اختيار مثير ما والانتباه إليه دون غيره من المثيرات الأخرى الأمر الذي أدى إلى تلاشي مثل هذه النظريات وظهور تفسيرات أخرى لعملية الانتباه (سليمان، 2010: 176). وتشتمل هذه النظرية على مجموعة من النماذج منها:

أ- نموذج برودبنت (Broadbent, 1958):

يذكر فتحي الزيات أن هذا النموذج يفترض أن الاختيار أو الترشيح أو الانتقاء يكون سابقا لمرحلة التحليل الإدراكي، فبعض المعلومات التي تحظى بانتباه اقل أو التي لا يكون الانتباه لها كافيا لكي يتم تجهيزها ومعالجتها، لا تمر بمراحل التحليل الإدراكي ويتم تجاهلها.

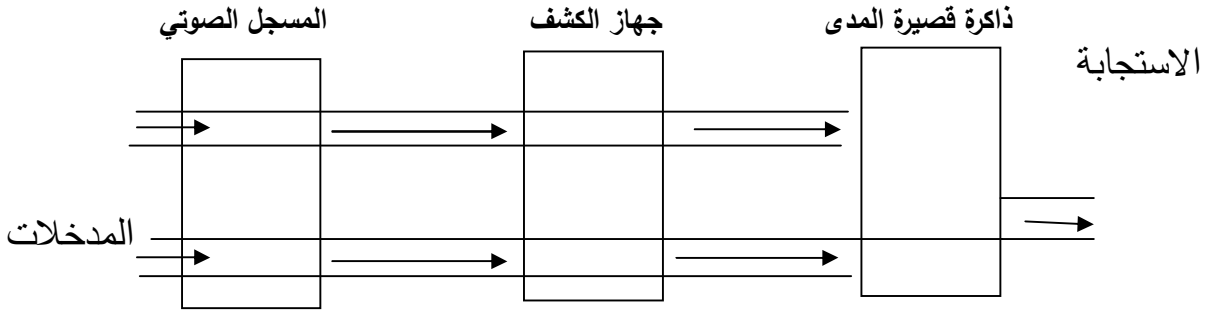
والشكل التالي يوضح نموذج برودبنت للانتباه



الشكل رقم (01): نموذج برودبنت للانتباه (سليمان، 2010: 176)

ب- نموذج دوتش و دوتش (Deutsch & Deutsch, 1963)

يفترض هذا النموذج أن كل المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي، و يتم انتقاء الاستجابة أو اختارها لبعض هذه المعلومات و ذلك عقب عملية التحليل الإدراكي و يتم تجاهل الاستجابة للبعض الأخر بمعنى أن الاستجابة تكون لجزء من المعلومات فقط. (سليمان، 2010: 177)



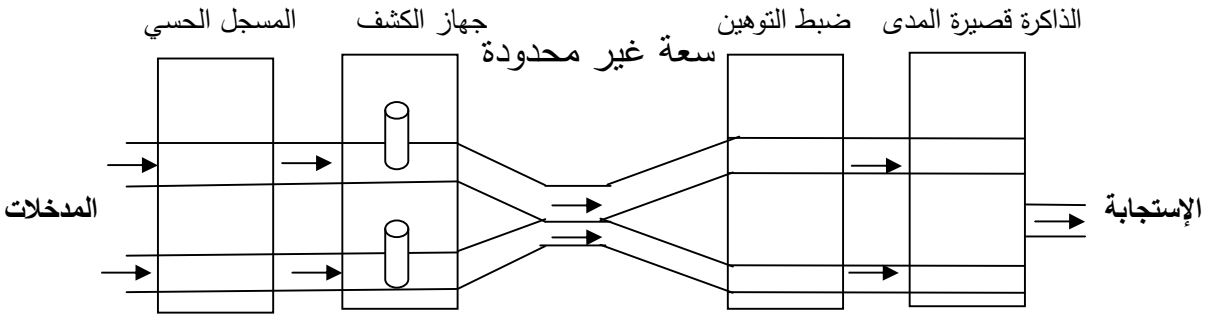
الشكل رقم (02): يوضح نموذج دوتش ودوتش (سليمان، 2010: 177)

ج- نموذج تريزمان (Treisman, 1969)

يشير رافع الزغلول وعماد الزغلول إلى أن هذا النموذج يفترض أن المراحل الأولى من معالجة المعلومات تتم دون الحاجة إلى تركيز الانتباه، ويؤيد فكرة المعالجة

المتوازية لعدد من الانطباعات الحسية في المراحل الأولى من المعالجة دون حدوث أي تداخل فيما بينها.

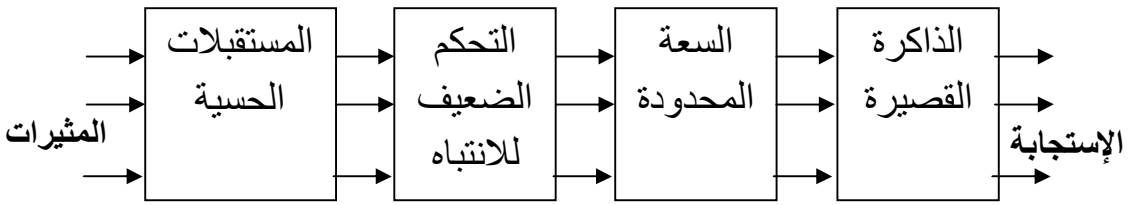
كما يفترض هذا النموذج أن المترشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات، بحيث يسمح لمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الأخر ريثما يتم الانتهاء من معالجة الأولى، وذلك حتى يتسنى معالجة المعلومات اللاحقة تبعا لتتابع وتسلسل معينين. (سليمان، 2010: 178)



الشكل رقم (03): يوضح نموذج تيريزمان (سليمان، 2010: 178)

د- نموذج نورمان(Norman, 1969)

يفترض هذا النموذج أن الانتقاء أو الاختيار المتأخر للمثيرات يكون بشكل تدفقي، حيث أن المعلومات تتحول إلى الذاكرة العاملة وهو تحول بشكل متواز(متزامن)، وعلى الرغم من محدودية سعة الذاكرة فان هذا التحول المتزامن للمعلومات يتقيد بمعالجة الذاكرة العاملة، ولذلك فانه ليس بالضرورة أن تخزن كل المعلومات التي أرسلت إليها. (سليمان، 2010: 179)



الشكل رقم (04): يوضح نموذج نورمان (سليمان، 2010: 179).

وتتفق هذه النماذج حول عدد من المسائل والتي تتمثل بما يلي:

أولا: إن المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

1-مرحلة التعرف: وتشمل الإحساس و الإدراك.

2-مرحلة اختيار الاستجابة.

3-مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ثانيا: إن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثا: أن هناك مرشحا يعمل كستارة يسمح لمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الأخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها. (الزغلول والزغلول، 2011: 102- 103)

إلا أنها تختلف فيما بينها حول وجود المرشح، إذ يقترح برودبنت أو وجود مكان المرشح في مرحلة الإدراك (التمييز)، أما دوتش ودوتش ونورمان فيروا أن مرحلة التعرف تتم على نحو أوتوماتيكي حيث لا تتطلب الانتباه، وأن وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد هذه المرحلة.

ومما سبق نجد أن كل النماذج السابقة، اعتبرت الانتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم في هذه العملية، إلا أنها لم تحدد الآلية التي من خلالها يعمل هذا المرشح.

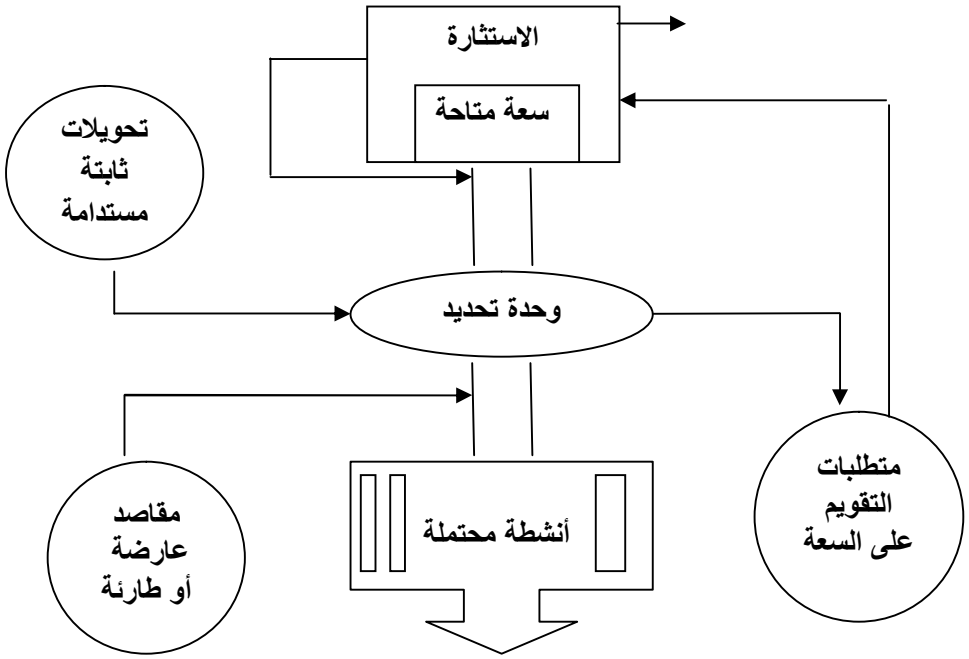
7-2- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه: Flexible Allocation of Capacity

تفترض هذه النظرية أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغيير متطلبات المهمة، ففي الوقت الذي يواجه فيه الفرد مثيرين معا يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد إلى أحدهم نظرا لزيادة صعوبة مطالبها دون إهمال الأخر.

ويرى بعض أصحاب هذه النظرية كاهنمان (Kahnemen, 1973) أن معالجة مثيرين مختلفين يمكن أن تستمر على نحو متزامن خلال جميع مراحل المعالجة، ومن هنا فإن هذه النظرية تفترض أن كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابتة وإنما يمكن أن تتغير وفقا لتغير متطلبات هذه المهمة. (الزغلول و الزغلول، 105:2011)

والشكل التالي يوضح نموذج كاهنمان لسعة الانتباه.

المظاهر المتنوعة و المشتتة للاستثارة محددات متنوعة و مشتتة



الشكل رقم(05): يوضح نموذج كاهنمان (الزغلول و الزغلول،2011 :106).

7-3- نظرية الانتباه متعددة المصادر: Muliple – Resources Theories

تفترض هذه النظرية أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة، وإنما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعته الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معين من المعلومات أو المثيرات ، حيث يرى كثير من أصحاب هذه النظرية أن الانتباه يوجه لمراحل مختلفة في معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه، وذلك دون أي تداخل بينهم بحيث لا تتأثر عملية الانتباه.

7-4- نظرية اختيار الفعل: Action - Selection Theory

يفترض نيومان (Neumann, 1987) أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، ويفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين فمثلا: (القراءة، الكتابة، النظر إلى شيء، الاستماع إلى صوت ما) ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية، أو يواجه عدة مثيرات معا، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل الملائم. (سليمان، 2010 :180)

ويرى نيومان أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محدودة السعة، وإنما بسبب عملية اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام به.

ويرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على أهمية الفعل والحاجة إلى تنفيذه. (الزغلول والزغلول، 2011: 106)

ثالثا/ الإدراك:

1- مفهوم الإدراك و تعريفه:

يعد موضوع الإدراك Perception من أكثر المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس عامة لما له من صلة مباشرة بحياة الناس اليومية حيث يتعامل الفرد يوميا مع آلاف المثيرات التي تتطلب منه الفهم و التحليل وأحيانا الاستجابة الفورية. فلو تأمل عدد من الأفراد لوحة تشكيلية مرسومة بالزيت، فإن من المتوقع أن يفهم كل منهم هذه اللوحة بطريقة مختلفة وطرق معالجتنا للمعلومات ربما تكون أيضا مختلفة، مما يعني أننا عند محاولة إدراك مثير ما فإننا نفرض على هذا المثير نظاما خاصا ونضفي عليه مما في داخلنا ليسهل علينا التعامل معه وضبطه وتوجيهه. (العتوم ، 2004: 93)

يكاد علماء النفس يتفقون على مفهوم واحد للإدراك وهو أنه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني. والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة.

ومن التعريفات الشائعة:

1- يعرفه أندرسون (Anderson, 1995) على أنه محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ.

2- ويعرفه ليندزي ونورمان (Lindsy & Norman, 1977) على أنه تعديل الانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها.(العتوم، 2004: 93)

بناء على ما سبق، إن الإدراك عملية تفكيرية عليا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الفرد و متأثرة بميوله و قدراته المختلفة. ومع ذلك فإن عملية الإدراك لا تحدث باستقلالية عن الإحساس إلا في حالة ما يعرف بالإدراك فوق الحسي (الحاسة السادسة)(العتوم، 2004: 94).

ومنه يمكن تعريف الإدراك على أنه عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصل من خلال الحواس، أو هو العملية المعرفية التي بها يفسر المخ الإحساسات التي ترد إليه من خلال أعضاء الحس أو بالأحرى تنسيق عمل الحواس وجعلها ذات معنى. وعليه فإن الإحساس هو المصدر الأساسي الذي يغذي عمليات الإدراك بالإضافة إلى المعلومات المستقاة من الخبرات السابقة.

2- الانتباه والإدراك الحسي:

الإدراك الحسي هو أول الخطوات في الاتصال بالبيئة والتكيف معها وهو الأساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية الأخرى. فعن طريق الإدراك الحسي يستطيع الإنسان أن ينتبه، ويتذكر، ويتخيل، ويتعلم، ويفكر. والإدراك له صلة وثيقة بالسلوك. فنحن نستجيب للبيئة لا كما هي، بل كما ندركها. والسلوك يتوقف على كيفية الإدراك.

فإدراك الكبار يختلف عن إدراك الأطفال. فالانتباه يسبق الإدراك ويمهد له، أي يهيئ الفرد للإدراك فقد يحدث أن أنتبه إلى شخص يقترب مني قد أظنه صديق، ولكن سرعان ما أدرك أنه ليس هو الشخص الذي أقصده. (معوض، 2005: 273-274)

وعليه فالانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان، فإذا كان الانتباه يعني تركيز الشعور في موضوع أو شيء معين. فإن الإدراك هو معرفة هذا الموضوع أو هذا الشيء.

3- خصائص الإدراك:

يبرز الإدراك من خلال الخصائص التالية:

- **يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة:** حيث يعتبران الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

- **الإدراك هو بمثابة عملية استدلال:** في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

- **الإدراك عملية تصنيفية:** حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها. حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة الأمر الذي يسهل علينا تصنيفها. (الزغلول والزغلول، ب سنة: 115)

- **الإدراك عملية مجردة:** فهي لا تشترط وجود المثيرات في لحظة الإدراك، أي أن الإدراك قد يحدث بغياب المثير موضوع الإدراك وقد يحدث بحضور أجزاء من المثير وذلك نتيجة ميل الأفراد إلى تكملة المثيرات الناقصة بناء على خبراتهم السابقة أو مقدار خبرتهم والفهم للمثير. (العتوم، 2012: 103)

- **الإدراك عملية علائقية:** حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص. إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء.

- **الإدراك عملية تكيفية:** يمتاز النظام المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف.

- **الإدراك عملية أوتوماتيكية:** حيث تتم على نحو لاشعوري ولكن نتائجها دائما شعورية. ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر وغير مباشر. (الزغلول والزغلول، ب سنة: 116)

وعليه فالإدراك عملية تكامل بين مثير و خبرة ماضية وهذا ما يجعل الإدراك عملية فردية و مميــزة.

4- شروط الإدراك:

1-**المثيرات الخارجية:** هي المثيرات الحسية المتعلقة بالبيئة(المثيرات الفيزيائية) والمرتبطة بجميع مهارات الحياة المختلفة لتعمل على توسيع أفاق الإدراك والبنية المعرفية للفرد. (العتوم، 2004: 108)

2- **الحواس:** إن إدراك العالم الخارجي يعتمد كليا على الأعضاء الحسية في الإنسان وكلما كانت هذه الأعضاء سليمة كلما زاد إدراك الفرد للعالم الخارجي.

(منسي و آخرون ، 2002: 354)

3- سلامة الجهاز العصبي، وخصوصا الدماغ، الذي يستقبل المعلومات الحسية ويعمل على توجيه الانتباه وتحليل البيانات وتفسيرها والاستفادة من الخبرة السابقة خلال عملية الإدراك.

4- سلامة أجهزة الحركة التي تسمح للفرد بالتنقل والحركة، مما يزيد من غنى البيئة وزيادة عدد المثيرات الحسية التي يستقبلها الفرد.

1-توفر التغذية الراجعة معلومات هامة حول خبرات الإدراك. لذلك فإن محاولات النظام التربوي تطوير مهارات التفكير والتفسير والتحليل المتقدمة يستند إلى التغذية الراجعة التي توفر درجة من الدافعية لتعلم المزيد وتحقيق الفهم لما يجري حول الفرد الذي هو أساس التكيف والتوازن. (العتوم، 2004: 108-109)

5- أبعاد الإدراك:

الإدراك عملية نفسية بالغة التعقيد تتألف من ثلاثة أبعاد مترابطة معا:

- **العمليات الحسية:** وتتمثل في استثارة الخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية، فمن الصعب حدوث الاستثارة لعضو الحس المستقبل، إذا كانت الطاقة التي يحدثها المثير أقل من مستوى عتبة الإحساس، وبالتالي يصعب عملية تمييزه وإدراكه.

- **العمليات الرمزية:** وتتمثل في المعاني والصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء ما تثيره العمليات الحسية فينا. فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها بصورتها الأولية، وإنما يتم تحويلها إلى معاني أو رموز أو صور بحيث تحل هذه المعاني أو الرموز محل الخبرة الأصلية.

- **العمليات الإنفعالية:** يترافق الإحساس بحالة انفعالية معينة تتمثل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتمادا على الخبرات السابقة. (الزغلول والزغلول، ب سنة: 116-117)

وعليه نستنتج أن الإدراك ليس وظيفة ذهنية فقط، بل هو عملية إستثارة تعمل على تحريض نشاطات التسجيل في الجهاز العصبي، حيث تتضمن عمليات التعرف والتمييز والفهم والمعرفة والتوجيه، وهذه العمليات مترابطة متداخلة، وأي خلل في هذه العمليات يؤثر في بقية العمليات الأخرى تأثيرا سلبيا.

6- العوامل المؤثرة في الإدراك:

تحدث عملية الإدراك نتيجة وجود ذات تدرك موضوعا خارجيا معينا. فبدون هذين الشرطين لاتتم عملية الإدراك، وهنا يجب التمييز بين العوامل التي تنتمي إلى الذات التي تدرك، وبين العوامل التي تنتمي إلى المجال الخارجي أو الموضوع المدرك. وهي :

أولا- العوامل الذاتية في الإدراك:

وهي مجموعة العوامل الخاصة بالفرد المدرك والتي تنعكس على مدى فعاليته وموضوعيته خلال الإدراك

* **درجة الخبرة والألفة بالمثيرات:** كلما زادت خبرة الفرد المدرك بالمثيرات الحسية التي يتعرض إليها، كلما زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها.

***التهيؤ الذهني وأثره في الإدراك:** يعد التهيؤ أو التوقع العقلي من العوامل التي توجه الإدراك حيث تصبح التوقعات بمثابة موجهات للبنى العقلية التي تشارك في تحقيق الفهم للمثيرات القادمة حيث يتم تركيز الانتباه على هذه المثيرات في ضوء هذه التوقعات. (العتوم، 2004: 106)

***الحاجة وأثرها في الإدراك:** إدراك الفرد يتأثر بحاجاته وميوله، فالشخص يرى في صديقه الذي يحبه كثيرا من المحاسن، فإذا انقلب عليه واختلف معه فانه يرى فيه كثير من المساوئ.

***القيم وأثرها في الإدراك:** إننا نرى الأشياء بأكبر من حجمها إذا كانت هامة بالنسبة لنا أو إذا كانت مرغوبة، فالأفراد يتعرفون عن الأشياء التي تعبر عن القيم التي يؤمنون بها أكثر من غيرها.

* **الانفعالات النفسية وآثارها في الإدراك:** تلعب الانفعالات دورا هاما في التأثير على الإدراك فتجعل الفرد يرى الأشياء بطريقة تتفق وحالته الانفعالية (ضيق، غضب ألم، فرح).

* **الضغوط الاجتماعية وأثرها في الإدراك:** فكل فرد لا يحب أن يخرج خارج نطاق الجماعة وأن تكون أحكامه متفقة مع أحكام وآراء الجماعة التي ينتمي إليها وهنا يظهر اثر الضغوط الاجتماعية. (منسي واخرون، 2002 : 356)

* **التوقع:** يرى الإنسان ما يتوقع أن يراه، ويسمع ما يتوقع أن يسمعه، فنحن ندرك ما نتوقعه.

* **الخبرات السابقة:** إن كل ما نكتسبه من خبرات وتعلم يؤثر في إدراكنا للأشياء، فخبرات الفرد السابقة تساعده على توقع المعاني التي تحملها المنبهات. فخبرة الفرد بالبيئة تنمي مهاراته الإدراكية وتساعده على الإدراك السليم فازدياد الخبرة بالمدركات تزيد من قدرة الإنسان على حسن الإدراك. (معوض، 2005: 282-281)

* **الكبت والاضطرابات النفسية:** يفسر إدراكنا للواقع، ويؤدي إلى خداع النفس، فيعوقنا عن التكيف السليم والإدراك السليم، فهو يجعلنا ننكر عيوبنا، ونتغافل عن مقاصدنا، ويجعلنا نبرر أخطاءنا ونسقط عيوبنا على غيرنا من الناس.

فالعصابي يتوهم الخطر ماثلا أمام عينيه، في حين أن السوي يدرك الإدراك السليم ولا يرى في مثل هذا الموقف أي خطر. (معوض، 2005: 284)

ثانيا-العوامل الخارجية في الإدراك:

- قانون التقارب Law of Proximity:

يؤكد هذا القانون على أنه كلما كانت المثيرات متقاربة من حيث المسافة كلما كان إدراكنا لها في تنظيم معين أو في وحدة كلية معينة، وهذا يشتمل على المدركات البصرية والسمعية أيضا.

- قانون التشابه Law of Similarity:

تميل العناصر المتشابهة إلى أن تظهر كما لو كانت منتظمة في صف، وتتجمع في صيغ أو وحدات إدراكية متميزة. ويمكن أن تنظم المثيرات المتشابهة في صف. (منسي وآخرون ، 2002: 357)

- قانون الإغلاق Closure Law of:

وهي تتمثل في سد الثغرات و الفجوات في المواقف أو الأشياء حتى تجعل منها شيئا ذا معنى. أي أننا ندرك الأشياء كاملة.

- قانون الاستمرار Law of Continuity:

تبدو المثيرات وكأنها استمرار لمثيرات أخرى فالشكل التالي (.....) يظهر على انه خط مستقيم بالرغم من انه مجموعة من النقط المنفصلة.

رابعا/ الذاكرة:

تعد الذاكرة من أكثر العمليات المعرفية التي حظيت بالعديد من الدراسات منذ زمن طويل ويرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى أهميتها القصوى باعتبارها العمود الفقري التي تدور حوله العمليات المعرفية في بنية العقل، فالإدراك لا يقوم إلا على تذكر الصور السابقة وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير لذلك فهي تلعب دورا فعالا في تكيف الإنسان وحل مشكلاته وهي تمثل حجر الزاوية للنمو النفسي.

1- لمحة تاريخية عن الذاكرة:

إن أول من اهتم بالدراسة العلمية للذاكرة كان ابنجهاوس (Ebbinghaus, 1880) وفقا لنظرية الإرتباط Association Theory فقد قام بتصميم مقاطع عديمة المعنى Non Sense Syllables حتى لا تتأثر بالارتباطات ذات المعنى استنادا إلى الخبرات السابقة وقد أجرى التجارب على نفسه أولا، و كانت نتيجة هذه التجارب

عن التعلم هي تلاشي وتحلل الذاكرة، ذلك أن 85 % من المادة المتعلمة عديمة المعنى تتحلل بعد 24 ساعة من تعلمها ثم يبطؤ التلاشي فيما بعد. (بلحاج، 2009: 55)

فلقد قدم العالم الألماني هيرمان أطروحة علمية موضوعها عن (الذاكرة 1885) اعتبر من خلالها أن الإحساسات والمشاعر والأفكار التي يعيها الفرد في وقت معين لا تتلاشى أو تلغى تماما وإنما تظل موجودة وتختزن في الذاكرة. فهو لا يستطيع أن يدرك وجودها الراهن، ولكنها تتكشف من خلال الآثار التي تأتي إلى معلوماته وعلمه في ذهنه. كذلك كشف عالم النفس الأمريكي جيمس (James, 1890) عن وجود نظامين للذاكرة متمايزان من حيث المدى الزمني والقدرة على التخزين وهما:

- الذاكرة المباشرة: والتي لها صبغة فورية والتي تقابل عمل الذاكرة القصيرة من حيث احتفاظها بالمعلومات لفترة قصيرة.
- الذاكرة غير المباشرة: وهي بمثابة مستودع للمعلومات التي سبق أن مرت بالخبرة وهي تحيل على الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها لفترات زمنية غير محدودة قد تمتد على طول حياة الفرد. (بلحاج، 2009: 83)

كما أوضح ثورندايك (1931) أن الذاكرة تميل إلى الذبول والاضمحلال بسبب عدم الاستعمال أو الإهمال أو الترك مع مرور الزمن حتى يتم إعادة تكرارها واستخدامها، فظلت الذاكرة وكأنها نظام مستخدم كوحدة نتيجة للدليل النفسي العصبي. فلقد أصبح من الواضح أن الذاكرة لا تشكل نظاما واحدا ولكن اتحاد من أنظمة ثانوية على علاقة متبادلة.

أيد هب (Hebb, 1949) التمييز بين الذاكرة طويلة المدى والتي بنيت على أساس تقوية الروابط بين تجمعات الخلايا داخل المخ، والذاكرة قصيرة المدى والتي أعتبرها وكأنها بنيت على أساس التنشيط الكهربائي المؤقت للخلايا العصبية المناسبة. ولقد استند في التدليل على التمييز بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى

على الدليل التجريبي في ضوء أن المادة اللفظية أظهرت أنها تعتمد على التشفير الفونولوجي في حين أن الذاكرة طويلة المدى تعتمد على التشفير الدلالي القائم على المعنى، إلى جانب ملاحظة أن بعض المهام تتكون من مكونين، فإذا تم إعطاء المفحوص قائمة كلمات للتذكر التلقائي الحالي سيكون هناك تذكر جيد للمفردات الأخيرة بالقائمة وهو ما يعرف بتأثير الأثر، وإذا تم تأجيل التذكر فإنه سيحدث تداخل ويختفي تأثير الأثر، وفي مواجهة ذلك تم التخلي عن فكرة نظام الذاكرة الموحد وتبني بدلا منها الإفتراض بوجود ذاكرتين أو أكثر. (بلحاج، 2009: 56)

2- تعريف الذاكرة:

من أبرز التعاريف التي تناولت الذاكرة:

- يعرفها كل من بارون (Baron, 1992) وفيلدمان (Feldman, 1996) على أنها دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة. (العتوم، 2012: 128)

-عرفها فؤاد أبو حطب وأمال صادق (1996): بأنها العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية ولا يتم ذلك إلا بعد إتمام الاكتساب والتعلم.

- ويعرف ستينبيرغ (Sternberg, 2003) الذاكرة على أنها: العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر. (العتوم، 2012: 128)

وحقيقة الأمر أن أي تعريف للذاكرة يجب أن يشمل جميع العمليات المعرفية إبتداءا من الاستقبال(أو مرحلة الذاكرة الحسية) إلى الاستجابة المعرفية، وعليه فالذاكرة هي الدراسة العلمية لعمليات استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة.

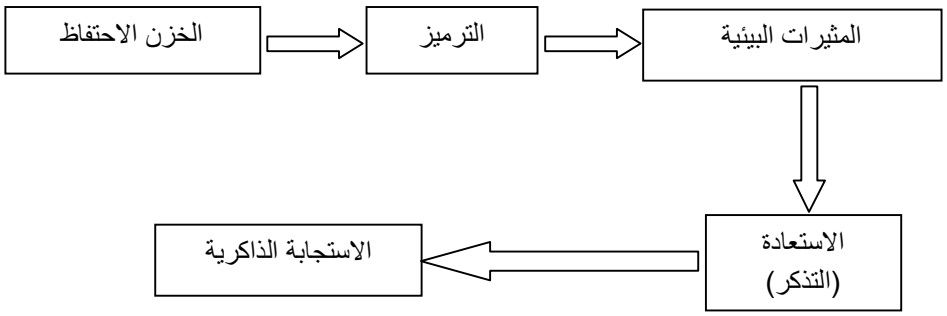
3- مراحل معالجة المعلومات:

درج علماء النفس منذ بداية القرن 20 وحتى أوائل الستينات منه، على دراسة الذاكرة البشرية من خلال محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات. وتوافر نسبة إجماع بين الباحثين آنذاك، على أن نسيان الارتباطات، يعود إلى آثار التداخل Interference بين الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة.

أما علماء النفس المعاصرون، فيتخذون منحى مختلفا في دراسة الذاكرة البشرية، يتفق بشكل عام مع التصورات المعرفية للسلوك، ويدعى بمنحى معالجة المعلومات Information Processing Approach لقد أثر هذا المنحى في العديد من مجالات علم النفس، وبخاصة في مجال علم النفس التعليمي، وحل بشكل أساسي، محل المنحى الارتباطي الذي وجه بحوث الذاكرة البشرية منذ أوائل القرن العشرين. (نشواتي، 1993: 373)

على الرغم من العوامل العديدة التي تلعب أدوارا متباينة في تطوير منحى معالجة المعلومات، إلا أن أكثر هذه العوامل تأثيرا وأهمية هو التزايد السريع الذي طرأ على تقنية الكمبيوتر والحاسبات الإلكترونية، فقد غدا الحاسوب الالكتروني وعلى نحو سريع جدا، أداة هامة جدا في مجال تخطيط البحوث النفسية والتربوية، وتنفيذيها وتحليلها، كما غدا بسبب قدرته المتزايدة على معالجة المعلومات، من حيث استقبالها وتخزينها واستخدامها، نموذجا للتنظير في موضوعات عديدة كالإدراك والتعلم والذاكرة. لذلك بدأ بعض العلماء والباحثين بالنظر إلى الإنسان كنظام متطور جدا لمعالجة المعلومات. (نشواتي، 1993: 374)

وبالنظر للذاكرة البشرية كنظام معالجة المعلومات، فيجب أن تتضمن ثلاثة مراحل معالجة: مرحلة الترميز Excoding ومرحلة الاحتفاظ أو الخزن Storage ومرحلة الاستعادة أو التذكر Retrieval ويمكن إيضاح هذه المراحل وعلاقتها فيما بينها بالنموذج التالي:



الشكل رقم (06): يوضح نموذج لمراحل معالجة المعلومات (نشواتي، 1993: 374).

- الاستقبال والترميز:

ويتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس المختلفة (المستقبلات الحسية) والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة من أجل معالجتها لاحقا، وتكون هي الحلقة الأولى في نظام المعلومات وهي في غاية الأهمية لأنها تشكل مدخلات النظام المعرفي وتعتمد عليها عمليات المعالجة الأخرى، الترميز وهي عملية تحويل شكل المدخلات الحسية ليسهل التعامل معها ومعالجتها لاحقا فهي تخزن في الذاكرة الحسية على شكل تمثيل معرفي في أشكال متعددة وغالبا لا يستطيع نظام المعلومات من تنفيذ عملياته المعرفية على المدخلات الحسية بصورها الطبيعية ما لم يتم ترميزها وتشفيرها ويحدث في الذاكرة العاملة ويتم ترميز المدخلات حسب الحاسة المستقبلة ومن **أنواعه**:

- **لترميز البصري:** ويتم فيه تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية كاللون والشكل والحجم والموقع.

- **الترميز السمعي:** وفيه يتم تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل الآثار للأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة ودرجة التردد.

- **الترميز اللمسي:** تمثيل المعلومات من خلال اللمس وخصائص الأشياء.

- **الترميز الحركي:** وفيه يتم تمثيل محال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تفيدها ويرتبط بالتمثيل اللفظي البصري.

- **الترميز الحركي:** وفيه يتم تمثيل محال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تفيدها ويرتبط بالتمثيل اللفظي البصري.

- **الترميز الدلال:** تمثيل المعلومات حسب المعنى الذي تدل عليه ويرتبط بالترميز البصري والسمعي. (الزغول والزغول، 2011: 68- 69)

- **التخزين أو الاحتفاظ:**

بما أن قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة تدوم لفترات زمنية متفاوتة تصل إلى سنوات عديدة، فاهتم العلماء بمسألة تخزين المعلومات والمثيرات واعتبروها محور الذاكرة، وقد بينت البحوث وجود أكثر من نوع للذاكرة وأهمها الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وذلك لاختلاف تذكر الحوادث حسب فترات زمنية قصيرة أو طويلة. وقد تبين أن هناك عوامل تؤثر في عملية التخزين أهمها عدم تداخل المادة المتعلمة والمثيرات وعدم تشابهها، وترك فترات من الراحة بين المواد المتعلمة، كما يؤثر النعاس والخمول والتعب والعقاقير؛ سلبيا في عملية الاحتفاظ والتخزين. (قاسم ، 2003: 12-13)

- **الاسترجاع:**

وهي العملية التي يتم فيها استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار الذاكرة على مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع، وعلى العوامل المعينة والمساعدة على الاسترجاع.

كما أن عملية الاسترجاع يمكن أن تتأثر بكل من مستوى تنظيم المعلومات ومستوى معالجة المعلومات، وذلك ما تؤكده بعض الدراسات مثل دراسة صالِح باشا (1993) التي هدفت إلى معرفة أثر تنظيم وترابط المعلومات ومستوى المعالجة على التذكر واسترجاع المعلومات. وجاءت نتائج الدراسة دالة على تأثر استرجاع المعلومات بكل هذه العوامل (تنظيم المعلومات-ترابط المعلومات-معالجة المعلومات). (سليمان، 2010: 95)

4- نماذج الذاكرة:

سيتم عرض بعض النماذج النظرية التي تحاول أن تفسر الذاكرة ومن هذه النماذج ما هو بسيط سهل الفهم، ومنها ما هو معقد، والهدف الأساسي من هذه النماذج هو فهم طبيعة الذاكرة واستيعاب العلاقة بين أجزائها المختلفة.

4-1- نموذج Atkinson & Shiffrin:

اقترح هذا النموذج من طرف الباحثان أتكنسون وشيفرين (Atkinson & Shiffrin, 1968) حيث بينا وجود مميزتين لنظام الذاكرة:

- **الميزة الهيكلية:** والتي هي عبارة عن خصائص دائمة متعلقة بنظام فيزيائي وسيرورات ثابتة، تمثل مخزنات عديدة مكونة قاعدة هذا الهيكل.

- **سيرورات التحكم:** تهتم بترميز المعلومات والتكرار الذهني والبحث في الذاكرة.

وهناك ثلاث مكونات لهذا النموذج هم:

– **السجل الحسي:** يتدخل هذا السجل عند ظهور المنبه والذي يتم تخزينه حسب ذوعيته (بصري، سمعي، لمسي) لأن الأثر الحسي الموازي له يختفي بسرعة وبصفة تلقائية في وقت يقارب الثانية أو أقل منها.

– **المخزن قصير المدى:** يتم اختيار بعض المعلومات من السجل الحسي لتنقل إلى المخزن قصير المدى، وهذا حسب أهميتها واهتمام الفرد لها فيتم ترميزها وإعادة ترميزها، لكن كمية المعلومات المخزنة محدودة وتقوم سيرورة التكرار الذهني بإطالة مدة الاحتفاظ بالمعلومات في المخزن قصير المدى وهذا ما يعزز بناء أثر لها في المخزن طويل المدى.

– **المخزن طويل المدى:** يسمح هذا المخزن بالاحتفاظ بالمعلومات بصفة دائمة، فالميزة الأساسية لهذه الذاكرة هو قدرتها على التنظيم وهي تلعب دور هام في إعادة استرجاع المعلومات المخزنة وهذا لدى حدوث تفاعل ض الرموز الآتية من المحيط المعرفي للفرد ومخطط الاسترجاع المثبت في الذاكرة الآتية من التحليل المستعمل خلال عملية التعلم. (Gaonac'h, 2000 : 44-48)

4-2-نموذج دراسة عمق التحليل(أو مستويات التحليل):

اقترح هذه النظرية الباحثان لوكارت وكريك(Lokhart & Craik, 1972) التي تهتم بعمق التحليل و تنص على أن التحليل العميق للمعلومات التي لها دلالة تسمح باحتفاظ أفضل من تحليل المعلومات السطحي الذي ينتمي للسجل الحسي، فهذه النظرية تهتم بميزة التحليل العميق أو السطحي للمعلومة، فكلما تم استنتاج المعنى لمنبه ما كان التحليل أكثر عمقا فاعتبرت نظريتهما كسيرورة لتحليل المنبهات وليس لضم مكونات الذاكرة، فاقترحا فكرة تحليل المنبهات من خلال مستويات مختلفة للتحليل. فمن المهم تحليل المستويات السطحية للمميزات الفيزيائية أو الحسية وتتطلب

المستويات العميقة تحليلات تمس الدلالة التي تدخل ضمنها علاقات وصور وتجارب سابقة مرتبطة بالمنبه.

والنتيجة العامة لهذا التحليل لها أثر في الذاكرة، فإذا تم تحليل المنبه بصفة سطحية يصبح الأثر في الذاكرة أكثر هشاشة ويظهر النسيان بسرعة، لكن إذا تم تحليل المنبه على مستوى أكثر عمقا فيكون الأثر في الذاكرة أكثر طولا ويمكن تذكر المنبه، كما أكد الباحثان على المراجعة أو التكرار الذاتي وهو سيرورة تكرار المعلومة المراد الاحتفاظ بها وهي على شكلين الشكل الأول مراجعة ذهنية للاحتفاظ والتي تقوم بتكرار نوع التحليل المعمول به سابقا والشكل الثاني هو مراجعة ذهنية للأعداد التي تتمثل في تحليل أكثر عمقا وأكثر دلالة للمنبه. (Matlin, 2001 : 104)

4-3- نموذج تولفينق Tulving:

وصف الباحث تولفينق(Tulving, 1972) جهاز الذاكرة كونه يقدم أفضل تفسير لتعقيد الكائن الإنساني وقدرته على التوافق، وقسمه إلى ثلاث أنواع الذاكرة الإجرائية أو التلقائية وذاكرة المعاني وذاكرة الخبرات الشخصية، وهو ينظر إليها على أنها أجهزة أحدية التدرج الهرمي، حيث أن الجاهز الأدنى هو الذاكرة الإجرائية أو التلقائية تشتمل على ذاكرة المعاني والتي بدورها تشتمل على ذاكرة الخبرات الشخصية، كأن جهازها الفرعي هو المتخصص الوحيد ويتعمد كل جهاز من رتبة أعلى على الجهاز أو الأجهزة الأدنى ويتدعم بها وهي:

- **الذاكرة الإجرائية أو التلقائية:** تحتفظ هذه الذاكرة بالارتباطات بين المنبهات والاستجابات ولذاكرة المعاني قدرة إضافية على تمثيل الأحداث الداخلية غير الحاضرة بينما تزودها ذاكرة الخبرات الشخصية بقدرة إضافية على الاكتساب والاحتفاظ بمعلومات عن الأحداث إلى مرت بالخبرة الشخصية.

– **ذاكرة المعاني:** هي تذكر الكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة، وهي ضرورية لاستخدام اللغة. فتقوم بتنظيم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها.

– **ذاكرة الخبرات الشخصية:** تقوم باستقبال والاحتفاظ بالمعلومات للوقائع أو الأحداث المؤقتة والعلاقاتُ بين هذه الأحداث، فالذكريات من الخبرات الشخصية مثل أول يوم في الدراسة الجامعية، تعد من أحداث الخبرات الشخصية. وعادة ما يتم تخزين هذه الأحداث في شكل مخطوطات أصلية، وهذه الذاكرة أساس للتعرف على الأحداث التي صادفناها على غير توقع في الماضي وتفتقر هذه الذكريات إلى البنية المنهجية التي تفرضها على معلومات أخرى يتم تخزينها في ذاكرة المعاني. (سولسو، 1996 : 246-249)

4-4- نموذج العمليات الموزعة المتوازية:

يرتبط هذا النموذج باتجاه معالجة المعلومات وهو نظام الذاكرة بمفاهيم الشبكات العصبية في دراسات علم نفس الأعصاب من بينهم الباحثان ماكليلاند و رمالهارد (Mcclelland & Rumelhard, 1986) اللذان أكدت دراستهما على أن العمليات المعرفية تتم خلال شبكة من الترابطات بين الأعصاب بشكل متوازي وليس متسلسل، فكل عنصر معرفي يرتبط مع عددَ كبير من العصبونات التي تتوزع في مناطق واسعة من دماغ الإنسان، إن التفكير في مثير معرفي واحد يعني أن الدماغ سيبدأ عملية بحث واسعة في خلايا الدماغ للوصول إلى جزء يسير من هذا النظام المعقد ليصل إلى معلومة محددة. وأهم خصائص النموذج هي:

– تقوم العمليات المعرفية على عمليات موازية أكثر من كونها متسلسلة.

– تخزن المعلومات في شبكة من الوصلات العصبية من خلال العصبونات كمثل وحدات توصيل وتشيط في وحدة يؤدي لتنشيط الوحدات الأخرى ذات العلاقة.

– تكون نتيجة استثارة الوحدات الأخرى، إما بالاستثارة بدورها أو بالثبط لوجود مانع أو عائق للوحدة المجاورة.

– كل ما تخزنه الشبكات العصبية هو قوة أوزان الاتصال بين الوحدات العصبية.

– تعمل الذاكرة بشكل فعال حتى و لو كانت بعض المدخلات غير صحيحة، وهذا بفعل السياق والمخزن أصلا من خلال المعالجات السابقة، فمحتويات الذاكرة معنوية أي أن كل مثير يصل إلى المكان المخصص له.

– نتيجة السعة الدماغية المحدودة ومدى قوة الارتباطات، فقد يحدث تذكر جزئي للمعلومات أو يمارس الفرد صعوبات في الاستدعاء.

– المعرفة الجديدة تغير قوة الوصلات مما يعني أن الاستجابة المقبلة ستكون مختلفة (حدوث تعلم). (العتوم، 2004: 162-164)

5- أنواع الذاكرة:

يمكن تحديد أنواع أو أشكال الذاكرة على أساس خصائص النشاط الذي تتحقق فيه العمليات العقلية للذاكرة وترتبط به وفقا لمحكات ثلاث:

5-1- وفقا لطبيعة النشاط النفسي:

يمكن تقسيم الذاكرة إلى الأنواع الرئيسية التالية:

1- الذاكرة الحسية العيانية: Concrete Memory

وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس. وهذا الشكل من الذاكرة يتضمن أشكالا فرعية أخرى هي:

– الذاكرة البصرية – الذاكرة السمعية – الذاكرة اللمسية – الذاكرة الشمية– الذاكرة الذوقية.

2- الذاكرة اللفظية المنطقية: Verbal Logical

مضمون هذه الذاكرة هو أفكارنا عن جوهر الأشياء و ظواهرها لكن الفكرة لا توجد بدون لغة، وإنما تتجسد الفكرة في كلمة أو رمز لتعبر عن معاني معينة. ولهذا نطلق على هذا النوع من الذاكرة بذاكرة المعاني حيث تكون الذاكرة من هذا النوع غنية بنظام المفاهيم التي تجرد علاقات منطقية من الظواهر أو الأشياء، وهي تثرى باستيعاب الفرد للمعلومات في عملية التعلم. (ملحم، 2006 :278)

3- الذاكرة الحركي :Motor Memory

وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستعادتها: التصورات العقلية- الحركية لشكل الحركة سرعتها ومقدارها وسعتها وتتابعها و وتيرتها وإيقاعها.

ويعتبر هذا النوع من الذاكرة ذا أهمية في التدريب على الألعاب الرياضية وفي بعض الأعمال التي تستلزم مهارات حركية.

4- الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترنت لمواقف سابقة في هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بانفعالات معينة، إيجابية أو سلبية، كشعورك بالخوف إزاء مثير معين تذكرك بخبرة مؤلمة عشتها في موقف سابق.(ملحم، 2006 :279)

5-2- وفقا لأهداف النشاط:

ولقد تم تقسيم الذاكرة وفقا لأهداف النشاط إلى نوعين:

1- الذاكرة الإرادية: Voluntary Memory

وتقوم هذه الذاكرة على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة كأن تتذكر في الامتحان موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته. ولا ننسى أننا نحفظ المعلومات عن قصد لكي نتذكرها جيدا في الامتحان أو في مواقف أخرى.

1- الذاكرة اللاإرادية: Involuntary Memory

وفي هذا النوع من الذاكرة لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة. حيث يقفز إلى الوعي نماذج أحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد كما لو من تلقاء ذاتها. كأن يتذكر الإنسان لحنا موسيقيا ما وهو يقرأ ألفاظ أو قصة أو يتذكر حادثة ما و هو يتناول الطعام.

5-3- وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة:

ويمكن تقسيم الذاكرة إلى نوعين:

1-الذاكرة قصيرة المدى: Short-Term Memory

وهذا النوع من الذاكرة يستبقي أو يخزن المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له لمرة واحدة. فهذه المعلومات وإن كانت ترتبط قليلا بنشاط الفرد وبأهدافه وبدوافعه. إلا أن إرساء آثار هذه المعلومات وتوثيقها يتطلب من الفرد الوقوف على مغزاها بالنسبة له واتفاقها مع أهدافه وبدون ذلك يكون تكرار إدراك هذه المعلومات بلا جدوى فلا تتحول إلى آثار الذاكرة بعيدة المدى.

يمكن أن نطلق على هذا النوع من الذاكرة القصيرة المدى تسميات عديدة مثل: الذاكرة اللحظية، الذاكرة الأولية، الذاكرة الفورية، الذاكرة العملية و غيرها.

2- الذاكرة البعيدة المدى: Long-Term Memory

يتصف هذا النوع من الذاكرة بالاستبقاء والتخزين الطويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة. ولا تكون آثار الذاكرة البعيدة المدى فعالة إلا إذا تدعمت وفقا لقوانين التعلم، وفي هذه الحالة تبقى الآثار في الذاكرة لأطول فترة ممكنة. وتميل أكثر إلى مقاومة الانطفاء. (ملحم، 2006 :280)

خلاصة:

وفي الأخير، وعلى الرغم من صعوبة الفصل بين العمليات العقلية، وذلك للتداخل فيما بينها ولاعتماد إحداها على الأخرى. إلا أن التعلم لا يحدث إلا وفق هاته السيرورة المعرفية. فالإحساس يحدث عندما يستقبل عضو حسي مثيرا من البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان، أما الانتباه فيبدأ عند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات إلى الدماغ ليقرر أي المثيرات التي يتعامل معها، والتي يلزمها بعد ذلك التفسير وإعطاء معنى للمحسوسات التي تصبح مدركات أي تحتاج إلى عملية الإدراك التي تحول التنبيه لفكرة أو تصور.

الفصل الثالث :أساليب التعلم (عمليات التعلم)

تمهيـد.

1- تطور الاهتمام و استخدام أساليب التعلم في التربية.

2- تعريف أساليب التعلم.

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المتشابهة.

4- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم.

5- أنواع أساليب التعلم.

6- تصنيفات أساليب التعلم.

7- نماذج لأساليب التعلم.

خـلاصـة.

تمهيد:

إن فهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر محوراً مهماً في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلاً الفروق الفردية بين الطلبة وأساليب التعلم. إن الحاجة لفهم أساليب تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً من البحث لا بأس به.

إن الفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، فعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعلمية، فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة. وعليه جاء هذا الفصل لتفصيل أكثر في أساليب التعلم.

1- تطور الاهتمام باستخدام أساليب التعلم في التربية:

ترجع أول إشارة لاستخدام أساليب التعلم بالمعنى الذي نتعارف عليه، للقرن التاسع عشر حين كتب **سورين كيركغارد** حيث قال بأن على المعلم عند تدريسه للتلميذ مساعدته للخروج من خطأه أو من عدم فهمه للأشياء. واضعا نفسه مكانه ليدرك بالتالي بنفس الأسلوب الذي يدرك أو يتعلم به التلميذ.

وبالرغم من البداية المبكرة لاستخدام مفهوم أساليب المعلم في التربية والتدريس، إلا أن توظيفها التربوي الواضح والدراسات العلمية الجادة بخصوصها لم تظهر للعيان إلا في الخمسينيات من هذا القرن، عندما بادر نفر من المربين مثل **غار دينر هولزمان وكلاين** وغيرهم ببحث الصيغ الإدراكية المتنوعة التي يتميز بها أفراد التلاميذ خلال تعلمهم كالتأمل الذاتي والتعلم الخارجي المباشر، أو التعلم الجزئي المتدرج والكلي للأشياء.

واستمرت محاولات الباحثين في هذا الموضوع خلال الستينات، حيث كان الأمريكي **جوزيف هيل** الذي لم يطرق هذا المجال للتعرف عليه والتنظير فيه فقط، بل ليحوله لأداة علمية فعالة لتوجيه التدريس ورفع إنتاجية التربية المدرسية.

وقد نهج البروفيسور **هيل** في دراساته واستعمالاته لأساليب التعلم في التربية طرق البحث العلمي، حيث توصل عام 1964 لصيغة علمية لتخطيطها وتطوير خرائط تجسد أنواعها المختلفة، والتي أمكن بها توجيه تعلم أفراد التلاميذ وتطوير التربية المدرسية في منطقة ديترويت التعليمية بولاية ميتشيغان.

ولما انتقل من عمادة كلية وين للتربية ليصبح رئيسا لكلية أوكلند المتوسطة في بلوم فيلد عام 1968، بدأ البروفيسور هيل برنامجا موسعا في تطبيقه أساليب التعلم مع طلبة الكلية، حيث اعتادوا هؤلاء قبل بدئهم لدراستهم أخذهم مجموعة من الاختبارات الإدراكية المتنوعة النظرية والحسية والمرئية والقدرات التنسيقية وبعض

الخصائص الشخصية الفردية، ليطور المختصون نتيجتها صورة متكاملة للكيفيات التي يستخدمونها فرديا في إدراك بيئتهم وخبرتهم، أي تطوير ما يسمى بخرائط أساليب التعلم learning maps style. (حمدان، 1999: 6-7)

كذلك بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد عالم النفس السويسري كارل يونغ (Carl Yung) من خلال نموذج الأنماط النفسية. أما في جوتنبرج بالسويد فظهر مارتون وزملاؤه (Marton et al) وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أنتوستيل وزملاؤه (Entwistle et al) أما في نيوكاستل بأستراليا فظهر بيجز وزملاؤه (Biggs et al) واهتم العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم learning Processes وأخيرا أساليب التعلم learning Styles وقد استخدم كل باحث أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم بالإضافة لاختلافهم في الأطر النظرية. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004: 159)

وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم راجعا إلى التداخل الذي لا يزال قائما بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية وكما ذكر رينر و رايدنج (Rayner & Riding ,1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من القرن الماضي وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما ودون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم، وبالرغم من رجوع الاهتمام بهم في العقدين الماضيين فإن الاختلاف ما يزال قائما، حيث استعمل انتوستل أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما اعتقد دايس(Das) أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين. ولقد تطورت فكرة أساليب التعلم- كما ذكر سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2001)- في اتجاهين:

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

الاتجاه الثاني: استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم بالاعتماد على التجريب، وقد نتج عن ذلك، العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار مهنة مناسبة. (وقاد، 2008: 45)

ونتيجة للاتجاهات المختلفة في رصد هذه الظاهرة –أساليب التعلم– يذكر كانو وهويت (Canon & Hewit, 2000) أنه من الصعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم لأن كل باحث يحصر اهتمامه ببعد معين كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة عن غيره بالإضافة إلى ضعف في صدق وثبات أدوات القياس. لكن وعلى الرغم من اختلاف مصادر تعريف أسلوب التعلم ومنطلقاتها الفكرية والنظرية إلا أنها تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الفرد في الاكتساب ومعالجة المعلومات.

2- تعريف أساليب التعلم:

يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي، وتعتمد نوعية العمليات الوسيطية عند الطلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم (تفضيلات التعلم الإدراكية) والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها أثناء عملية التعلم، وتعد هذه العوامل –حسب دن ودن– أبعادا أساسية في أسلوب التعلم. (العلوان، 2010: 3)

وفي هذا المجال قدم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم يشير فيه إلى أنه متعلق بشخصية كل طالب، وعليه فهو يختلف بين الأفراد فهو" الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل" (الزغلول والمحاميد، 2007: 266). ويؤكده تعريف أبو حطب الذي جاء فيه: "الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم" (قطامي وقطامي، 2000: 353).

وفــي نفــس الســياق قــدم كنســيلا (Kinsella ,1994) تعريفــه الخــاص فقــال هـو" طريقـة الفـرد الطبيعيـة والعـادات المفضـلة لامتصاصـه ومعالجتـه واسـترجاعه للمعلومـات الجديـدة والمهـارات التـي تسـتمر بصـرف النظـر عـن طـرق التعلـيم أو المحتوى". (الزغلول والمحاميد، 2007: 266)

وهو بذلك يشير إلى أن أسلوب التعلم ثابت وليس ناتج لخبرة تعليمية أو مهارة مكتسبة أما غريغورك (Gregorc) فهو يرى بأنه يهدف إلى تحقيق التكيف مع البيئة وبالتالي فهو أسلوب شخصي في استقبال المعلومات وفهمها من دون حصر الموقف الذي يستعمل فيه الفرد هذا الأسلوب في موقف التعلم كما أكدت عليه التعاريف السابقة حيث يعتبره؛ " مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها" (قطامي وقطامي، 2000: 341)، أما الاتحاد القومي لمدراء المدارس الثانوية الأمريكية فيحصره بالبيئة التعليمية حيث يعرفه بأنه: "مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة لها". فهو يذهب إلى الاعتقاد بأن أسلوب التعلم إنما هو عبارة عن مجموع سمات خاصة بالفرد وهي ثابتة نسبيا، ويتفق معه تعريف (Keefe , 1979) الذي جاء فيه: "هو مجموعة من الصفات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية"؛ وهو يحدد دقة العمليات المستعملة في التعلم وهي الإدراك والمعالجة؛ هذا وينظر كولب أيضا من جهته إلى أساليب التعلم على أنها "الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك ومعالجة المعلومات" (الزغلول والمحاميد،2007: 266). وذلك فأسلوب التعلم خاص بعمليتي الإدراك والمعالجة ويوافقه تماما تعريف ميسك (Messik) الذي يقول فيه هو: "الطريقة المفضلة التي يستخدمها

الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة "(قطامي وقطامي، 2000: 340) ولكن دون تخصيص مجالها، وتعريف ثيساروس (Thesaurus): "يتضمن عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تظهر في أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات" (قطامي قطامي، 2000: 253). أما مالكوم، ولتز، وجيركن، وهويتكل (Malcom, Lutz, Gerken, Hotkle) فيعرفونه على أنه: "طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم". (قطامي وآخرون، 2000: 588)

ويتضمن هذا التعريف أن أسلوب التعلم يشكل طريقة للدراسة أو مجموعة من الأفكار وخدمتها، ومصدره البناء المعرفي للفرد والبيئة المحيطة به.

ويتضح مما سبق أن أساليب التعلم تم تناولها من منطلقات متعددة، ففي الوقت الذي ينظر إليها بعضهم على أنها أساليب أو طرق شخصية يستخدمها الأفراد في التعامل مع الأشياء أو الموضوعات، نرى أن هناك من يعتقد بأنها استراتيجيات يتبناها الفرد، في حين يراها البعض الآخر أنها مزيج من المميزات المعرفية والانفعالية والسلوكية والتي تعتبر مؤشرات ثابتة يتفاعل من خلالها الفرد مع الموقف التعليمي. ورغم تعدد المفاهيم إلا أنها جميعا تركز على أهمية الإنتقال من أساليب التلقين والتحفيظ إلى أهمية دور المتعلم المتلقي، والذي ينبغي أن يوظف إمكاناته الذهنية والعاطفية والسلوكية في التعامل مع المعلومات.

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المتشابهة :

قد يحدث الخلط في استعمال أساليب التعلم وغيرها من المصطلحات، نظرا للتشابه والتداخل بينهما، لذلك نحاول توضيح بعضا منها:

3-1- أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم:

التـراث السـيكولوجي يقـر بوجـود شـبه إجمـاع علـى أن أسـاليب الـتعلم هـي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفعالية، من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، وهي بهذا المعنى تقترب من استراتيجيات التعلم، غير أن الاختلاف الجوهري بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم يتمثل في أن الأخيرة – اسـتراتيجيات الـتعلم– متعلمـة أو مكتسـبة، ويمكـن شـعوريا أو علـى مسـتوى الـوعي توظيفهـا علـى نحـو إرادي مقصـود فـي مختلـف المواقـف والمشـكلات، فـي حـين أن أساليب التعلم هي تفضيلات فطرية، متأصلة في الشخصية، ذات جذور وراثية، تتعلق بتفضـيل الفـرد للأسـلوب الـذي مـن خلالـه يسـتقبل ويعـالج المعلومـات والمثيـرات الإدراكية. (الزيات ، 2004: 547)

3-2- أساليب التعلم والقدرات المعرفية:

ميز **ميسك** بين الأساليب والقدرات المعرفية حيث أشار إلى أن القدرات ترتبط بمحتوى وعمليات ومستوى المعرفة، وتجيب على السؤال ما؟ أو إلى أي حد؟ أما الأساليب فهي تعنى بطريقة المعرفة، أي الإجابة عن التساؤل كيف؟ كما أن القدرات وحيدة القطب بينما الأساليب ثنائية القطب، ويتضمن مفهوم القدرة قياس الأداء الأقصى بينما يتضمن مفهوم الأساليب قياس الأداء المتميز، كما أن القدرات ذات قيمة اتجاهية فكلما حصل الفرد على درجة أكبر كان أفضل. (وقاد، 2008: 73)

3-3- أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

تشيـر الدراسـات إلـى أن الأسـاليب المعـرفية وأسـاليب التـعلم تـؤديان وظـائف متماثلة، حيث يساعد كلاهما على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان حيث ترتبط الأســاليب المعرفية بإطار أكـاديمي أو بحثي نظري بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم. ويرى عدنان يوسف

العتوم أن أساليب التعلم تضع الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة (العتوم، 2004: 291)، ويرون كيجان وموس وسيجل (Kegon, Moss & Sigel, 1961) أن الأسلوب المعرفي: "هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية ". (الأحمد، 2001: 128)

ويعرف أنور محمد الشرقاوي الأساليب المعرفية بأنها: "الأساليب التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية". (الشرقاوي، 1995 : 12-13)

ويتمايز أسلوب التعلم عن الأسلوب المعرفي من حيث الخصائص فالأسلوب المعرفي يتميز بأنه جبلي وثابت، بينما أسلوب التعلم هو محصلة التفاعل بين الجبلة والخبرة وهو ثابت نسبيا ، وبالتالي يمكن تنميته عن طريق التجارب، كما أن أسلوب التعلم ارتبط بتطوير عمل التعليم كتطوير الدروس ووسائل التعليم، وارتبط بالجانب التطبيقي أكبر من الجانب النظري.

3-4- أساليب التعلم ومستوى الأداء:

أساليب التعلم تصف تفضيلات الأفراد وهذه التفضيلات لا تمنحنا الحكم المسبق على مستوى الأداء المحقق عند تنفيذ مهمات التعلم بل تصف لنا أسلوب التعلم المفضل، وبهذا الوصف فان أساليب التعلم لا تشخص مستوى أداء معين، ولكن تأخذ في عين الاعتبار الطريقة التي يندمج بها المتعلم بسلوك متناسق في وضعيات التعلم، وهذه الطريقة مرتبطة بالجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي، في حين أن تقييم أداءات الأفراد يقاس باختبارات الأداء، يصنف الأفراد تبعا لذلك،إلى فئة الأفراد ذوو المستوى الأعلى في الأداء، وفئة الأفراد ذوو المستوى الأدنى في الأداء.

ويعـرف قطـامي الأداء بأنــه: "تتبـع السـلوكيات التــي يعرضــها المـتعلم أثنــاء اختبــارات النقــل للمعــارف، والخبــرات للمواقــف الجديــدة، ومــدى اختــزان الــذاكرة للمعارف، والخبرات التي تم التفاعل معها في المواقف التدريسية المنظمة، والنواتج التعلمية النـي تم رصدها كأهداف خطط لتحقيقها لدى المتعلم" (قطامي و قطامي، 2001: 292). يتنافس الأفراد –سعيا إلى التميز– وذلك ببذل كل ما لديهم من إمكانيات معرفية تحت تأثير الوعي والدافع والحـاجة إلى التفوق، وتوظيف عـوامل الخبرة، في مقابـل مـا يعـرض لهـم فـي مواقـف الـتعلم التــي ترتبــط بحـل المشكــلات التــي يواجهــونها أو تفــادي القصـور المعرفـي الـذي يـواجههم، فهـم يعبـرون عرضـيا عـن اسـتخدامهم للأسلوب المفضـل في التعلم الذي يحقق لهم هذا الهدف، باستعمال عدد من مهارات التفكير ومنها مهارات الانتقال من الملموس إلى المجرد (عوامل القدرة العقلية العامة) في تحقيق الأداء الأفضل.

4- العوامل المؤثرة فى أساليب التعلم:

تتأثر أساليب التعلم في تكوينها لدى أفراد التلاميذ بعدة عوامل نوجزها كالتالي:

1- البيئـة الشكلية المباشـرة، ومـا تتصـف بـه من صـوت وحـرارة وضـوء وتهويـة وتصميم ومكونات مادية.إن البيئة الأسرية والمدرسية وبيئات النوادي الرياضية والثقافية التي يتواجد فيها التلاميذ عادة هي أمثلة للبيئة المباشرة.

2- الإحسـاس الفـردي ومـا يميـزه مـن حـوافز ومسـؤوليات شخصـية ومثـابرة وخصائص نفسية فردية.

3- الحاجـات الاجتماعيـة للتفاعـل، كالحاجـة للتأمـل الـذاتي (الـذات) أو الحاجـة للتفاعل مع الأقران أو الكبار أو لمزيج متنوع منها جميعا.

4- خصـائص وحاجـات الجسم مثـل: قوى ومواطن ضـعفه، والوقت النشـط مـن اليوم،وحاجات الطعام والشراب ثم القدرة على الحركة والإنجاز.

5- الحاجة لإظهار القوة (غير الجسمية)، كالقدرة على التعلم وتعليم الآخرين (قوة التعلم بالقدرة الذاتية وعلى تعلم الآخرين) والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين. (حمدان، 1999: ص 13)

5- أنواع أساليب التعلم:

هناك عدة أنواع من أساليب التعلم، تختلف كل منها حسب اختلاف الأفراد وتنوع خصائصهم الشخصية، أو حسب الباحثين النفسيين الذين قاموا بدراستها.

فقد أورد ويتكن (witkin) على سبيل المثال أسلوبين للتعلم هما: العام أو الموحد الذي يدرك عمومية الأشياء ثم التحليلي الذي يدرك الأشياء من خلال أجزائها.

أما كاغان (kagan) فقد جاء بثلاثة أساليب هي: الأسلوب الوصفي وأسلوب العناصر المتشابهة ثم أسلوب العناصر المفصلة والمبوبة.

وغيلفورد عالم الذكاء المعروف، قسم أساليب التعلم لثلاثة رئيسية هي: المركز والمتشعب ثم التقييمي. ويجد التلميذ نفسه في الأسلوب الأول مقيدا بالمادة أو الخبرة الدراسية، أما في الثاني فيطلق العنان لتفكيره ليتصور ويدرك ويتعلم من معطيات متنوعة متشبعة في هويتها وطبيعتها. وفي الأسلوب التقييمي يقوم التلميذ بتعلم المادة الدراسية من خلال مراجعتها والتحقق من قيمتها العامة لديه.

هذا وقد وصف مارشال روزنبرغ أربعة أنواع من أساليب التعلم: الأسلوب المقيد البطيء، والأسلوب الفوضوي المشتت، والأسلوب القلق ثم الأسلوب المبتكر المجرد.

وبالرغم من أن التلميذ قد يتميز بأسلوب للتعلم دون آخر، إلا أنه في الأحوال العادية قد يجمع بدرجات متفاوتة عدة أساليب في آن واحد.

ومع كثرة التصنيفات التي جاء بها الباحثون والجهات التربوية النفسية المتخصصة لأساليب التعلم. فقد وجدنا تصنيف لجوزيف هيل أحدثها وأكثرها إرتباطا

بالتعلم واستجابة للمتطلبات التنفيذية للتربية المدرسية(حمدان ،7:1997). إذ تخطى هيل طرق سابقيه في تبويبهم أساليب التعلم، ليؤكد بأن كل تلميذ يتميز عن غيره في أسلوب إدراكه أو تعلمه من خلال توفر عدد العناصر الإدراكية، صنفها في ثلاث فئات هي:

- وسائل الإدراك
- وسائل التفاعل مع الآخرين
- صيغ معالجة المعلومات أو الخبرات الخاصة بالتعلم.

والتلميذ حسب هذا التصنيف الجديد يمكن أن يجمع معظم أساليب التعلم التي أوردناها، وذلك حسب نوع ودرجة توفر العناصر المكونة لأسلوب تعلمه.

ينص أسلوب التعلم الأول على ما يلي:

* يتعلم التلميذ بالكلمة المسموعة أكثر من المكتوبة. كما أنه قادر على التشبه والتعاطف مع الآخرين. ويستطيع تقدير وتقييم الجمال في الأفكار والخبرات والأشياء ويعمل بجد ويلتزم بمجموعة من القواعد والأخلاقيات العملية.

* يتعلم بذاته في الغالب، ولكنه قد يسترشد بتوجيهات المعلم أو من في مكانته كلما لزم الأمر.

* يقوم بتبويب وتفصيل المعلومات عند التعلم. كما أنه يلجأ إلى المقارنة بالاختلاف والتغاير للخبرات أو الأشياء المطروحة عليه في إدراكها أو تعليمها. (حمدان، 1999: 8)

ينص أسلوب التعلم الثاني على ما يلي:

* يتعلم التلميذ بالكلمة المكتوبة أكثر من قرينتها المسموعة. ويبدي قدرة واضحة على إنجاز مهمات التعلم ذات الصيغ الحركية. كما تجسد الصور والرسوم والأشكال وسائل هامة للتعلم.

* يمارس أقران التلميذ تأثيرا واضحا عليه خلال التعلم، حيث يعتبرون هذا عاملا هاما لفهمه وإدراكه. ومع هذا فقد يتعلم بمفردة أحيانا إذ لزم الأمر ذلك.

*يعتمد خلال التعلم على مواطن التشابه والعلاقات المشتركة في خبرات ومهمات التعلم. كما يفضل الأمثلة التوضيحية المتعددة،ويحصل على التعلم المطلوب كذلك بعد اختبار كافة المعلومات والتفاصيل والخبرات المتوفرة لديه فيما يسمى بالاستقراء. (حمدان،1999: 9)

6- تصنيفات أساليب التعلم:

أولا- تصنيف هول وموسيلى(Moseley & Hall):

أشارت إلهام وقاد(2008) إلى أن هول و موسيلي صنفا أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها أو مرونتها على النحو التالي:

1- نماذج تعتمد على كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي، ومن أبرز هذه الفئة نموذج (دن- ودن) و نموذج (تورانس).

2- نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق، بما في ذلك أنماط القدرة، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج (رايد نج) و نموذج (جاردنر).

3- نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج (مايرز – بيجز).

4 – نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج (كولب) ونموذج (هني وممفورد).

5- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم، واستراتيجياته، وتوجهاته ومفاهيمه، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج (أنتوستيل)، ونموذج (سترنبرج) ونموذج (بيجز).

ثانيا- تصنيف راينر و ريدنج (Rayner & Riding):

ذكرت إلهام وقاد(2008) أن راينر و ريدنج صنفا نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات، هي:

1-نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية، ومنها نموذج رإميرز وكاستينادا (Ramirez & Castenada)، والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج التعلم المعرفية على بيئة التعلم.

2- نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات، ومنها نموذج (دن ودن وبريس) والذي يعد ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.

3-نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم، ومنها: نموذج (كولب)، والذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات.

ثالثا- تصنيف دن وملجرام (Dunn & Milagram):

أشار الغامدي (2013) إلى أن دن ومليجرإم أوضحا بأن الباحثين قسموا أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بناء على نتائج دراسات قامت بفحص العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من الإدراك، والشخصية، أو التعلم والأنشطة التعليمية. وتتخذ أساليب التعلم تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف والميول الفطرية لدى الأفراد ومن أبرز هذه التصنيفات:

1- قائمة شميك (Schmeck) وتقيس أربعة أساليب للتعلم وهي: المعالجة العميقة، الموسعة، الاحتفاظ بالحقائق، الدراسة المنهجية.

2- قائمة رينزولي (Renzulli) وتقيس ثمانية أساليب وهي: المعتمد، الجماعي العملي التخيلي، الحسي، الفرِدي، التفكيرى، المستقل.

3- قائمة جراش وريتشمان (Grash & Ritchman) وتقيس ستة أساليب في التعلم وهي: أسلوب التعلم الاستقلالي، والاعتمادي، والتنافسي، والتعاوني، والهروبي والأسلوب التشاركي.

4- قائمة بيجز وآخرون(Bigg et al) وتقيس ثلاثة أساليب في التعلم وهي: الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي.

5- قائمة تشيسلت(Chislett) وتقيس ثلاثة أساليب في التعلم وهي: الأسلوب السمعي، و الأسلوب البصري، والأسلوب الحسي.

7- نماذج لأساليب التعلم:

أكدت التعريفات المذكورة سابقا بأن أسلوب التعلم هو الذي يستقبل بها المتعلم المعلومات من البيئة، والطريقة التي يتم بها معالجة المعلومات واكتسابها والاحتفاظ بها.

وبشكل عام فلقد أشار رواشدة وآخرون (2010) إلى أن أساليب التعلم صنفت بأشكال ونماذج متعددة، وحسب التسلسل الزمني لظهور هذه الأشكال ونماذج أساليب التعلم من الأقدم إلى الأحدث، كان نموذج كارل يونغ (Carl Jung, 1971) الذي صنف أنماط التعلم إلى: شعوري، وتفكيري، وحسي، وحدسي. وتحدد في نموذج كولب(Kolb, 1976)، في أربعة أنماط هي: التباعديون، والتمثليون، والتقاربيون والموائمون، وصنف في نموذج مايرز وبرجز (Myers & Briggs, 1978) إلى: انبساطي وحساس ومفكر، ومحكم. وتحدد في نموذج (McCarthy, 1980)، أربعة أنماط تعلم حسب مداخل المعلومات، وهي: الابتكاري، والتحليلي، والحسي والديناميكي.

وتحدد في نموذج جريجورك (Gregorc, 1985) أربعة أنماط للتعلم؛ المحسوس- التسلسلي، والمحسوس— العشوائي، المجرد- التسلسلي، والمجرد- العشوائي.

وهناك كذلك نموذج هوني وممفورد (Honey & Mumford, 1986)، وهو مؤسس أيضا على نموذج كولب Kolb، ويفترض هذا النموذج أربعة أساليب أو أنماط للتعلم هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي.

وكان نموذج فيلدر- سلفرمان(Felder & Siliverma, 1988)، ويفترض أربعة أبعاد ثنائية القطب للتعلم، ولذا يتكون من ثمانية أنماط تعلمية، هي: حسي وحدسي وبصري ولفظي ونشط وتأملي وتسلسلي وشمولي. ونموذج سوزان واينبرنر عام 2002 بثلاثة أنماط تعلم هي: البصري، والسمعي، والحركي.

والآن سنأتي على ذكر بعض النماذج بنوع من الإيضاح:

7-1- نموذج أنتوستل (Entwistle, 1981):

ذكر السليماني (2012)، وأبوهاشم وصافينار (2007) أن هذا النموذج يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات يرتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي؛ التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل وبناء على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

- **الأسلوب العميق Deep Style**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

- **الأسلوب السطحي Surface Style:** ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا.

- **الأسلوب الإستراتيجي Strategic Style:** ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.

مما سبق يمكن القول أن أساليب التعلم في نموذج أنتوستل تعد عوامل مهمة جدا في تحديد نتاجات عملية التعلم.

7-2- نموذج كولب (Kolb, 1984):

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين:

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

البعد الثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال. ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

-**الخبرات الحسية Concrete Experience:** وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال

انـدماجهم فـي الأمثلـة، كمـا أنـهم يميلـون إلـى مناقشـة زملائهم بـدلا مـن السـلطة التـي تتمثل قـي معلميهم أثنـاء عمليـة التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مـع زملائهم وكـذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

- **الملاحظــة التأمليــة Reflective Observation:** حيـث يعتمـد الأفـراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير الفتحين، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

- **المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization:** تعتمد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون علـى النظريـات والتحليـل المـنظم والـتعلم عـن طريـق السـلطة والتوجـه نحـو الأشـياء في حين يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين.

- **التجريب الفعال Active Experimentation:** تعتمد الأفراد هنا على التجريـب الفعـال لموقـف الـتعلم مـن خـلال التطبيـق العملـي للأفكـار والاشـتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل. (السليماني،2007: 10)

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناءه على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من السليماني (2007) الغامدي (2013)، وقاد (2008)، حسن أحمد وعبد الرضى الشيخ (2014) على النحو التالي:

أ- **الأسلوب التقاربي Converger Style:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيا ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.

ب- **الأسلوب التباعدي Diverger Style**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية واسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ج - **الأسلوب الإستيعابي Assimilator Style:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

-**الأسلوب التكيفي Accommodators Style:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملي.

7-3- نموذج (Biggs, 1987):

ذكر أبوهاشم وصافيناز (2007) أن بيجز Biggs يرى وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منها عنصرين: "دافع، واستراتيجية"، ويؤدي الاتحاد بينهما إلى أسلوب

التعلم، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج خلال الفترة الممتدة من عام (1987-2001)، حيث استنتج منها ثلاثة أساليب للتعلم، هي:

1-**الأسلوب السطحي Surface Style**: وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى، أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

2- **الأسلوب العميق Deep Style**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات نحو الدراسة.

3-الأسلوب التحصيلي Achieving Style: وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الدرجات لا على مهمة الدراسة، يتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

جدول رقم (01): أساليب التعلم حسب بيجز

	الأسلوب السطحي	الأسلوب العميق	الأسلوب التحصيلي
الدافــع	خارجي، الخوف من الفشل	داخلي، اهتمامات جادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
الإستراتيجية	غاية التعلم محدودة تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم،الكشف عن المعنى،الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

(الدردير، 2004 : 161)

وعليه يمكننا أن نقر بوجود قدر كبير من التشابه بين نموذجي انتوستل و بيجز وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملية التي قارنت النموذجين.

7-4- نموذج فلدر و سيلفرمان (Felder & Silverman, 1988)

أشار طلافحة والزغول (2009) إلى أن فلدر يرى أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم، ويطورون مهاراتهم حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط تعلمهم السائدة لديهم، ويرى أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمثيرات والمشكلات التي يواجهونها أثناء تفاعلاتهم الحياتية.

كما ذكر أبو هاشم وصافيناز (2007) أن فلدر وسيلفرمان قاما بوضع نموذج لأساليب التعلم يشمل خمسة أبعاد قطبية؛ وهي: (الحسي-الحدسي)، (البصري-اللفظي) (النشط-المتأمل)، (التتابعي-الكلي)، وهي:

1- الأسلوب النشط - المتأمل Active – Reflective Style:

حيث يميل المتعلمون النشطون إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيء نشط معها، مثل تطبيقها. وهو يفضل العمل في مجموعات، بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء، ويميل إلى العودة إلى العمل بمفرده.

2- **الأسلوب الحسي – الحدسي Sensing – Intuitive Style** :

حيث يكون توجه المتعلم الحسي نحو الحقائق والإجراءات، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما. بينما يكون توجه المتعلم الحدسي نحو النظريات واكتشاف العلاقات الممكنة؛ فهو مفكر تجريدي، ويحب التجديد والإبداِع.

3- الأسلوب البصري – اللفظي Visual – Verbal Style :

حيث يفضل المتعلم البصري التعلم بالعرض البصري للمادة المعروضة (صور، أشكال، خرائط، أفلام)، بينما يفضل المتعلم اللفظي الشرح اللفظي والكتابي.

4- الأسلوب التتابعي – الكلي Sequential – Global:

حيث يميل المتعلم التتابعي إلى الحصول على الفهم في خطوات، وكل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات، ويستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة، لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك.

وعليه نجد أن كولب يركز على ضرورة بناء التعلم على أساس التجربة، وعلى أهمية نشاط الفرد أثناء التعلم، وعلى ضرورة التفاعل بين الفرد والبيئة.

7-5- نموذج دن ودن (Dunn & Dunn, 1989)

لقد تم تطويره من قبل ريتا دن (Rita Dunn) وكينيث دن (Kenneth Dunn) ويتكون هذا النموذج من عشرين عنصرا، تتوزع على الأنماط البيئية والأنماط الوجدانية، والأنماط الاجتماعية، والأنماط الجسدية، الأنماط النفسية. (جابر وقرعان، 2004: 18)

جدول رقم (02): عناصر أنماط التعلم حسب نموذج دن ودن

أنماط بيئية	– الصوت – درجة الحرارة	– الضوء – التصميم
أنماط وجدانية	– الدافعية – المسؤولية	– المثابرة – البنية
أنماط إجتماعية	– النفس – المجموعة – التنويع	– الأزواج – النضج
أنماط جسدية	– الحس – الوقت	– تناول الطعام والشراب – الحركة
أنماط نفسية	– شمولي/ تحليلي – اندفاعي/ تأملي	– ما يتعلق بنصف كرة الدماغ

(جابر وقرعان، 2004: 21)

وعليه فكل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة ولذلك هدف هذا النموذج إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب والتي يتعلم بها بشكل أفضل، وذلك من أجل تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص و ملائمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة.

7-6- تصميم شميك لقائمة عمليات التعلم:

لقد أعد شميك قائمة في عمليات التعلم تضمنت أربعة أساليب في معالجة المعلومات حيث تضم هذه القائمة تلك العمليات التي بحثت حديثا في مجال معالجة المعلومات البشرية والذاكرة، المتمثلة بالتصور، والتنظيم، وعمق المعالجة، واستراتيجيات الاسترجاع. (Ribich, 1979: 516)

حيث توصل من خلال أبحاثه إلى أن الناس يتذكرون المعلومات بشكل أفضل عندما يعالجونها بعمق وبالتفصيل. والمعالجة المتعمقة تتضمن تكريس الانتباه للمعنى، وتصنيف الفكرة التي يدل عليها ذلك الرمز.

أما المعالجة المفصلة والموسعة فهي تشير إلى طريقة معالجة المعلومات بحيث تجعلها أكثر أغناء وتكون ملموسة وذات علاقة شخصية. إذ يمكن لشخص ما أن يعالج بالتفصيل والتوسع كلمة الكآبة عن طريق التفكير بأمثلة عن الكآبة من تجربة شخصية.

إن البحث الذي أدى إلى التوصل إلى هذه النتائج تضمن إجراء اختبار لثلاث مجموعات من الطلبة، إذ تلقت المجموعة الأولى قائمة من الكلمات وطلب منهم تعلمها كتحضير لاختبار الذاكرة، أما الطلبة في المجموعة الثانية فقد تلقوا نفس القائمة وعين لهم مهمة لعمل سطحي وضيق يتمثل في تقدير مدى سهولة لفظ كل كلمة على حين طلب من المجموعة الثالثة إنجاز مهمة أكثر عمق واتساع، إذ تطلب تفكير أكثر في تقدير الإثراء في المعنى لكل من تلك الكلمات، ولم يطلب من المجموعتين

الثانيـة والثالثـة تعلـم تلـك الكلمـات ولـم يـتم تبليغهم بأنـه سيكون هنـاك أي اختبـار. وقد أشـارت نتـائج البحـث إلـى أن طلبـة المجموعـة الثانيـة تـذكروا كلمـات أقـل مـن طلبـة المجموعـة الثالثـة الـذين تلقوا المهمـة الأكثـر عمـق إذ تـذكروا عـدد أكبـر مـن الكلمـات من طلبة المجموعة الأولى.

وتدل هذه النتائج على أن معالجة المعلومات بعمق وبتوسع تنتج اثر في الذاكرة ويستمر لفترة طويلة حتى عندما لا يحاول الشخص تذكر تلك المعلومات وكذلك تدل تلك النتائج على أن الطريقة التي يستخدمها بعض الطلبة في التعلم لا تعد الطريقة المثلى والأكثر فاعلية للمضي فيها. وبموجب تلك النتائج فقد قام شميك ومعاونوه بوضع قائمة لـ(121) من السلوكيات أو النشاطات التي يؤديها الطالب الجامعي أثناء الدراسة، ثم طلبوا من أكثر من (500) طالب جامعي من اختصاصات علمية مختلفة في المراحل الأربع فيما إذا كانوا يتبعون أو لا يتبعون السلوكيات المدرجة في القائمة أثناء دراستهم، ومن خلال تحليل إستجاباتهم بأسلوب التحليل العاملي تم التوصل إلى أربعة أبعاد للسلوك الدراسي وهي: التحليل والتركيب، والمعالجة المفصلة والموسعة، والاحتفاظ بالحقائق، و الدراسة المنهجية (Schmeck, 1981: 384). وفيما يلي وصف لهذه الأبعاد:

1. **التحليل والتركيب:** ويتألف من (18) فقرِة تقوم قدرِة الطالب على تْقويم وتحليل وتنظيم المعلومات.

2. **المعالجة المفصلة والموسعة:** يتألف من (14) فقرِة تتركز حول استعمال الملخصات، والربط المنطقي، وتطبيق المعلومات.

3. **الاحتفاظ بالحقائق:** يتألف من (7) فقرات تقوم بتفصيل الحقائق والتفاصيل، والتعلم عن ظهر قلب، وبصورة عامة الذاكرة الجيدة.

4. الدراســـة المنهجيـــة: يتــألف مــن(23) فقــرة تتركــز حــول اســتعمال العـادات الدراسـية النظاميـة، والمراجعـة المنتظمـة، وتنسـيق المـادة الدراسـية بشـكل مناسب.(Ribich, 1979: 515)

ففي ما يتعلق بالمقياس الأول (التحليل والتركيب) فقد أطلق عليه شميك فيما بعد مصطلحا جديدا اعتقد انه أكثر ملائمة وهو (المعالجة المتعمقة)، والعمق في المعالجة هو مفهوم بحث من قبل لوكهارت و كريك (Craik & Lockhart, 1972).

إن آثار الذاكرة هي ببساطة نتائج فعاليات معالجة المعلومات. وهذه الفعاليات تتغير وتختلف على طول سلسلة متصلة من السطحية (إذ يكون المثير هو الموضع الوحيد للاهتمام) إلى العمق (إذ تتم معالجة وترابط المفاهيم). وقد إفترض لوكهارت وكريك أن المعالجة الأعمق تخزن الذاكرة الطويلة الأمد والأكثر ثباتا.

أمـا المقيـاس الأخـر الـذي ظهـر عـن طريـق التحليـل العـاملي الـذي يحتـوي علـى (14) فقرة تقيم مدى تمكن الطلبة من نقل المعلومات الجديدة إلى المفردات والتعابير الخاصة بهم لإعطاء أمثلة مادية عن تجاربهم، وتطبيق المعلومات الجديدة في حياتهم.

فقد أطلق عليه شميك عنوان (المعالجة المفصلة والموسعة)، وقد استعير هذا المفهوم هو الأخر من كريك وزملائه. إذ افترض كريك وتولفنك (Craik & Tulving, 1975) إن المعالجة المفصلة والموسعة هي طريقة أخرى تشكل بها آثار الذاكرة الثابتة والطويلة الأمد والمعقدة. والتوسع في المعالجة يتضمن معالجة الكثير من المترابطات الماديـة المحسوسـة أو الأمثلـة مـن التجربـة الحقيقيـة للشـخص مـن دون أي تغييـر فـي عمق المعالجة. والتوسع أو التقصي هو تمرين في تطبيق المعلومات في حياة الشخص أو تشخيصها بينما المعالجة المتعمقة هي تمرِين أكثر علمية في التصنيف اللغوي والمقارنة الطبقية.

أمـا المقيـاس الثالـث فقـد أطلـق عليـه شـميك ومعـاونوه (الاحتفـاظ بالحقـائق) وعلى الرغم من أن هذا المقياس يحتوي على سبع فقرات فقط إلا انه وسيلة تنبؤ مفيدة جدا للأداء. والأشخاص الذين يحصلون على نقاط أكثر في مقياس الاحتفاظ بالحقائق يتمكنــون مــن معالجــة التفاصــيل والمعلومــات الجديــدة الخاصــة بغــض النظــر عـن الاسـتراتيجيات الأخـرى لمعالجـة المعلومـات التـي يسـتخدمونها. كمـا أن الطلبـة الذين يحصلون على نقاط أعلى في هذا المقياس يكون أداءهم جيدا في أي اختبار للأسماء، التواريخ، الأماكن والتفاصيل الأخرى.

أمـا المقيـاس الأخيـر فـي القائمـة فانـه يـدعى بمقيـاس (الدراسـة المنهجيـة) وقـد استخدم شميك أولا مصطلح دراسة المناهج، للإشارة إلى هذا المقياس، ولكنه يعتقد أن عنوان (الدراسة المنهجية) أكثر ملائمة. والطلبة الذين يحصلون على نقاط أعلى في هذا المقياس يدعون بأنهم يدرسون أكثر من الآخرين، والطرق التي يستخدمونها تمثل التقنيات النظامية التي يوصي بها كل الكراسات القديمة (كيف تدرس) مثلا نمـط اخـذ الملاحظـات، ووضـع الخطـوط العريضـة للمـنهج، والقيـام باختبـارات تمرينية. (Schmeck ,1983: 248-249)

يلاحظ من العرض السابق لنماذج أساليب التعلم أن هناك عددا كبيرا من الأدوات والمؤشرات والمقاييس التي تستخدم لتشخيص أساليب التعلم لدى الأفراد، وقد تم اختيار مقياس أساليب التعلم لشميك، ليكون محورا لهذه الدراسة.

خلاصة:

مما سبق ترى الباحثة أهمية التعرف على أساليب التعلم من قبل المعلمين حتى يتسنى لهم معرفة الأساليب السائدة لديهم؛ وبالتالي تحقيق أعلى درجات من التعلم لدى المتعلمين، كما أن السبب في تعدد تصنيفات أساليب التعلم ونماذجها يرجع إلى الباحثين أنفسهم، وتتخذ أساليب التعلم تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول الفطرية لدى الأفراد. وعليه يجب التركيز على عمليات التعلم في حد ذاتها وليس على ناتج التعلم.

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

أولا/ الدراسة الاستطلاعية

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة المتبع

2- مجالات الدراسة مجتمع وعينة الدراسة

3-مجتمع وعينة الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

6-تصميم الدراسة

7-الإجراءات التطبيقية للدراسة

8-الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم الجانب النظري وتأكيده وفي هذا الفصل سنتعرض للإجراءات المنهجية التي اتبعناها وذلك بإعطاء فكرة حول مجالات الدراسة المكاني والبشري والزمني، ثم تبيان المنهج المتبع بالإضافة إلى ذكر الأدوات المستعملة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي اشتملت على المقياس كأداة والهدف من الدراسة الميدانية هو البرهنة على صحة الفرضيات.

أولا/ الدراسة الاستطلاعية.

قبل التطبيق الأساسي للدراسة قمنا بدراسة استطلاعية، والتي تعتبر الخطوة الأولية التي تساعدنا على إلقاء نظرة استكشافية من أجل الإلمام بجوانب دراسة موضوعنا، وذلك لمعرفة ما الواجب عمله من أجل معرفة عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية، حيث قمنا باعتماد هذا المقياس للوقوف على مدى تناسق بنــوده مع أهداف الدراسة والغرض الذي نسعى إلى تحقيقه، وبغرض التأكد العلمي أيضا من مدى مناسبة الأداة لعينة الدراسة. وكأول خطوة قامت بها الباحثة، كانت في بداية شهر أفريل 2015، حيث قامت بتطبيق مقياس عمليات التعلم لـ: **(Schmeck et al, 1977)** على عينة قوامها (58) طالب متمدرسين بالمرحلة الثانوية، على مستوى ثانوية جابر بن حيان. لنصل في الأخير إلى ضرورة القيام بالتعديلات التالية:

- قامت الباحثة بتغيير بعض المصطلحات لتكون مناسبة أكثر لعينة الدراسة الحالية (مثل كلمة مساق استبدلت بكلمة مادة، المحاضرات استبدلت بالدروس، الصف استبدلت بالقسم)
- قامــت الباحثــة بإضــافة بيانــات خاصــة بعينــة الدراســة:(الجنس، المســتوى التعليمي، المعدل التراكمي، التخصص الدراسي).

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة المتبع:

يعتبر المنهج المستخدم في الدراسة من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في توضيح خط سير البحث، ويتم عادة اختيار منهج الدراسة وفق عدة اعتبارات كطبيعة المشكلة المراد دراستها، أهداف الدراسة... إلخ. واستجابة لطبيعة الموضوع المتناول، والمشكلة المطروحة للدراسة انتهجنا المنهج الوصفي، للتعرف على عمليات

التعلم عند طلبة المرحلة الثانوية ببعض ثانويات مدينة المسيلة على اختلاف جنسهم، ومستواهم التعليمي، وتخصصاتهم وتقديراتهم العلمية من خلال أداة الدراسة التي استخدمت لهذا الغرض.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه "وصف وتفسير يبين ما هو كائن ويبين الأحداث والظروف السابقة والتي تكون قد أثرت على أو تحكمت في هذه الأحداث والظروف القائمة، والبحوث الوصفية تحدد الطريقة التي توجد الأشياء". (عويس، 1997: 86)

2- مجالات الدراسة:

2-1- المجال البشري:

أجريت الدراسة على عينة من الطلبة المتمدرسين بالمرحلة الثانوية ببعض ثانويات مدينة المسيلة. للعام الدراسي (2016/2015) ويدرسون في مختلف السنوات الدراسية (السنة الأولى/ السنة الثانية/ السنة الثالثة) وكذا في مختلف الشعب (العلمية/ الأدبية).

2-2- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة في خمسة ثانويات بمدينة المسيلة أسماؤها كالتالي: ثانوية عبد المجيد علاهم، ثانوية الشريف مساعدية، ثانوية صلاح الدين الأيوبي، ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي، ثانوية عبد المجيد أمزيان.

وفيما يلي نبذة عن كل مؤسسة تربوية:

1. ثانوية عبد المجيد علاهم:

هي مؤسسة تربوية تقع جنوبي حي لاروكاد بالمسيلة تتربع على مساحة قدرها (4 هكتارات و1 آر)، أنشئت ثانوية العقيد عبد المجيد علاهم بتاريخ 1996/06/28 تحت الرقم الوطني (84641) نموذج 1000/300. وافتتحت فعليا يوم (1996/09/23) تحوي المؤسسة على 36 حجرة دراسية، و(07) مخابر للأعمال التطبيقية، و(03)

ورشات قاعة للأساتذة، قاعة للانترنت، مدرج، وقاعتين للرياضة، مطعم، مكتبة، كما تتكون من (12) مكتب إداري، هذا ويسهر على تسيير هذه المؤسسة (53) موظفا، فيها حوالي (77) أستاذا وأستاذة في مختلف المواد. ويدرس بها حوالي (1007) تلميذ وتلميذة وذلك خلال الموسم الدراسي (2016/2015).

2. ثانوية محمد الشريف امساعدية – إشبيليا – المسيلة:

وهي مؤسسة تربوية تقع بحي إشبيليا بالمسيلة تتربع على مساحة قدرها (14708م^2) لكن المبنى فعليا يبلغ (4160م^2) تتكون من (22) حجرة دراسية مستغلة كلها بالإضافة إلى (06) مخابر للفيزياء والعلوم، ومخبرين مجهزين للإعلام الآلي ومكتبة ومدرج وملعب وقاعة الأساتذة وقاعة للأرشيف، هذا ويسهر على تقديم الدروس (55) أستاذا وأستاذة في مختلف التخصصات وقد بلغ عدد التلاميذ بها للموسم الدراسي (2016/2015) حوالي (683) تلميذا وتلميذة.

3. ثانوية صلاح الدين الأيوبي:

هي مؤسسة تربوية تتربع على مساحة قدرها (9965م^2)، أنشئت ثانوية صلاح الدين الأيوبي بتاريخ (1991/07/05) تحت الرقم الوطني (023-28). وافتتحت فعليا يوم (1991/07/05) تحوي المؤسسة على (27) قاعة دراسية و(26) قاعة متخصصة، و(04) مخابر، وقاعة للأساتذة، مدرج، مكتبة، قاعة الرياضة وملعب، مخزنين (02)، كما تتكون من (07) مكاتب إدارية، هذا ويسهر على تسيير هذه المؤسسة (39) موظفا، فيها حوالي (51) أستاذ وأستاذة في مختلف المواد. يدرس بها حوالي (707) تلميذ وتلميذة وذلك خلال الموسم الدراسي (2016/2015).

4. ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي:

هي مؤسسة تربوية تقع بحي وعواع المدني بالمسيلة وتبعد بـ (200م) عن مقر الولاية تتربع على مساحة قدرها (14620م^2)، أنشئت الثانوية بتاريخ 1976/07/16

تحت رقم (20/201) ونمطها 200/800. وتحوي المؤسسة على (24) قاعة تدريس، و(04) مخابر للأعمال التطبيقية، قاعة للعلاج، و(02) مراقد، مطعم ومكتبة، كما تتكون من (12) مكتب إداري، هذا ويسهر على تسيير هذه المؤسسة (47) موظفا إداريا، فيها حوالي (55) أستاذ وأستاذة في مختلف المواد. ويدرس بها حوالي (1073) تلميذ وتلميذة وذلك خلال الموسم الدراسي (2016/2015).

5. ثانوية عبد المجيد مزيان:

هي مؤسسة تربوية تتربع على مساحة قدرها (8982م^2)، أنشئت ثانوية عبد المجيد مزيان تحت قرار (2003/0.3.8/2090).

وتحوي المؤسسة على (22) حجرة دراسية، و(06) مخابر للأعمال التطبيقية، مكتبة، مدرج، ملعب، ومطعم، كما تتكون من (10) محلات إدارية و(07) سكنات وظيفية، فيها حوالي (36) أستاذا وأستاذة في مختلف المواد. ويدرس بها حوالي (755) تلميذ وتلميذة وذلك خلال الموسم الدراسي (2016/2015).

2-3- المجال الزمني:

انطلقت الدراسة النظرية ابتداء من تسجيل الموضوع بإدارة القسم. أما الدراسة الميدانية فقد كانت من (2015/04/05) إلى (2015/04/30) بالنسبة للدراسة الاستطلاعية، أما الدراسة الأساسية فكانت من (2015/12/09) إلى (2015/12/17). خلال الفصل الدراسي الأول من الموسم الدراسي (2016/2015).

3- مجتمع و عينة الدراسة:

أ- وصف مجتمع الدراسة:

المجتمع هو المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.(النوح، 2004: 92)

وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة المرحلة الثانوية الذين يدرسون في بعض ثانويات مدينة المسيلة (ثانوية عبد المجيد علاهم، ثانوية بن الأغلب التميمي، ثانوية شريف مساعدية، ثانوية صلاح الدين الأيوبي، ثانوية أمزيان عبد المجيد). وقدر حجم المجتمع بـ (4225) طالب و طالبة في العام الدراسي (2016/2015). والجداول التالية توضح مجتمع الدراسة في الثانويات المذكورة.

الجدول رقم (03): يبين تعداد تلاميذ ثانوية عبد المجيد علاهم خلال 2016/2015.

	التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب	المجموع
السنة الأولى	الذكور	103	32	135
	الإناث	94	74	168
السنة الثانية	الذكور	60	25	85
	الإناث	96	88	184
السنة الثالثة	الذكور	88	53	141
	الإناث	151	143	294
	المجموع	592	415	1007

الجدول رقم (04): يبين تعداد تلاميذ ثانوية بن الأغلب التميمي خلال 2016/2015.

	التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب	المجموع
السنة الأولى	الذكور	106	20	126
	الإناث	88	49	137
السنة الثانية	الذكور	104	44	148
	الإناث	92	61	153
السنة الثالثة	الذكور	158	76	234

	الإناث	157	118	275
	المجموع	705	368	1073

الجدول رقم (05): يبين تعداد تلاميذ ثانوية شريف مساعدية خلال 2016/2015.

	التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب	المجموع
السنة الأولى	الذكور	78	24	102
	الإناث	63	56	119
السنة الثانية	الذكور	61	22	83
	الإناث	74	42	116
السنة الثالثة	الذكور	56	30	86
	الإناث	113	64	177
	المجموع	445	238	683

جدول رقم (06): يبين تعداد تلاميذ ثانوية صلاح الدين الأيوبي خلال 2016/2015

	التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب	المجموع
السنة الأولى	الذكور	72	28	100
	الإناث	63	53	116
السنة الثانية	الذكور	58	31	89
	الإناث	46	30	76
السنة الثالثة	الذكور	82	43	125
	الإناث	123	78	201
	المجموع	444	263	707

جدول رقم(07): يبين تعداد تلاميذ ثانوية أمزيان عبد المجيد خلال 2016/2015

	التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب	المجموع
السنة الأولى	الذكور	81	21	102
	الإناث	101	60	161
السنة الثانية	الذكور	46	15	61
	الإناث	69	49	118
السنة الثالثة	الذكور	73	17	90
	الإناث	153	70	223
	المجموع	523	232	755

ب – عينة الدراسة:

1– تعريف العينة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة تم اختيار العينة الممثلة له، حيث عرفها زرواتي (2002) بأنها المجتمع الذي تجمع منه البيانات الميدانية والتي تحمل نفس خصائص المجتمع، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة. جزء معين، أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله.

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على العينة العشوائية الطبقية في اختيار أفرادها، والتي تعرف بأنها تختار من مجتمع الدراسة بعد تقسيمه إلى فئات أو مجاميع معينة تبعا لمقياس، أو متغير ما (الحسن، 1986: 54). وقدر أفراد عينة الدراسة الأساسية بـ: (549) طالب و طالبة من المرحلة الثانوية.

2- طريقة وكيفية اختيار العينة:

في بداية الأمر لقد تم اختيار عن قصد إجراء الدراسة الحالية في المؤسسات التربوية المذكورة سابقا .

ثم اعتمدت الباحثة في المرحلة الأولى على تحديد النسبة المئوية لكل مؤسسة تربوية على حدى لاستخراج عدد أفراد العينة الممثلة من مجموع طلاب المرحلة الثانوية في كل مؤسسة تربوية، والجدول رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة الممثلة مع النسب المئوية على المؤسسات التربوية المعنية بهذه الدراسة.

الجدول رقم (08): يبيّن توزيع العينة الأساسية على المؤسسات التربوية

المؤسسات التربوية	عدد الطلبة	النسب المئوية
ثانوية بن الأغلب التميمي	139	% 25,40
ثانوية عبد المجيد علاهم	131	% 23,83
ثانوية مزيان عبد المجيد	98	% 17,87
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	92	% 16,73
ثانوية شريف مساعدية	89	% 16,17
المجموع	549	% 100

- ثم في المرحلة الثانية انتقلنا من تحديد المؤسسات التربوية إلى تحديد الشعب في كل مؤسسة، وذلك بتحديد النسبة المئوية لكل شعبة من مجموع طلاب المرحلة الثانوية لغرض تحديد عدد أفراد عينة الدراسة في كل مؤسسة وذلك تناسبا مع نسبة الشعب الموجودة بالمؤسسة ونسبة تمثيلها في المجتمع الأصلي. وفي ما يلي نجد الجداول رقم (09)، (10)، (11)، (12)، (13) التي تبين توزيع أفراد العينة حسب عامل المستوى والتخصص الدراسي على المؤسسات التربوية المذكورة آنفا.

الجدول رقم (09): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية أمزيان شريف تبعا للمستوى والتخصص

	المستوى	التخصص
ثانوية مزيان شريف	السنة الأولى 29	12 أدبي
		17 علمي
	السنة الثانية 26	9 أدبي
		17 علمي
	السنة الثالثة 43	15 أدبي
		28 علمي
	المجموع	98

الجدول رقم (10): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية بن الأغلب التميمي تبعا للمستوى والتخصص .

	المستوى	التخصص
ثانوية بن الأغلب التميمي	السنة الأولى 41	12 أدبي
		29 علمي
	السنة الثانية 37	14 أدبي
		23 علمي
	السنة الثالثة 61	24 أدبي
		37 علمي
	المجموع	139

الجدول رقم (11): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية عبد المجيد علاهم تبعا للمستوى والتخصص

	المستوى	التخصص
ثانوية عبد المجيد علاهم	السنة الأولى 39	14 أدبي
		25 علمي
	السنة الثانية 35	13 أدبي
		22 علمي
	السنة الثالثة 57	20 أدبي
		37 علمي
	المجموع	131

الجدول رقم (12): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية صلاح الدين الأيوبي تبعا للمستوى والتخصص

	المستوى	التخصص
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	السنة الأولى 28	10 أدبي
		18 علمي
	السنة الثانية 24	8 أدبي
		16 علمي
	السنة الثالثة 40	15 أدبي
		25 علمي
	المجموع	92

الجدول رقم (13): يبين توزيع أفراد العينة في ثانوية شريف مساعدية تبعا للمستوى والتخصص.

	المستوى	التخصص
ثانوية شريف مساعدية	السنة الأولى 27	10 أدبي
		17 علمي
	السنة الثانية 23	9 أدبي
		14 علمي
	السنة الثالثة 39	12 أدبي
		27 علمي
	المجموع	89

– وأخيرا تم اختيار الطلبة بعد تحديد العينة الممثلة لكل شعبة بطريقة عشوائية، المتمثلة في السحب العشوائي البسيط وذلك لإعطاء نفس الحظوظ في الإختبار لجميع الطلبة ذكورا وإناثا.

وبهذا نقول أن عينة الدراسة الحالية هي عينة عشوائية طبقية تعتمد على تحديد النسب المئوية المتناسبة مع طبيعة وحجم التلاميذ في كل مؤسسة تربوية وحسب كل مستوى دراسي باختلاف طبيعة الشعب الأدبية منها والعلمية. وهي موزعة على النحو التالي:

- **مواصفات العينة الأساسية:**

تتمثل خصائص العينة الأساسية كما هو موضح في الجدول والأشكال التالية:

جدول رقم (14): يبيّن مواصفات العينة الأساسية

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	221	٪40,3
	أنثى	328	٪59,7
	المجموع	549	٪100
المستوى التعليمي	الأولى	165	٪30,1
	الثانية	145	٪26,4
	الثالثة	239	٪43,5
	المجموع	549	٪100
المعدل التراكمي	من 9 إلى 11.99	191	٪34,8
	من 12 إلى 12.99	124	٪22,6
	من 13 إلى 13.99	104	٪18,9
	من 14 إلى 15.99	96	٪17,5
	16 فما فوق	34	٪6,2
	المجموع	549	٪100
التخصص الدراسي	آداب	202	٪36,8
	علوم	347	٪63,2
	المجمـــوع	549	٪100

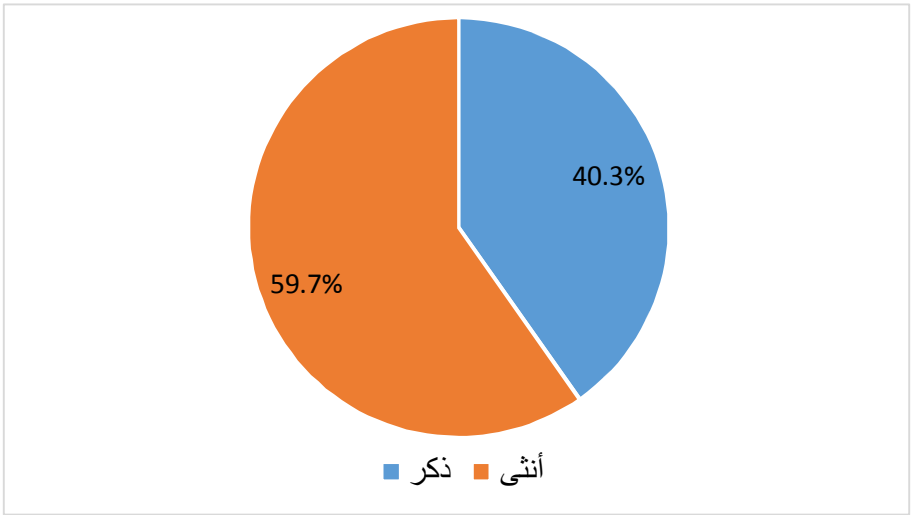
التعليق:

يتضح الجدول رقم (15) خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات هذه الأخيرة حيث يلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (549) توزعوا إلى

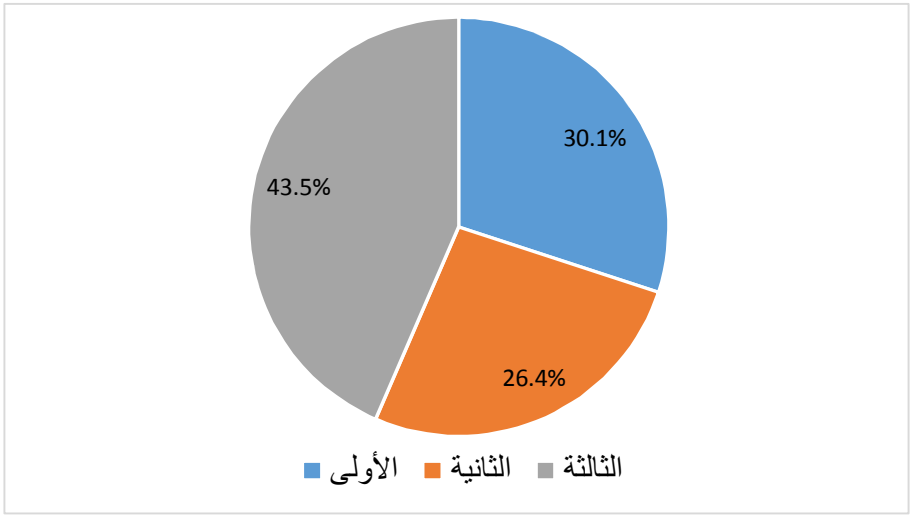
(221) ذكور بنسبة قدرت بـ 40,3٪ و(328) إناث بنسبة بلغت بـ 59.7%. بينما بلغ حجم عينة السنة الأولى (165) بنسبة بلغت 30,1٪، وحجم عينة السنة الثانية (145) بنسبة وصلت إلى 26,4٪، أما حجم عينة السنة الثالثة (239) بنسبة قدرت بـ 43,5٪.

كما نجد معظم أفراد عينة الدراسة يبلغ معدلهم من 9 إلى 11.99 حوالي (191) طالب بنسبة 34,8٪، بينما بلغت عدد الطلاب الذين يتراوح معدلهم من 12 إلى 12.99 (124) طالب بنسبة وصلت 22,6٪. في حين هناك (104) طالب بلغ معدلهم ما بين 13 إلى 13.99 بنسبة 18,9٪. وبنسبة أقل بلغت 17,5٪ من أفراد عينة الدراسة الذين تراوح معدلهم مابين 14 إلى 15.99. وفي الأخير نجد نسبة 6,2٪ من الطلاب الذين يفوق معدلهم 16 بعدد بلغ 34 طالب.

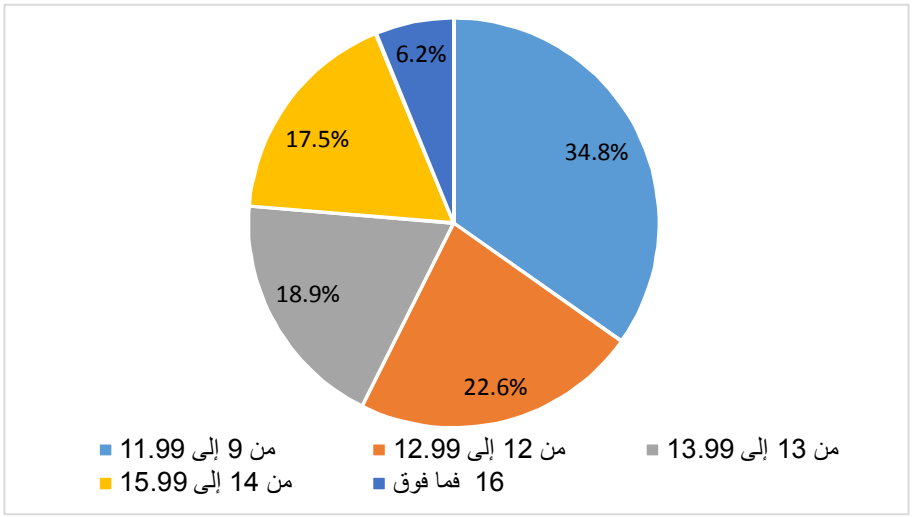
كما بلغ عدد الطلاب في التخصص العلمي (347) بنسبة (63,2٪)، وعدد الطلاب في التخصص الأدبي (202) بنسبة 36,8٪.



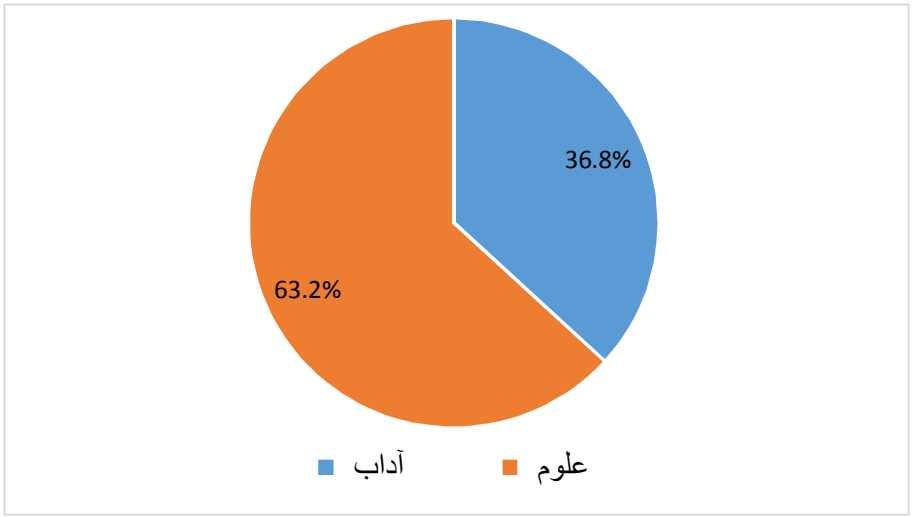
الشكل رقم (07): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس .



الشكل رقم (08): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي



الشكل رقم (09): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي.



الشكل رقم (10): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي.

4- أدوات الدراسة:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مصدرين أساسيين لجمع المادة العلمية.

4-1- المصدر النظري: وقد شمل كل من الكتب، المذكرات، المجلات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

4-2- الدراسة الميدانية: وفيها قمنا بتطبيق مقياس عمليات التعلم لـ شميك (Schmeck et al, 1977)، على عينة من الطلبة المتمدرسون بالمرحلة الثانوية، وذلك من أجل جمع بيانات تعكس مدى استخدامهم لأساليب التعلم بأبعاده الأربعة (العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم).

4-3- أداة الدراسة:

مقياس عمليات التعلم: The Inventory of Learning Process

-وصف المقياس:

بعد النظر في كل من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت موضوع التعلم بصفة عامة، من مثل دراسة (Aljaafreh, 2012)، دراسة النداف (2008)، دراسة (Clump, 2005)، الرفوع (2008)، دراسة عناقرة (1998). تم الاستعانة أخيرا في هذه الدراسة بمقياس (Schmeck, Ribich and Ramanaiah's, 1977) المعروف بالانجليزية باسم Inventory of Learning Processes ويختصر هكذا (ILP)، استخدم هذا المقياس في حدود علمنا بالبيئات العربية من قبل محمد أحمد الرفوع في جامعة الطفيلة التقنية بالأردن (2008)، (Albaili, 1993) في دراسة علمية بالإمارات العربية المتحدة، النداف (2008) بالأردن، يقيس هذا المقياس عمليات التعلم (أساليب التعلم) الإنساني عند الطلاب، و التي لها علاقة مباشرة بكيفية ونوعية

تعامل الطلاب مع المعارف والمعلومات معالجة وتخزينا والإضافات الشخصية لها. والذي يتكون من (62) بند موزعة على أربع محاور أساسية هي:

– المحور الأول: العمليات الذهنية العميقة (Deep Processing in Formation) أو أُسلوب المعالجة المعمّقة و يضم (18) بند.

– المحور الثاني: يسمى توضيح المعلومات (Elaborative Process)، أو أُسلوب المعالجة الموسّعة ويضم (14) بند.

– المحور الثالث: يسمى تخزين المعلومات (Fact Retention)، أو أُسلوب الاحتفاظ بالحقائق ويضم (07) بنود.

– المحور الرابع: يسمى طرق التعلم (Methodological Study)، أو أُسلوب الدراسة المنهجية و يضم (23) بند.

تكون الإجابة على المقياس بإحدى الخيارين التاليين: (نعم) أو (لا).

الجدول رقم (15): يبين المحاور وعدد البنود في كل مستوى

المحاور	أرقام البنود	عدد البنود
العمليات الذهنية العميقة	01، 07، 08، 14، 15، 22، 23، 24، 32، 33، 37، 38، 44، 45، 50، 51، 56، 57 .	18
توضيح المعلومات	02، 06، 09، 13، 16، 21، 25، 26، 30، 31، 36، 42، 43، 49.	14
تخزين المعلومات	03، 05، 10، 12، 17، 20، 21.	07
أساليب ووسائل التعلم	04، 11، 18، 19، 27، 28، 34، 35، 39، 40، 41، 46، 47، 48، 52، 53، 54، 55، 58، 59، 60، 61، 62.	23

أما طريقة تصحيح المقياس الذي يحتوي على (62) بند منها (22) بند سالب و(30) بند موجب، تم توزيع أوزان استجابات بنود المقياس على بديلين هما: "نعم" أو "لا" وتأخذ البنود أو العبارات الدرجات التالية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): يبين درجات بدائل مقياس عمليات التعلم

	نعم	لا
البنود السلبية	0	1
البنود الموجبة	1	0

الجدول رقم (17): يبين أرقام البنود السلبية والموجبة في مقياس عمليات التعلم

نوع البند	أرقام البنود
البنود السلبية	02، 03، 06، 08، 16، 17، 25، 27، 29، 32، 33، 36، 37، 41، 47، 50، 51، 52، 53، 55، 56، 62.
البنود الموجبة	01، 04، 05، 07، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 28، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 40، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 54، 57، 58، 59، 60، 61.

- **صدق المقياس:**

تم تحديد صدق المقياس من خلال مصممي مقياس عملية التعلم (Schmeck et al, 1977)، حيث أشاروا إلى أن هذا المقياس يتمتع بمعامل صدق تلازمي عال، حيث أن معامل الصدق التلازمي لمحاوره الفرعية جاء على النحو الآتي: (0.82) للعمليات الذهنية العميقة، و(0.67) لتوضيح المعلومات، و(0.58) لتخزين المعلومات، و(0.74) لطرق التعلم. كما أشار (Albaili, 1993) إلى أن معامل صدق هذا المقياس يتراوح ما بين: (0.56) إلى (0.76) على الطلبة العرب في دولة الإمارات العربية المتحدة.

- ثبات المقياس:

أشار (Schmeck et al, 1977) إلى أن قيمة ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار كانت (0.88) للعمليات الذهنية العميقة، و(0.80) لتوضيح المعلومات، و(0.79) لتخزين المعلومات، و(0.83) لطرق التعلم. كما تم قياس ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لمحاوره الفرعية الأربعة، حيث تراوحت من (0.79) إلى (0.88) في دراسة على طلبة جامعيين (House & Gadzella, 1998).

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

بحكم أن المسائل التربوية تختلف اختلافاً جذرياً من بيئة إلى أخرى. كان لازما علينا أخذ هذا الأمر في الحسبان. مما دفعنا لإيجاد الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق، الثبات) بالبيئة الجزائرية.

أولا- ثبات المقياس:

تم اللجوء إلى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (**Test - Re-test**) لحساب الثبات حيث طبقت أداة القياس على (58) طالبا من مجتمع البحث ومن غير عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول وترميز الاستمارات أعيد التطبيق على نفس الأفراد وفي ظروف مشابهة تماما للتطبيق الأول من حيث المكان والتوقيت، هذا وعولجت النتائج المحصل عليها بحساب معامل الارتباط البسيط الذي يعرف باسم ارتباط بيرسون العزومي، وبالنظر للقيم الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) يظهر الجدول ما يلي:

جدول رقم(18): يبين معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لمحاور أداة الدراسة(ن=58)

المحاور	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	التطبيق	إعادة التطبيق	التطبيق	إعادة التطبيق		
العمليات الذهنية العميقة	10,53	10,65	2,70	2,43	0,96**	0,01
توضيح المعلومات	9,67	9,98	2,05	1,99	0,96**	
تخزين المعلومات	4,18	4,39	1,30	1,37	0,94**	
أساليب ووسائل التعلم	13,36	13,43	3,53	3,47	0,99**	
عمليات التعلم	37,7	38,46	6,82	6,56	0,98**	

يبين الجدول رقم (20) أن قيم معامل الثبات للأداة ككل قد بلغ (0,98) وهذه القيمة أعلى من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) مما يشير إلى مناسبتها لأهداف الدراسة وثباتها، سواء تعلق الأمر بالأداة ككل، أو المحاور على حدى.

ثانيا- صدق المقياس:

لحساب صدق أداة الدراسة تم اللجوء إلى عدة طرق للتأكد من أن أداة القياس تقيس بالفعل ما وضعت لأجله، ومنها:

1- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمحكمين في الجامعات الجزائرية والاتصال ببعض المتخصصين من خارج الوطن لإبداء رأيهم حول مدى ملائمة وشمولية البنود في قياس

ما وضع من أجله، ومدى مناسبة توزيع البنود على محاور الدراسة واقتراح ما يرونه مناسباً من بنود وأفكار جديدة.

2- الصدق المنطقي:

لمعرفة صدق الأداة استخدمنا مؤشر الثبات والذي يطلق عليه أيضا اسم الصدق الذاتي وبما أن ثبات الاختبار (أداة القياس) يعتمد على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس الأفراد الذين أجري عليهم في بادئ الأمر؛ لهذا كان الارتباط وثيقا بين الثبات والصدق الذاتي، وهذا على اعتبار حساب الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، ويحسب هذا النوع (الصدق الذاتي) بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبالاعتماد على هذا النوع من الصدق تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (19): يبين معامل الارتباط لحساب ثبات أداة الدراسة ككل والمجالات الأربعة والصدق المنطقي لكل منهم على حدى

المحـــاور	معامل الارتباط	الصدق المنطقي
العمليات الذهنية العميقة	0,96**	0,97
توضيح المعلومات	0,96**	0,98
تخزين المعلومات	0,94**	0,97
أساليب ووسائل التعلم	0,99**	0,99
عمليات التعلم	0,98**	0,99

(**): دال عند مستوى الدلالة 0.01.

نستشف من الجدول أعلاه أيضا أنه عند مقارنة القيم المحسوبة لمعامل الصدق الذاتي للمحاور مع القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون يتبين لنا أن جميع القيم المحسوبة لهذا المعامل أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، مما يدل أن الأداة ككل وبمجالاتها الأربعة على درجة عالية من الصدق الذاتي.

إضافة إلى شرطي الثبات والصدق لم نسجل أي غموض، أو تأويل لعبارات أداة القياس من طرف المستجيبين، وهذا إن دل على شيء إنما يوحي بموضوعية أداة الدراسة وهو مقوم آخر يضاف لشروط الأداة الجيدة، هذا ما يجعلنا نؤكد أن أداة القياس المستعملة في الدراسة والمتمثلة في مقياس شميك يتميز بثبات وصدق عاليين وموضوعية مما يشير إلى أن بياناتها يمكن الوثوق بها.

6- تصميم الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا- المتغيرات المستقلة:

1- الجنس: - الذكور.

- الإناث.

2- المستوى التعليمي:- السنة الأولى.

- السنة الثانية.

- السنة الثالثة.

3- المعدل: - ضعيف (من 9.00 إلى 11.99).

- مقبول (من 12.00 إلى 12.99).

- جيد (13.00 إلى 13.99).

- جيد جدا(من 14.00 إلى 15.99).

- ممتاز 16 فما فوق.

4- التخصص الدراسي: - علمي.

- أدبي.

ثانيا- المتغيرات التابعة:

إجابات الطلاب الذكور والإناث على مقياس عمليات التعلم.

7- الإجراءات التطبيقية للدراسة:

قمنا بالإجراءات التطبيقية التالية:

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع من أجل اختيار أداة الدراسة.
- قمنا باختيار مقياس عمليات التعلم والمتمثل في مقياس (Schmeck et al, 1977) لمناسبته للموضوع المدروس.
- التأكد من ملائمة الأداة للتطبيق وإيجاد صدقها وثباتها من خلال التطبيق على عينة استطلاعية وكان ذلك بداية من شهر أفريل 2015.
- بعدما تأكدنا من ثبات المقياس وصدقه قمنا بتطبيقه على العينة الفعلية التي بلغ عددها (549) طالب وطالبة. وذلك من الفترة الممتدة من (2015/12/09) إلى غاية (2015/12/17).
- تصحيح المقياس ورصد الدرجات وفقا لقواعد تصحيح المقياس.
- تفريغ البيانات في برنامج (SPSS) وتحليلها وتفسيرها.

8- الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد جمع بيانات نتائج طلاب الثانويات تم إدخالها في الحاسب الآلي لتجميعها وتحليلها إحصائيا مستخدمين في ذلك برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science).

كما استخدمنا في هذه الدراسة مجموعة من العمليات الإحصائية بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة وهذه العمليات هي:

1- المتوسط الحسابي (م) الوزني.

2- الانحراف المعياري (ع).

3- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

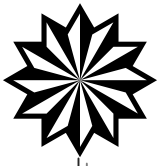
4- تحليل التباين الأحادي One Way Anova.

5- اختبار LSD للقياسات البعدية.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الإجراءات الميدانية التي قمنا بها من أجل التحقق من صدق الفرضيات ومدى تحققها على أرض الواقع، ونكون قد أزلنا اللبس عن بعض العناصر الغامضة والتي وردت في هذا الفصل، كما تأكدنا من شروط صحة المقياس المتمثلة في الصدق والثبات والتي كانت درجتهم عالية تسمح بالوثوق بالنتائج التي سنتوصل إليها.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة



تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الاستنتاج العام

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض البيانات المتوصل إليها، من خلال الفرضيات التي شكلت موضوع الدراسة، كما نتطرق إلى مناقشة النتائج وتحليلها على ضوء هذه الفرضيات للتأكد من صدقها، ثم خرجنا باستنتاج عام يخص ما توصلنا إليه من نتائج وتم بعد ذلك إعطاء جملة من التوصيات والاقتراحات لترك الباب مفتوح أمام الباحثين الآخرين، وذلك من خلال إعطاء مواضيع مستقبلية.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض الفرضية الجزئية الأولى:

- أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية.

1- المحور الأول: العمليات الذهنية العميقة

الجدول رقم (20): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور العمليات الذهنية العميقة

الرقم	البنـــود	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	أشعر أن أدائي جيد في الأسئلة المقالية.	0,44	0,50	13
2	أستطيع بسهوله التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة.	0,66	0,47	6
3	أواجه صعوبات في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب المقارنة بين الأفكار المشابهه.	0,48	0,50	10
4	أستطيع عادةً تحديد الرسالة المتضمنة في فيلم أشاهده أو موضوع أقرأه.	0,78	0,41	1
5	معظم المدرسين يلقون الدروس بشكل سريع.	0,44	0,50	12
6	أقرأ بشكل ناقد.	0,38	0,48	15
7	أحصل على علامات جيدة في أوراق البحث التي أقدمها.	0,75	0,43	2
8	أقوم عادةً بإعداد تخمين صحيح للأسئلة حتى لو لم أكن اعرف الجواب.	0,75	0,43	3
9	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب تقييماً نقدياً.	0,35	0,48	18
10	أواجه صعوبة في تكوين استنتاجات عن موضوع الدراسة.	0,60	0,49	7
11	أواجه صعوبات في تنظيم المعلومات التي أتذكرها.	0,45	0,50	11
12	حتى عند إدراكي بأنني قمت بتعلم المحتويات بطريقة جيدة، أواجه مشكلة بتذكرها عند الامتحان.	0,36	0,48	16
13	أواجه صعوبات في تنظيم المعلومات التي أتذكرها.	0,66	0,47	5
14	حتى عند إدراكي بأنني قمت بتعلم المحتويات بطريقة جيدة، أواجه مشكلة بتذكرها عند الامتحان.	0,70	0,46	4
15	أواجه صعوبة في التخطيط لدراستي عندما أواجه واجبات معقدة وصعبة	0,35	0,48	17
16	أواجه صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاري.	0,38	0,49	14
17	أواجه صعوبة في تعلم كيفية الدراسة لأي مادة.	0,51	0,50	9
18	أفكر بشكل سريع.	0,55	0,50	8
-	**العمليات الذهنية العميقة**	**9,59**	**3,12**	1

التعليـق:

يظهر من خلال نتائج **الجدول رقم (20)** أن أكبر متوسط حسابي بلغ (0,78) يرجع إلى البند رقم (4) والذي ينص على: "أستطيع عادةً تحديد الرسالة المتضمنة في فيلم أشاهده أو موضوع أقرأه". وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة لهم القدرة على معرفة الاهداف من وراء المواضيع التي يتناولونها. أما أقل قيمة للمتوسط الحسابي فكانت للبند (15) والذي نص على: "أواجه صعوبة في التخطيط لدراستي عندما أواجه واجبات معقدة وصعبة". وهذا وان دل على شيء فإنما يدل على أن معظم الطلاب في المرحلة الثانوية على إختلاف مستوياتهم و الشعب الذي يدرسون بها، لا يجدون ربما صعوبة كبيرة في التخطيط لدراستهم عند مواجهتهم للواجبات المطلوب منهم أدائها.

2- المحور الثاني: توضيح المعلومات

الجدول رقم (21): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور توضيح المعلومات

الرقم	البنـود	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	نادراً ما استطيع تصميم إجراءات خاصة بحل مشاكلي الدراسية.	0,40	0,49	13
2	نادراً جداً ما تجعلني المفاهيم الجديدة أفكر بمفاهيم أخرى كثيرة مشابهه.	0,35	0,48	14
3	عند دراسة أي موضوع، أقوم بإعداد طريقة من أجل تذكره لاحقاً.	0,70	0,46	6
4	أنا لا أحاول تحويل الأمور إلى بديهيات أو مسلمات.	0,45	0,50	10
5	نادراً ما أبحث في الأسباب التي تكمن خلف الحقائق.	0,41	0,49	12
6	أتعلم أفكارً ومعانٍ جديدة من خلال تخيل وتصور المواقف التي تحدث فيها.	0,80	0,40	2
7	عند تعلم مفاهيم أو معلومات جديدة، لا يخطر ببالي تطبيق هذه المفاهيم.	0,59	0,49	9
8	أثناء الدراسة، أحاول أن أضع إجابات للأسئلة التي أفكر بها.	0,82	0,39	1
9	أتعلم مفاهيم جديدة من خلال توضيحها بلغتي أو مفرداتي الخاصة.	0,79	0,41	3
10	أتذكر الأفكار والكلمات الجديدة من خلال ربطها مع الأفكار والكلمات التي عرفتها سابقاً.	0,79	0,41	4
11	نادراً ما أجلس وأفكر في الوحدة الدراسية التي قمت بقراءتها للتو.	0,45	0,50	11
12	أبقى دائم التفكير فيما قمت بدراسته.	0,61	0,49	8
13	أتعلم أفكار جديدة من خلال ربطها بأفكار مشابهه.	0,75	0,43	5
14	عند دراستي لوحدة دراسية، أقوم بتلخيصها بلغتي الخاصة.	0,67	0,47	7
-	**توضيح المعلومات**	**8,58**	**2,33**	

التعليق:

يظهر من خلال **الجدول رقم** (21) أن أكبر متوسط بلغ (0,82) يرجع إلى البند رقم (8) والذي ينص على أن: "أثناء الدراسة، أحاول أن أضع إجابات للأسئلة التي أفكر بها". وهذا يدل على أن النسبة الكبيرة من أفراد عينة الدراسة يحاولون تبني إتجاه معين، أو تفسيرات وإجابات للأسئلة التي تدور في أذهانهم. أما أقل متوسط حسابي فكانت للبند (2) والذي نص على: "نادراً جداً ما تجعلني المفاهيم الجديدة أفكر بمفاهيم أخرى كثيرة مشابهه". وهذا يدل على أن الطلاب في هذه المرحلة يملكون القدرة الكافية على تعزيز معلوماتهم وربط المفاهيم الجديدة بما تعلموه سابقا.

3-المحور الثالث: تخزين المعلومات

الجدول رقم (22): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور تخزين المعلومات.

الرقم	البنـود	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	إن ذاكرتي في الحقيقة ضعيفة جداً.	0,70	0,46	4
2	أنا متميز في تعلم المعادلات، والأسماء، والتواريخ.	0,48	0,50	7
3	أدائي أفضل في الاختبارات التي تتطلب معلومات واقعية(معلومات عن قضايا واقعية).	0,78	0,41	1
4	أقوم بالأداء الجيد في الاختبارات التي تتطلب تعريفات.	0,74	0,44	2
5	إن أدائي ضعيف في أسئلة أكمل الفراغ.	0,71	0,45	3
6	عند الامتحان أقوم بدراسة وحفظ المحتويات الدراسية كما هي في الكتاب المقرر أو في دفتر الملاحظات.	0,64	0,48	5
7	أواجه صعوبة في تذكر التعريفات.	0,51	0,50	6
-	**تخزين المعلومات**	**4,57**	**1,53**	

التعليق:

يتبين من خلال **الجدول رقم (22)** أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود هذا البعد جاءت متقاربة، حيث بلغ أكبر متوسط حسابي (0,78) ويرجع إلى البند رقم (3) والذي ينص على: "أدائي أفضل في الاختبارات التي تتطلب معلومات واقعية". وهذا يدل على أن الطلاب في هذه المرحلة يؤدون جيدا في الإختبارات التي تتطلب معلومات عن قضايا واقعية، أما أقل متوسط حسابي فكان للبند (2) والذي ينص على: "أنا متميز في تعلم المعادلات، والأسماء، والتواريخ". وهذا يدل على أن الطلاب لا يجدون صعوبة في تعلم المفاهيم التي تتطلب الحفظ والاستذكار.

4- المحور الرابع: أساليب ووسائل التعلم

الجدول رقم (23): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لمحور أساليب و وسائل التعلم

الرقم	البنـود	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	عند الدراسة لاختبار ما، أقوم بإعداد قائمة بالأسئلة المتوقعة وإجاباتها.	0,55	0,50	9
2	أنا أزيد مفرداتي اللغوية من خلال إعداد قوائم بالمصطلحات الجديدة.	0,44	0,50	19
3	أقوم بدراسة المواضيع الدراسية المطلوبة حتى لو شعرت أنني قد تعلمتها.	0,68	0,46	3
4	أقوم بإعداد رسوم بيانية ووسائل توضيحية من أجل تذكر المحتويات الدراسية.	0,58	0,49	7
5	نادراً ما أقوم بوضع أفكار رئيسية (رؤوس أقلام) للمواضيع التي أقوم بقراءتها.	0,37	0,48	20
6	عادة ما أقوم بمراجعة العديد من المصادر من أجل استيعاب وإدراك المفاهيم المقررة.	0,57	0,49	8
7	أقضي وقت أقل في الدراسة مقارنة بأصدقائي.	0,53	0,50	10

8	أقوم بإتمام الواجبات الدراسية الخاصة بجميع المواد باهتمام.	0,60	0,49	6
9	أقوم بمراجعة محتويات المادة بشكل دوري خلال فترة الامتحانات.	0,70	0,46	2
10	أقوم عند نهاية الفصل بإعداد ملخصات لكل المواضيع التي تم دراستها خلال الفصل.	0,47	0,49944	15
11	نادراً ما أقوم بقراءة أي محتويات إضافية بخلاف ما تم تحديده داخل الصف.	0,47	0,50	14
12	يوجد لدي مكان محدد للدراسة.	0,60	0,49	5
13	نادرا ما أستخدم القاموس في دراستي.	0,36	0,48	22
14	يوجد لدي برنامج دراسي يومي منتظم .	0,37	0,48	21
15	أجد صعوبة دائماً في البدء بالدراسة.	0,45	0,49	17
16	أواجه صعوبة في العثور على فقرات محددة في الكتاب أو المراجع المقررة عند الضرورة.	0,44	0,50	18
17	أفضل قراءة ملخص الموضوع عن قراءة الموضوع كله.	0,68	0,46	4
18	عادة لا أقوم بإجراء التدريبات أو التمارين التطبيقية وعينات المسائل.	0,47	0,50	13
19	أخصص فترة أسبوعية منتظمة لمراجعة موادي الدراسية.	0,53	0,50	11
20	أقوم بالدراسة للامتحان في اللحظات الأخيرة.	0,45	0,50	16
21	عند الدراسة أبذل جهداً خاصا للحصول على تفاصيل المادة أو المحتوى.	0,74	0,44	1
22	أقوم بإعداد قائمة ملاحظات تتضمن معلومات و ملاحظات من جميع مراجع ومصادر المادة.	0,53	0,50	12
23	نادراً ما أذهب إلى المكتبة.	0,29	0,46	23
-	**أساليب ووسائل التعلم**	11,89	3,55	

التعليـق:

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود هذا البعد جاءت متباعدة نوعا ما، حيث بلغ أكبر متوسط حسابي (0,74) ويرجع إلى البند رقم (21) والذي ينص على: "عند الدراسة أبذل جهداً خاصاً للحصول على تفاصيل المادة أو المحتوى". وهذا يدل على أن الطلاب يبذلون جهدا خاصا للحصول على معلومات إضافية توضيحية لما تم تعلمه وذلك باستخدام وسائط ووسائل تعليمية مساعدة. أما أقل متوسط حسابي فكان للبند (23) والذي ينص على: "نادراً ما أذهب إلى المكتبة". وهذا يدل على أن نسبة قليلة من أفراد العينة لا يستعينون بالمكتبة.

الجدول رقم (24): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية للأداء ككل.

الرقم	المحاور	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	العمليات الذهنية العميقة	09,59	03,12	2
2	توضيح المعلومات	08,58	02,33	3
3	تخزين المعلومات	04,57	01,53	4
4	أساليب ووسائل التعلم	11,89	03,55	1
–	**مقياس عمليات التعلم (الدرجة الكلية)**	**34,64**	**07,72**	

التعليـق:

من خلال نتائج الجدول رقم (24) نجد أن بعد أساليب ووسائل التعلم قد تحقق بمتوسط حسابي للبعد ككل قدره (11,89) وبدرجة أولى، يليه بعد العمليات الذهنية العميقة بمتوسط حسابي للبعد ككل قدره (09,59) و يأتي في المرتبة الثانية، ثم يليها بعد توضيح المعلومات بمتوسط حسابي للبعد ككل قدره (08,58)، ويأتي في المرتبة

الأخيرة بعد تخزين المعلومات بمتوسط حسابي للبعد ككل قدره (04,57)، ولقد تحقق مقياس عمليات التعلم بمتوسط حسابي قدره (34,65).

1-2- عرض الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (25): يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس عمليات التعلم والدرجة الكلية لعمليات التعلم تبعا لمتغير الجنس.

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار"ت"	الدلالة
العمليات الذهنية العميقة	ذكر	221	9,53	3,02	-0,35	غير دال
	أنثى	328	9,63	3,19		
توضيح المعلومات	ذكر	221	8,33	2,32	-2,05	دال
	أنثى	328	8,75	2,32		
تخزين المعلومات	ذكر	221	4,49	1,54	-0,95	غير دال
	أنثى	328	4,62	1,52		
أساليب ووسائل التعلم	ذكر	221	11,47	3,48	-2,28	دال
	أنثى	328	12,17	3,56		
مقياس عمليات التعلم	ذكر	221	33,84	7,59	-1,99	دال
	أنثى	328	35,18	7,78		

للتذكير قيمة "ت" المجدولة عند 0.05 تساوي 1.64، عند 0.01 تساوي 2.32 وذلك عند درجة الحرية 547.

التعليق:

يتبين من خلال الجدول رقم (25) أن:

– قيمة "ت" المحسوبة 0,35 أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01) وعليه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في العمليات الذهنية العميقة تعزى لمتغير الجنس.

– قيمة "ت" المحسوبة 2,05- أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في عمليات توضيح المعلومات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

– قيمة "ت" المحسوبة 0,95 أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01) وعليه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في عمليات تخزين المعلومات تعزى لمتغير الجنس.

– قيمة "ت" المحسوبة 2,28 أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في أساليب ووسائل التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة 1,99 أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) في مقياس عمليات التعلم، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث مقارنة بالذكور.

1-3- عرض الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول رقم (26): تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس عمليات التعلم وعلى المقياس بصورته الكلية تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العمليات الذهنية العميقة	بين المجموعات	103,17	2	51,58	**5,37**	دال
	داخل المجموعات	5239,05	546	9,59	-	-
	المجموع	5342,23	548	-	-	-
توضيح المعلومات	بين المجموعات	27,36	2	13,68	**2,52**	غير دال
	داخل المجموعات	2956,11	546	5,41	-	-
	المجموع	2983,47	548	-	-	-
تخزين المعلومات	بين المجموعات	19,13	2	9,56	**4,11**	دال
	داخل المجموعات	1269,12	546	2,32	-	-
	المجموع	1288,26	548	-	-	-
أساليب ووسائل التعلم	بين المجموعات	64,17	2	32,08	**2,56**	غير دال
	داخل المجموعات	6843,70	546	12,53	-	-
	المجموع	6907,87	548	-	-	-
المقياس ككل	بين المجموعات	729,94	2	364,97	**6,22**	دال
	داخل المجموعات	31997,50	546	58,60	-	-
	المجموع	32727,44	548	51,58	-	-

للتذكير قيمة "ف" المجدولة عند درجة البسط 2 ودرجة المقام 546 عند مستوى الدلالة 0.05 هي: 2.99 وعند 0.01 هي: 4.6.

التعليـق:

يتبين من خلال الجدول رقم (26) أن:

– قيمـة "ف" المحسـوبة أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليـه تـوجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أفـراد عينـة الدراسـة فـي العمليات الذهنية العميقة تعزى لمتغير المستوى التعليمي و لصالح السنة الثانية.

– قيمـة "ف" المحسـوبة أقـل مـن قـيمة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أفـراد عينـة الدراسـة فـي عمليات توضيح المعلومات تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

– قيمـة "ف" المحسـوبة أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05)، وعليـه تـوجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أفـراد عينـة الدراسـة فـي عمليـات تخـزين المعلومات تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

– قيمـة "ف" المحسـوبة أقـل مـن قـيمة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أساليب ووسائل التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

– جاءت قيمة "ف" المحسوبة في مقياس عمليات التعلم مساوية للقيمة 6,22 وهي أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01) وعنـد درجـة البسط 2 ودرجة المقام 546 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي مقيـاس عمليات التعلم ككل تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ولمعرفة دلالة الفروق بين المستوى التعليمي (السنة الأولى/ السنة الثانية/ السنة الثالثة) تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية وقد تبين أن الفروق كانت لصالح طلبة السنة الثانية عند مستوى الدلالة (0.05). والنتائج يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في عمليات التعلم حسب متغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
السنة الأولى		-2,09*	0,72
السنة الثانية			2,82*
السنة الثالثة			

*** دالة عند 0.05**

1-4- عرض الفرضية الجزئية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الجدول رقم (28): تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس عمليات التعلم وعلى المقياس بصورته الكلية تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمليات الذهنية العميقة	بين المجموعات	310,37	4	77,59	8,39	دال
	داخل المجموعات	5031,85	544	9,25	-	-
	المجموع	5342,23	548		-	-
توضيح المعلومات	بين المجموعات	134,03	4	33,50	6,40	دال
	داخل المجموعات	2849,44	544	5,23	-	-
	المجموع	2983,47	548		-	-
تخزين المعلومات	بين المجموعات	34,58	4	8,64	3,75	دال
	داخل المجموعات	1253,67	544	2,30	-	-
	المجموع	1288,26	548		-	-
أساليب ووسائل التعلم	بين المجموعات	112,07	4	28,02	2,24	غير دال
	داخل المجموعات	6795,79	544	12,49	-	-
	المجموع	6907,87	548		-	-
المقياس ككل	بين المجموعات	1883,23	4	470,80	8,30	دال
	داخل المجموعات	30844,21	544	56,69	-	-
	المجموع	32727,44	548		-	-

للتذكير قيمة "ف" المجدولة عند درجة البسط 4 ودرجة المقام 544 عند مستوى الدلالة 0.05 هي: 2.37 وعند 0.01 هي: 3.03 .

التعليـق:

يتبين من خلال الجدول رقم (28) أن :

- قيمـة "ف" المحسـوبة أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليـه تـوجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أفـراد عينـة الدراسـة فـي العمليات الذهنية العميقة تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة 16 فما فوق.

- قيمـة "ف" المحسـوبة أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات توضيح المعلومات تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة 16 فما فوق.

- قيمـة "ف" المحسـوبة أكبـر مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات تخزين المعلومات تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة 16 فما فوق.

- قيمـة "ف" المحسـوبة أقـل مـن قيمـة "ف" المجدولـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) و(0.01) وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أساليب ووسائل التعلم تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جاءت قيمة " ف" المحسوبة في مقياس عمليات التعلم مساوية للقيمة 8,30 وهـي أكبـر مـن قيمـة " ف" المجدولـة عنـد مستوى الدلالـة (0.05) و(0.01) وعنـد درجـة البسط 4 ودرجـة المقام 544 ممـا يعنـي وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية فـي مقياس عمليات التعلم ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

ولمعرفة دلالة الفروق بين المعدلات التراكمية (من 9 إلى 11.99/ من 12 إلى 12.99/ مـن 13 إلـى 13.99/ مـن14 إلـى 16/15.99 فمـا فـوق) تـم إجـراء اختبـار (LSD) للمقارنات البعدية وقد تبين أن الفروق كانت لصالح الفئة من 16 فما فوق بالنسبة للمقياس ككل والنتائج يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في عمليات التعلم حسب متغير المعدل المتراكمي.

المعدل	من 9 إلى 11.99	من 12 إلى 12.99	من 13 إلى 13.99	من 14 إلى 15.99	16 فما فوق
من 9 إلى 11.99		-1,65	-2,10*	-4,16*	-6,39*
من 12 إلى 12.99			-0,45	-2,51*	-4,74*
من 13 إلى 13.99				-2,06	-4,29*
من 14 إلى 15.99					-2,23
16 فما فوق					

* دالة عند 0.05

1-5- عرض الفرضية الجزئية الخامسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الجدول رقم (30): يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس عمليات التعلم والدرجة الكلية لعمليات التعلم تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار"ت"	الدلالة
العمليات الذهنية العميقة	أدبي	202	9,21	3,23	-2,17	دال
	علمي	347	9,81	3,04		
توضيح المعلومات	أدبي	202	8,47	2,23	-0,82	غير دال
	علمي	347	8,64	2,39		
تخزين المعلومات	أدبي	202	4,44	1,48	-1,49	غير دال
	علمي	347	4,64	1,55		
أساليب ووسائل التعلم	أدبي	202	11,99	3,47	0,50	غير دال
	علمي	347	11,83	3,59		
مقياس عمليات التعلم	أدبي	202	34,13	7,76	-1,18	غير دال
	علمي	347	34,94	7,70		

للتذكير قيمة "ت" المجدولة عند 0.05 تساوي: 1.64، عند 0.01 تساوي: 2.32 وعند درجة الحرية 547.

التعليق:

يتبين من خلال الجدول رقم (30) أن:

– قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العمليات الذهنية العميقة تعزى لمتغير التخصص ولصالح العلمي.

– قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات توضيح المعلومات تعزى لمتغير التخصص.

– قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات تخزين المعلومات تعزى لمتغير التخصص.

– قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أساليب ووسائل التعلم تعزى لمتغير التخصص.

جاءت قيمة "ت" المحسوبة في مقياس عمليات التعلم مساوية للقيمة 1,18 وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01) وعند درجة الحرية 547 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

بعد عرضنا وتحليلنا للبيانات التي تحصلنا عليها بواسطة نناقش فيما يلي النتائج المتوصل إليها على ضوء الفرضيات المطروحة.

2-1- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على:" أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم".

من خلال المعطيات التي تم عرضها وتحليلها يتبين لنا أن عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم هي أساليب ووسائل التعلم. حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف الطلاب حيث بلغ المتوسط الحسابي (11,89) ويليه العمليات الذهنية العميقة بمتوسط (09,59)، ويليها توضيح المعلومات بمتوسط (8,58)، وأخيرا تخزين المعلومات بمتوسط مقداره (04,57). وهذه النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة يستخدمون أساليب تعلم بدرجات متفاوتة تقودنا إلى أن السبب في تفضيل أساليب تعلم قد يرجع إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلبة إذ أن أسلوبا معينا قد يكون مناسب لطالب معين ولا يناسب طالبا آخر بالدرجة نفسها كما ويعزى اختلاف ترتيب الأساليب لدى الأفراد إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يختلفون كل وشخصيته وتفضيلاته للأمور، وأن هذه الأساليب تخضع لجملة من عوامل أهمها طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وطبيعة الظروف وتغيرها من وقت لأخر. بالإضافة للعوامل الداخلية التي تدفع إلى الاهتمام بالجوانب التحصيلية، باعتبار أن هدف الطلاب من وراء دراسة المواد الدراسية هو النجاح، وهم بذلك قد لا يميلون لأن يكونوا أكثر استقلالية في تعلمهم، فضلا عن أن طرائق التدريس المتبعة في التعليم الثانوي تعتمد على المعلم

بالدرجة الأولى وأن المتعلم هو المتلقي دون أن تكون هناك فرصا كبيرة للممارسة الاستقلالية والتحرر من النمطية. كما أن طبيعة المناهج والالتزام بها حرفيا لا تتيح فرصة للخروج عن ما هو محدد من قبل السلطات التعليمية.

وقد أكد على ذلك شميك حيث أوضح بأن الموقف التعليمي ذو تأثير على أساليب التعلم التي سيتبناها الطالب، حيث أن الموقف يتكون من خصائص المنهج الدراسي ومحتواه، وأسلوب المعلم في التدريس، والاختبارات التحصيلية، وكذلك قصد الطالب ونيته في التعلم ودوافعه ، فالطالب يميل إلى تبني أسلوب التعلم الأكثر ملائمة لمتطلبات الموقف التعليمي. حيث نجد أن نتائج الدراسة اختلفت مع دراسة ناجمي وتيس وبالعربي (2007) إذ وجدت أن أكثر الأساليب تفضيلا لدى الطلاب هو أسلوب استبقاء الحقائق يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى. دراسة (Aljaafreh, 2010) توصلت إلى أنه يوجد ضعف واضح لدى طلبة اللغة الإنجليزية في استخدام العمليات الذهنية العميقة بينما كان أداؤهم مقبول في عمليات تخزين المعلومات. كما توصلت دراسة (Watkins, Halti & Astilla, 1986) إلى أن الطلاب والطالبات قد أصبحوا أكثر اعتمادا على الأساليب الأعمق في الاستذكار وأقل ميلا إلى السطحية.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس".

ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين.

فيتبين من خلال الجدول رقم (25) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مقياس عمليات التعلم وأبعاده (العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم) حسب متغير الجنس ولقد كانت لصالح الطالبات عند المستوى (0.05) بمتوسط حسابي قدر بـ (35,18) رغم عدم وجود فروق دالة في بعدي المقياس (العمليات الذهنية العميقة، تخزين المعلومات). وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة طلافحة والزغلول (2004)، دراسة كاظم (2006/2005)، دراسة علوان (2009/2008) ، دراسة المصري (2009)، ودراسة (Aljaafreh, 2010) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عناقرة (1998)، دراسة الرفوع (2004/2003)، دراسة الدحدوح (2010)، دراسة (Aljaafreh, 2012) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في عمليات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث لديهن رغبة في تأكيد الذات من خلال الإصرار على التفوق والنجاح والتحمل والرغبة في إثبات وجودهن والحصول على مكانة في المجتمع، كما أن التنشئة الأسرية والظروف التي تعيشها الإناث تشجعهن على قضاء وقت أكبر في تنظيم الوقت وبرامج الدراسة أكبر من الذكور، مما قد يفسر معالجتهم للمعلومات أفضل من الذكور.

2-3- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي".

ومن خلال المعطيات التي تم عرضها وتحليلها يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم الطلاب تعزى لمتغير المستوى التعليمي ،حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد

العينة على اختلاف مستواهم التعليمي. على الرغم من عدم وجود فروق دالة في بعدي المقياس (توضيح المعلومات، أساليب ووسائل التعلم). يتضح من الجدول رقم (27) أن الفروق في عمليات التعلم كانت لصالِح مستوى السنة الثانية اتجاه مستوى السنة الأولى والثالثة ثانوي. وتتفق هذه النتيجة في ملامحها العامة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة النداف (2010) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين طلبة الماجستير وطلبة الباكالوريوس في أساليب التعلم السائد لديهم، ومع دراسة الغامدي (2013/2012)، والتي أكدت نتائجها على اختلاف أساليب التعلم باختلاف الصفوف الدراسية، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة الزحيلي (2008/2007)، الدحدوح (2010) ودراسة واتكنز، هالتي واستيلا (Watkins, Halti & Stilla, 1986) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى اختلاف أساليب التعلم باختلاف المرحلة أو العمر الزمني، بينما لا تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة عناقرة (1998)، ودراسة النداف (2008)، ودراسة وقاد (2008)، دراسة حميدة (2015)، والتي لم تظهر نتائجها فروقا تعزى لاختلاف المراحل الدراسية، ويعزى الباحث ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة. كما يمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام الطالب والمحفز الداخلي لدى طلاب السنة الأولى ثانوي، والثالث الثانوي، فالسنة الأولى ثانوي يعد مرحلة جديدة وهامة، لأنه يترتب عليها اختيار التخصص (العلمي أو الأدبي)، وأما حافز طلاب السنة ثالثة الثانوي واهتمامهم فهو الأكبر؛ إذ يترتب عليه مستقبل الطالب، واختيار الجامعة الأفضل والتخصص الذي قد يضمن له المستقبل الجيد، بينما قد يكون الحافز والاهتمام لدى طلاب السنة الثانية ثانوي مختلفا عن سابقيه، وربما لهذا السبب كانت الفروق لصالحهم، وقد أكد الزحيلي (2008/2007) على أهمية الدافع الداخلي، حيث ذكر بان الطلبة ذوي الدافعية الذاتية أظهروا كفاءة أكبر في امتحان الدخول إلى

الجامعات، ووضح بأن الطالب قد يغير أسلوب تعلمه بحسب درجة اهتمامه الشخصي بالمهمة وإدراكه لها، وأنه قد يظهر استخدام أسلوب تعلم رغم أنه ليس المفضل لديه.

وعليه فالفرضية المصاغة سابقا والتي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي" قد تحققت.

2-4- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

والتي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي".

فمن خلال المعطيات التي تم عرضها وتحليلها يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات تعلمهم تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على اختلاف تقديراتهم في مقياس عمليات التعلم بأبعاده الثلاث (العمليات الذهنية العميقة، توضيح المعلومات، تخزين المعلومات).

في حين يلاحظ عدم وجود فروق دالة في بعد **أساليب ووسائل التعلم** لمقياس عمليات التعلم. يتضح من الجدول رقم (29) أن الفروق في عمليات التعلم كانت لصالِح الفئة من 16 فما فوق، وبالتالي اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Schmeck & Grove, 1970)، دراسة شميك (Schemck, 1982) ودراسة الصافي (1997/1996)، (Aljaafreh, 2012)، ومع دراسة الغامدي (2013/2012) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق في أساليب التعلم تعزى إلى ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع.

وترجع الباحثة ذلك إلى اهتمامهم وإمكاناتهم العقلية والمعرفية فضلا عن ارتفاع ثقتهم في أنفسهم، والتي تفوق الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وحرصهم على فهم المعلومة للحصول على أعلى الدرجات، فهم أكثر مقدرة على ربط أفكارهم.

وهذا ما أشار إليه الغامدي (2013/2012)، حيث ذكر بأنه تختلف أساليب تعلم الطلاب تبعا لمستوى التحصيل وكان ذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وأكد على ذلك (Aljaafreh, 2012)، (Schmeck & Grove, 1970) وأشارا إلى وجود فروق في أساليب التعلم باختلاف مستوى التحصيل.

وعليه فالفرضية المصاغة سابقا والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي" قد تحققت.

2-5- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص".

فمن خلال ما تم عرضه من معطيات وتحليلها يتبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في عمليات التعلم تعزى لمتغير نوع التخصص، حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على اختلاف تخصصهم، وهي بهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة حميدة (2015)، والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، حيث كانت من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلبة حسب التخصص، كذلك مع دراسة الغامدي (2013/2012)، دراسة الدحدوح (2010)، دراسة كاظم (2006/2005)، حيث كانت تشير نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق بين ذوي التخصصات المختلفة، بينما لا تتفق هذه النتيجة مع نتائج داودي (2007/2006)، ودراسة وقاد

(2008)، دراسة طلافحة والزغلول (2005/2004)، دراسة الرفوع (2004/2003) ودراسة أحمد و الشيخ (2014)، دراسة الزحيلي (2008/2007)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في أساليب التعلم حسب التخصصات، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف عينات وأدوات تلك الدراسات عن الدراسة الحالية. وتعتقد الباحثة أن لطرق التدريس التقليدية والمتشابهة التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية دور فاعل في عدم وجود الفروق، فطريقة التدريس المكررة والتقليدية قد تفرض على المتعلم التعلم بأسلوب قد لا يكون هو المفضل لديه. وهذا ما أوضحه الغامدي (2013/2012) حيث أرجع عدم وجود الفروق بين التخصصات إلى أن الطلبة يتعلمون بأساليب متشابهة، ولذلك لم يكن هناك فروقا بينهم في تفضيل أسلوب على آخر. وأكد على ذلك حميدة (2015)، حيث ذكر بأن بيجز (Biggs, 2002) أشار في نموذجه لتفسير أساليب التعلم التي يتبناها الطالب، وهي نتاج للتفاعل بين الطالب والبيئة، وأنها من بين العوامل المؤثرة في تحديد أسلوب التعلم لدى الطالب. وتعزى هذه النتيجة إلى أسباب أخرى نذكر منها أن نمو القدرات العقلية المتعلق بالنضج البيولوجي يكون متساويا بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي في العمر نفسه. كما أن طبيعة المناهج الدراسية التي تغذي الطلبة بكم من المعلومات يتفق وقدراتهم ربما يؤدي إلى إكسابهم مستويات متقاربة من المعارف. وبالتالي يتوقع أن تكون القدرات العقلية متقاربة.

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

الاستنتاج العام:

حاولت الدراسة الحالية معرفة أكثر أساليب التعلم استخداما من طرف الطلاب، وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيرات الدراسة. وبعد صياغة فرضيات الدراسة واختبارها بالاعتماد على أدوات وأساليب مناسبة. واستنادا للطرح النظري والدراسة الميدانية التي أجريت على الطلاب وبالرجوع إلى الجداول رقم (24، 25، 26، 28، 30) نستنتج الآتي:

1- أساليب ووسائل التعلم هي الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وفي الأخير النتائج التي أسفرت عليها الدراسة، قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات واختلفت مع البعض الآخر وهذا يعود إلى تباين خصائص العينات وأدوات القياس المستعملة، وكذا الأطر الزمكانية والأطر الثقافية والاجتماعية التي ميزت كل دراسة عن الأخرى.

الاقتراحات:

بعد الدراسة المستفيضة، وفي ضوء النتائج المتوصل إليها تقدم الباحثة جملة من الاقتراحات التي يمكن توجيهها إلى الأساتذة و الباحثين، وكل القائمين على العملية التعليمية بمختلف أطوارها و مراحلها والمتمثلة في النقاط التالية:

1-إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول عمليات و أساليب التعلم وعلاقتها ببعض العوامل المعرفية والانفعالية والشخصية.

2-إجراء المزيد من البحوث التجريبية لبحث إمكانية تعديل أساليب تعلم الطلاب من خلال تعديل بعض العوامل المرتبطة بها.

3-إجراء المزيد من البحوث و الدراسات التي تتناول عمليات التعلم في إطار نماذج أخرى لأساليب التعلم، كنموذج Schmeck، وتبيان أثرها في مختلف جوانب التعلم.

4-إجراء المزيد من الأبحاث، للتعرف على عمليات وأساليب التعلم المتبعة لدى الطلاب ، في المراحل الدراسية الأخرى(عينات بمختلف الأعمار).

5-إجراء دراسات تستقصي العوامل التي تدفع الطلاب لإتباع أساليب تعلم غير فعالة، ومحاولة وضع الحلول لها.

6-إجراء أبحاث ذات طابع تجريبي، تبحث إمكانية تعديل أساليب التعلم الخاطئة، واستبدالها بأساليب تعلم فعالة، الأمر الذي قد يسهم في رفع الأداء الأكاديمي.

7-وضع برامج في المدارس تتعلق بأساليب التعلم (كيفية معالجة المعلومات) لتدريب الطلبة على تلك الأساليب مما قد يسهم في زيادة استثمار الطلبة للمعلومات التي يتلقونها، وتصبح لديهم مهارات معرفية تنشط قدراتهم العقلية وتفعل كيفية استقبال الطلبة للمعلومات و معالجتها.

خاتمة

خاتمة:

لقد جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ: عمليـــات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة إحساس الباحثة بضرورة دراسة عمليات التعلم(أساليب التعلم)، واضعة بذلك أهدافا عدة منها الكشف عن عمليات التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد مدى التباين في هذه العمليات وفقا لطبيعة التخصص والمستوى الدراسي، الجنس والمعدل التراكمي وهذا ببعض ثانويات مدينة المسيلة، وبعد إجراء الدراسة الميدانية تم التوصل إلى أن أساليب ووسائل التعلم جاءت في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام من طرف عينة الدراسة، أي أن الطلبة يمتلكون عادات دراسية ومنهجيـة، ويعتمـدون علـى وسـائل مسـاعدة أثنـاء الدراسـة مـن مثـل نمـط أخـذ الملاحظات، ووضع الخطوط العريضة، والقيام باختبارات تمرينية مما يجعلهم يدرسون أكثر من الآخرين.

في حين أنه عندما تم البحث عن دلالة الفروق في عمليات التعلم لدى أفراد عينة الدراسة وهل تختلف باختلاف متغيرات الدراسة، فإن النتائج أدلت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم تعزى لكل من متغير الجنس،المستوى التعليمي، المعدل التراكمي، ولا توجد فروق دالة إحصائية في عمليات التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

لذا فإن الاهتمام بتكوين وتنمية مهارات الطلاب، وتشجيعهم على التعلم بطرق مختلفة أصبح مطلبا رئيسيا لا يقل أهمية عن تنمية معلوماتهم وتزويدهم بالمعارف، وذلك من أجل الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من التفوق.

لا يمكن الإدعاء بأن هذه الدراسة فسرت قدرا كبيرا من التباين في استخدام الطلاب لعمليات التعلم . من خلال المتغيرات المذكورة سابقا وذلك لان هذه العمليات ترتبط بمتغيرات كثيرة ، كالقدرات العقلية الخاصة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومطالب المهمة وخصائص الفرد في حذ ذاته وهو الأمر الذي يتطلب أو يفرض القيام بإجراء دراسات اكثر شمولا وعمقا لمعالجة هذه المتغيرات. وعليه تعتبر هذه الدراسة تمهيدا لقيام الباحثين القادمين مستقبلا بأبحاث حول عمليات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

المراجع العربية:

أ. الكتب:

1. أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001): أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1980): علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو حطب، فؤاد عبد الطيف (1996): القدرات العقلية، ط5، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
4. أبو علام، رجاء محمود (2004): التعلم (أسسه وتطبيقاته)، دط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
5. أحمد، شلبي محمد (2001): مقدمة في علم النفس المعرفي، دط، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
6. إحسان، محمد الحسن (1986): الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط2، دار الطليعة، بيروت.
7. إسماعيل، محمد الأمين (2001): طرق تدريس الرياضيات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. الأحمد، أمل (2001): بحوث ودراسات في علم النفس، دط، مؤسسة الرسالة، بيروت.
9. الدردير،عبد المنعم أحمد (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

10. الزعلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (2007): سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرةّ للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

11. الزغلول، رافع نصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (ب سنة): علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

12. الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2011): علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

13. الزغلول، عماد (2006): نظريات التعلم، ط 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

14. الزيات، فتحي مصطفى (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دط، مطابع الوفاء، المنصورة.

15. الزيات، فتحي (2004): سيكولوجيا التعلم بين المنظور الإرتباطي، والمنظور المعرفي، ط 2، دار النشر للجامعات، مصر.

16. الشرقاوي، أنور محمد (1992): علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، المكتبة الأنجلوا المصرية.

17. الشرقاوي، أنور محمد (1995): الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية، دط، الأنجلو المصرية، القاهرة.

18. الشرقاوي، أنور محمد (2003): علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، المكتبة الأنجلوا المصرية.

19. العتوم، عدنان يوسف (2012): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

20. العتوم، عدنان يوسف(2004): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

21. العدل، عادل محمد (2015): العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات، دط، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

22. القاسم، جمال مصطفى (2000): أساسيات صعوبات التعلم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

23. القذافي، رمضان محمد (1996): الصحة النفسية والتوافق النفسي، ط3، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

24. المعايطة، خليل (2000): علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

25. المليجي، حلمي (2004): علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

26. الهانسي، مختار محمود (1988): الرياضيات البحتة والإحصاء في العلوم الإجتماعية، دط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

27. الوافي، عبد الرحمان (2007): مدخل إلى علم النفس، ط1، دار هومة، الجزائر.

28. بلحاج، عبد الكريم (2009): المدخل إلى علم النفس المعرفي، ط1، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط.

29. جابر، ليانا وقرعان، مها (2004): أنماط التعلم (النظرية والتطبيق)، ط 1، مؤسسة عبد المنعم القطان، فلسطين.

30. جاسم، محمد(2006): نظريات التعلم، ط1، الإصدار الثاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

31. حمدان، محمد زياد (1999): أساليب التعلم الفردي (تخطيط خرائطها، وترشيدها للتربية المدرسية)، دط، دار التربية الحديثة.

32. زكي، أحمد (1988): علم النفس التربوي، دط، مكتبة النهضة العربية، مصر.

33. سليم، مريم (2003): علم نفس التعلم، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

34. سليمان، إبراهيم عبد الواحد (2010): علم النفس العصبي المعرفي (نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية)، دط، إيتراك للنشر والطباعة والتوزيع، مصر.

35. سولسو، روبرت ترجمة الصبوة وآخرون (1996): علم النفس المعرفي الحديث، دط، دار الفكر الحديث، الكويت.

36. شلبي، محمد أحمد (2001): مقدمة في علم النفس المعرفي، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

37. عبد الفتاح، فوقية وعبد الحميد، جابر (2005): علم النفس المعرفي (بين النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفكر العربي.

38. عبد الهادي، جودت عزت (2000): علم النفس التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

39. عمور، عمر (2009): التجربة العلمية والتفكير العلمي، دار المناهج، عمان، الأردن.

40. قاسم، عبد الله محمد (2002): سيكولوجية الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

41. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

42. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001): سيكولوجية التدريس، دط، دار الشروق، عمان.

43. كوافحة، تيسير مفلح (2007): علم النفس التربوي وتطبيقات في مجال التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

44. محجوب، وجيه (1989): علم الحركة والتعلم الحركي، ط2، جامعة بغداد.

45. معوض، خليل ميخائيل (2005): علم النفس التربوي (أسسه وتطبيقاته)، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

46. ملحم، سامي محمد (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم(الأسس النظرية والتطبيقية)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

47. منسى، محمود عبد الحليم وآخرون (2002): المدخل إلى علم النفس التربوي، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

48. نشواتي، عبد المجيد (1985): علم النفس التربوي، ط 2، دار الفرقان، عمان– الأردن.

ب– الرسائل الجامعية:

49 . أبوهاشم، السيد وكمال، صافينار (2007): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي، الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، 29–31 أكتوبر 2007.

50. الباوي، ماجدة إبراهيم (2009): أثر التدريس في ضوء خرائط أساليب التعلم في التحصيل الآني والمؤجل وتنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء ، كلية التربية إبن الهيثم.

51 . الدحدوح، أسماء سلمان نصيف (2010): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

52. السليماني، مرفت بنت محمد (2009/2008): أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ، وأساليب التعلم لدى عينة طالبات الصف الثالث ثانوي، بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

53. الغامدي، محمد بن نعمان (2009/2008): أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية لمدينة مكة المكرمة، في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

54. النداف، عبد السلام واكدة، أميرة (مقبول للنشر): أثر الأنماط الشخصية على عمليات التعلم عند طلبة التربية الرياضية في جامعة مؤتة.

55 . النداف، عبد السلام (2008): دراسة تحليلية لأثر بعض المتغيرات الشخصية على عمليات التعلم عند طلبة كلية علوم الرياضية في جامعة مؤتة، مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة.

56. داودي، محمد (2007/2006): أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات – دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية–، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر – باتنة.

57 . زهير، ألاء (2010 /2011): المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بأسلوب (الاستقلال مقابل الاعتماد)على المجال الإدراكي وفق الأنظمة التمثيلية (السمعي، البصري، الحسي)، بحث وصفي على طلاب المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية.

58. علوان، مصعب محمد شعبان (2009/2008): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

59. عناقرة، نذير رشيد (1998): أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

60. مشير، أحلام (2008/2007): العمليات المعرفية لدى المراهقين المصابين بمرض السكري المعتمد على الأنسولين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تحت إشراف: رشيد مسيلي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

61. وقاد، الهام إبراهيم (2008): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية، بمدينة مكة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

ج – المجلات العلمية:

62. الرفوع، محمد أحمد (2008): أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني.

63. الزحيلي، غسان (2012): استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد28، العدد1.

64. الساعدي، فاضل حسن والشمري، كريم خلف (2005): أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية، مجلة كلية الآداب، العدد 78.

65. الصافي، عبد الله بن طه(2000): الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، دراسة على عينة من طلاب الجامعة، جامعة الملك فهد المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد الأول، العدد الأول.

66. العلوان، أحمد فلاح (2010): أساليب التعلم المقصلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7.

67. المصري، محمد (2009): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة/الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد25، العدد 3+4.

68. المانع، عزيزة (2008): أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض، السعودية، مجلة جامعة دمشق، المجلة 24، العدد الثاني.

69. النداف، عبد السلام (2008): دراسة تحليلية لعمليات التعلم عند طلبة كلية علوم الرياضية في جامعة مؤتة، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الخامس.

70. النداف، عبد السلام (2010): دراسة مقارنة لعمليات التعلم عند طلبة الدرجات العلمية المختلفة، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد الثالث والعشرون، العدد السادس.

71. تيس، سيد علي وآخرون (2007): اثر استخدام استراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد1.

72. جديد، لبنى (2010): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل، مجلة جامعة دمشق، المجلد26.

73. حسن أحمد، هالة وعبد الرضى الشيخ، فضل (2009): أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكلاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل وفقا لنموذج كولب، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، جامعة الوادي، العدد06.

74. روا شدة، إبراهيم وآخرون (2010): أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 06، عدد 04.

75. طلافحة، فؤاد طه والزغلول، عماد عبد الرحيم (2009): أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة، وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد(1+2).

76. كاظم، شروق (2005–2006): قياس إستراتيجية التعلم لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 11، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

77. هيلات، مصطفى قسيم وآخرون (2010): اثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم، المجلد11، العدد1.

المراجع الأجنبية:

78 .Albaili, M (1993): Psychometric properties of the inventory of learning process, evidence from United Arab Emirates college students, Psychological Report, United Arab Emirates.

79 .Albaili, M (1997): Differences among low average and high – achieving college students on learning study strategies. Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology.

80. Aljaafreh, A (2010): An analytical study of the learning styles of the English major students at Mutah University in Jordan, Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams university, volume 38.

81. Aljaafreh, A (2012): Comparing Student's Learning Styles in Three Languages Majors at Mu'tah University in Jordan, International Journal of Humanities and Social Science , Vol.2 No. 22.

82. Chance, A (1998): Cognitive Psychology and Learning, Freeman , New York.

83. Clump, M (2005): Changes to students learning processes following instruction on the topic, Journal of instructional Psychology.

84. Cramer, T et al (1974): Educational Psychology, Mc Graw Hill, London.

85. Crepault, J (1999): Développement et Intégration des fonction cognitive (Concepts et méthodes), Dunod, Paris.

86. Furner, Joseph, Yahya, Noorchaya, Duffy, Mary (2005): Teach mathematics (a strategies to reach all students), Intervention in School and Clinic.

87. Gaonac'h, d (2000): mémoire et fonctionnement cognitif, ed : Colin, Paris.

88. House, W & Gadzella, B (1998): Reliability of the inventory of learning processes, Paper Presented at Southwestren Psychological Association Convention, New Orlans.

89. Kimble, G (1967): Foundation of Conditioning and Learning, Appleton, New York.

90. Klein, Perry D (2003): Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations (alternatives to learning styles and multiple intelligences). Retrieved june 9, 2004, from: http://www.tandf.co.uk /journals.

91. Matlin, m (2001): la cognition (une introduction à la psychologie Cognitive), ed: DeBoeck, Paris.

92. Mazur, J (1998): Psychology, West publishing company.

93. Miller, D (1998): Measurement by the Physical Educator (Why and How), 3 rd Ed, Indianapolis, Indiana.

94. Schmeck R.R, Grove E (1979): Academic Achievement and individual differences in learning processes , Applied psychological Measurment, Vol.3 No1.

95. Schmeck, R.R (1983): Learning styles of college students, In R .F. Dillon et R.R. Schmeck (eds), Individual differences In cognition, New Yourk: academic Press, Incm.

96. Schmeck, R. R, Ribich, F & Ramanaiah, N(1977): Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes, Applied Psychological Measurement.

97. Watkins, D, Hattie, J & Astilla, E. (1986): Approaches to studying by Filipino students (A longitudinal investigation), British Journal of Educational Psychology.

ملحـق رقــم 01

مقيـــــاس عمليـــات التعــلم

عزيزي الطالب

ينوي الباحث إجراء دراسة تحليلية بهدف التعرف على عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، او أن لديهم طرق متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات والتي تكون مريحة بشكل خاص، والمرتبطة بنتاج مختلف على نحو ملحوظ.

معرفة طرق تعلم الطلبة يساعد المدرسين في عملية إعداد المحتويات التدريسية وكذلك توجيه الطلبة في عملية اختيارهم للمواد الدراسية وفي كيفية دراستهم للمواد الدراسية.

يرجى التكرم بقراءة الاستبانة بتمعن وعناية ووضع إشارة (×) في المكان المناسب أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة بما يتفق مع رأيك الشخصي.

عند إجابتك لأي فقرة، حاول أن تكون اجابتك عامة وليس الحكم من خلال خبرتك تجاه دراسة مادة او مساق معين. الرجاء الاجابة على جميع فقرات الاستبانة حتى لو اضطررت الى التقريب أو المقارنة او التخمين في حال مواجهتك لبعض الفقرات الصعبة. المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولغايات البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	أشعر أن أدائي جيد في الاسئلة المقالية.		
2	نادراً ما استطيع تصميم إجراءات خاصة بحل مشاكلي الدراسية.		
3	إن ذاكرتي في الحقيقة ضعيفة جداً.		
4	عند الدراسة لأختبار ما، اقوم بإعداد قائمة بالاسئلة المتوقعة وإجاباتها.		
5	أنا متميز في تعلم المعادلات، والاسماء، والتواريخ.		
6	نادراً جداً ما تجعلني المفاهيم الجديدة افكر بمفاهيم أخرى كثيرة مشابهه.		
7	أستطيع بسهوله التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة.		
8	أواجه صعوبات في التعامل مع الاسئلة التي تتطلب المقارنة بين الافكار المشابهه.		
9	عند دراسة أي موضوع، أقوم بإعداد طريقة من أجل تذكره لاحقاً.		
10	أدائي أفضل في الاختبارات التي تتطلب معلومات واقعية (معلومات عن قضايا واقعية).		
11	أنا أزيد مفرداتي اللغوية من خلال إعداد قوائم بالمصطلحات الجديدة.		
12	أقوم بالاداء الجيد في الاختبارات التي تتطلب تعريفات.		
13	أنا لا أحاول تحويل الأمور إلى بديهيات أو مسلمات.		
14	أستطيع عادةً تحديد الرسالة المتضمنة في فيلم أشاهده أو موضوع أقرأه.		
15	معظم المدرسين يلقون المحاضرات بشكل سريع.		
16	نادراً ما أبحث في الأسباب التي تكمن خلف الحقائق.		
17	إن أدائي ضعيف في اسئلة أكمل الفراغ.		
18	أقوم بدراسة المواضيع الدراسية المطلوبة حتى لو شعرت أنني قد تعلمتها.		
19	أقوم بإعداد رسوم بيانية ووسائل توضيحية من أجل تذكر المحتويات الدراسية.		
20	عند الامتحان أقوم بدراسة وحفظ المحتويات الدراسية كما هي في الكتاب المقرر أو في دفتر الملاحظات.		
21	أتعلم أفكاراً ومعانٍ جديدة من خلال تخيل وتصور المواقف التي تحدث فيها.		
22	أقرأ بشكل ناقد.		
23	أحصل على علامات جيدة في أوراق البحث التي اقدمها.		
24	أقوم عادةً بإعداد تخمين صحيح للأسئلة حتى لو لم أكن اعرف الجواب.		
25	عند تعلم مفاهيم أو معلومات جديدة، لا يخطر ببالي تطبيق هذه المفاهيم .		
26	أثناء الدراسة، أحاول أن أضع إجابات للأسئلة التي أفكر بها.		
27	نادراً ما أقوم بوضع أفكار رئيسية (رؤوس أقلام) للمواضيع التي أقوم بقراءتها.		
28	عادة ما أقوم بمراجعة العديد من المصادر من أجل استيعاب وأدراك المفاهيم المقررة.		
29	أواجه صعوبة في تذكر التعريفات.		
30	أتعلم مفاهيم جديدة من خلال توضيحها بلغتي أو مفرداتي الخاصة.		
31	أتذكر الأفكار والكلمات الجديدة من خلال ربطها مع الافكار والكلمات التي عرفتها سابقاً.		

الرقم	الفقرات	نعم	لا
32	أجد صعوبة في التعامل مع الاسئلة التي تتطلب تقييماً نقدياً.		
33	أواجه صعوبة في تكوين استنتاجات عن موضوع الدراسة.		
34	أقضي وقت أقل في الدراسة مقارنة بأصدقائي.		
35	أقوم بأتمام الواجبات الدراسية الخاصة بجميع المواد بأهتمام.		
36	نادراً ما أجلس وأفكر في الوحدة الدراسية التي قمت بقراءتها للتو.		
37	أواجه صعوبات في تنظيم المعلومات التي أتذكرها.		
38	حتى عند إدراكي بأنني قمت بتعلم المحتويات بطريقة جيدة، أواجه مشكلة بتذكرها عند الإمتحان.		
39	أقوم بمراجعة محتويات المساق بشكل دوري خلال فترة الامتحانات.		
40	أقوم عند نهاية الفصل باعداد ملخصات لكل المواضيع التي تم دراستها خلال الفصل.		
41	نادراً ما أقوم بقراءة أي محتويات إضافية بخلاف ما تم تحديده داخل الصف.		
42	أبقى دائم التفكير فيما قمت بدراسته.		
43	أتعلم أفكار جديدة من خلال ربطها بأفكار مشابهه.		
44	أحاول أن أجد حلاً للتعارضات والاختلافات بين المعلومات التي درستها من مصادر مختلفة.		
45	أقوم أحياناً بحفظ المحتويات التي لا أستطيع فهمها.		
46	يوجد لدي مكان محدد للدراسة.		
47	نادرا ما أستخدم القاموس في دراستي.		
48	يوجد لدي برنامج دراسي يومي منتظم .		
49	عند دراستي لوحدة دراسية، أقوم بتلخيصها بلغتي الخاصة.		
50	أواجه صعوبة في التخطيط لدراستي عندما أواجه واجبات معقدة وصعبة		
51	أواجه صعوبة في ايجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاري.		
52	أجد صعوبة دائماً في إلبدء بالدراسة.		
53	أواجه صعوبة في العثور على فقرات محددة في الكتاب أو المراجع المقررة عند الضرورة.		
54	أفضل قراءة ملخص الموضوع عن قراءة الموضوع كله.		
55	عادة لا أقوم بأجراء التدريبات أوالتمارين التطبيقية وعينات المسائل.		
56	أواجه صعوبة في تعلم كيفية الدراسة لأ ي مساق.		
57	أفكر بشكل سريع.		
58	أخصص فترة أسبوعية منتظمة لمراجعة موادي الدراسية.		
59	أقوم بالدراسة للأمتحان في اللحظات الأخيرة.		
60	عند الدراسة أبذل جهداً خاصاً للحصول على تفاصيل المادة أو المحتوى.		
61	أقوم بأعداد قائمة ملاحظات تتضمن معلومات و ملاحظات من جميع مراجع ومصادر المادة.		
62	نادراً ما أذهب الى المكتبة.		

ملحـق رقــم 02

مقيـــــاس عمليـــات التعـــلم

عزيزي الطالب

ينوي الباحث إجراء دراسة تحليلية بهدف التعرف على عمليات التعلم الأكثر استخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الإستحفاظ بالتعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، او أن لديهم طرق متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات والتي تكون مريحة بشكل خاص، والمرتبطة بنتاج مختلف على نحو ملحوظ.

معرفة طرق تعلم الطلبة يساعد المدرسين في عملية إعداد المحتويات التدريسية وكذلك توجيه الطلبة في عملية اختيارهم للمواد الدراسية وفي كيفية دراستهم للمواد الدراسية.

يرجى التكرم بقراءة الاستبانة بتمعن وعناية ووضع إشارة (×) في المكان المناسب أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة بما يتفق مع رأيك الشخصي.

عند إجابتك لأي فقرة، حاول أن تكون اجابتك عامة وليس الحكم من خلال خبرتك تجاه دراسة مادة او مساق معين. الرجاء الاجابة على جميع فقرات الاستبانة حتى لو اضطررت الى التقريب أو المقارنة او التخمين في حال مواجهتك لبعض الفقرات الصعبة. المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولغايات البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

المعلومات الأولية (الشخصية):

المستوى التعليمي: أولى ☐ **ثانية** ☐ **ثالثة** ☐

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ **أدبي** ☐

المعدل التراكمي: من 9 الى 11.99 ☐ **من 12 الى 12.99** ☐ **من 13 الى 13.99** ☐

من 14 الى 15.99 ☐ **16 فما فوق** ☐

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	أشعر أن أدائي جيد في الاسئلة المقالية.		
2	نادراً ما استطيع تصميم إجراءات خاصة بحل مشاكلي الدراسية.		
3	إن ذاكرتي في الحقيقة ضعيفة جداً.		
4	عند الدراسة لأختبار ما، اقوم بإعداد قائمة بالاسئلة المتوقعة وإجاباتها.		
5	أنا متميز في تعلم المعادلات، والاسماء، والتواريخ.		
6	نادراً جداً ما تجعلني المفاهيم الجديدة افكر بمفاهيم أخرى كثيرة مشابهه.		
7	أستطيع بسهوله التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة.		
8	أواجه صعوبات في التعامل مع الاسئلة التي تتطلب المقارنة بين الافكار المشابهه.		
9	عند دراسة أي موضوع، أقوم بإعداد طريقة من أجل تذكره لاحقاً.		
10	أدائي أفضل في الاختبارات التي تتطلب معلومات واقعية (معلومات عن قضايا واقعية).		
11	أنا أزيد مفرداتي اللغوية من خلال إعداد قوائم بالمصطلحات الجديدة.		
12	أقوم بالأداء الجيد في الاختبارات التي تتطلب تعريفات.		
13	أنا لا أحاول تحويل الأمور إلى بديهيات أو مسلمات.		
14	أستطيع عادةً تحديد الرسالة المتضمنة في فيلم أشاهده أو موضوع أقرأه.		
15	معظم المدرسين يلقون الدروس بشكل سريع.		
16	نادراً ما أبحث في الأسباب التي تكمن خلف الحقائق.		
17	إن أدائي ضعيف في اسئلة أكمل الفراغ.		
18	أقوم بدراسة المواضيع الدراسية المطلوبة حتى لو شعرت أنني قد تعلمتها.		
19	أقوم بإعداد رسوم بيانية ووسائل توضيحية من أجل تذكر المحتويات الدراسية.		
20	عند الامتحان أقوم بدراسة وحفظ المحتويات الدراسية كما هي في الكتاب المقرر أو في دفتر الملاحظات.		
21	أتعلم أفكاراً ومعانٍ جديدة من خلال تخيل وتصور المواقف التي تحدث فيها.		
22	أقرأ بشكل ناقد.		
23	أحصل على علامات جيدة في أوراق البحث التي اقدمها.		
24	أقوم عادةً بإعداد تخمين صحيح للأسئلة حتى لو لم أكن اعرف الجواب.		
25	عند تعلم مفاهيم أو معلومات جديدة، لا يخطر ببالي تطبيق هذه المفاهيم.		
26	أثناء الدراسة، أحاول أن أضع إجابات للأسئلة التي أفكر بها.		
27	نادراً ما أقوم بوضع أفكار رئيسية (رؤوس أقلام) للمواضيع التي أقوم بقراءتها.		
28	عادة ما أقوم بمراجعة العديد من المصادر من أجل استيعاب وإدراك المفاهيم المقررة.		
29	أواجه صعوبة في تذكر التعريفات.		
30	أتعلم مفاهيم جديدة من خلال توضيحها بلغتي أو مفرداتي الخاصة.		
31	أتذكر الأفكار والكلمات الجديدة من خلال ربطها مع الافكار والكلمات التي عرفتها سابقاً.		

الرقم	الفقرات	نعم	لا
32	أجد صعوبة في التعامل مع الاسئلة التي تتطلب تقييماً نقدياً.		
33	أواجه صعوبة في تكوين استنتاجات عن موضوع الدراسة.		
34	أقضي وقت أقل في الدراسة مقارنة بأصدقائي.		
35	أقوم بأتمام الواجبات الدراسية الخاصة بجميع المواد باهتمام.		
36	نادراً ما أجلس وأفكر في الوحدة الدراسية التي قمت بقراءتها للتو.		
37	أواجه صعوبات في تنظيم المعلومات التي أتذكرها.		
38	حتى عند إدراكي بأنني قمت بتعلم المحتويات بطريقة جيدة، أواجه مشكلة بتذكرها عند الامتحان.		
39	أقوم بمراجعة محتويات المادة بشكل دوري خلال فترة الامتحانات.		
40	أقوم عند نهاية الفصل باعداد ملخصات لكل المواضيع التي تم دراستها خلال الفصل.		
41	نادراً ما أقوم بقراءة أي محتويات إضافية بخلاف ما تم تحديده داخل القسم.		
42	أبقى دائم التفكير فيما قمت بدراسته.		
43	أتعلم أفكار جديدة من خلال ربطها بأفكار مشابهه.		
44	أحاول أن أجد حلاً للتعارضات والاختلافات بين المعلومات التي درستها من مصادر مختلفة.		
45	أقوم أحياناً بحفظ المحتويات التي لا أستطيع فهمها.		
46	يوجد لدي مكان محدد للدراسة.		
47	نادرا ما أستخدم القاموس في دراستي.		
48	يوجد لدي برنامج دراسي يومي منتظم .		
49	عند دراستي لوحدة دراسية، أقوم بتلخيصها بلغتي الخاصة.		
50	أواجه صعوبة في التخطيط لدراستي عندما أواجه واجبات معقدة وصعبة		
51	أواجه صعوبة في ايجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاري.		
52	أجد صعوبة دائماً في إلبدء بالدراسة.		
53	أواجه صعوبة في العثور على فقرات محددة في الكتاب أو المراجع المقررة عند الضرورة.		
54	أفضل قراءة ملخص الموضوع عن قراءة الموضوع كله.		
55	عادة لا أقوم بأجراء التدريبات أوالتمارين التطبيقية وعينات المسائل.		
56	أواجه صعوبة في تعلم كيفية الدراسة لأي مادة.		
57	أفكر بشكل سريع.		
58	أخصص فترة أسبوعية منتظمة لمراجعة موادي الدراسية.		
59	أقوم بالدراسة للأمتحان في اللحظات الأخيرة.		
60	عند الدراسة أبذل جهداً خاصاً للحصول على تفاصيل المادة أو المحتوى.		
61	أقوم بأعداد قائمة ملاحظات تتضمن معلومات و ملاحظات من جميع مراجع ومصادر المادة.		
62	نادراً ما أذهب الى المكتبة.		