



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمة لخضر – الوادي - الجزائر



كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أساليب التعلم و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

البشير جاري

من إعداد الطالبتين:

- أميمة كحيلي

- منال جاري

الموسم الجامعي: 2021-2022

الشكر والعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر أولاً لله عز وجل فلولاه ما تمت
قال تعالى " وما بكم من نعمة فمن الله " (النحل الآية 53)

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز
هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والحب والعرفان بالجميل إلى الوالدين والإخوة والأخوات وكل العائلة
الكريمة الحبيبة

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور المشرف "البشير جاري" لجهده المتميز في
الإشراف ومساعدتنا في تخطي الصعوبات في إنجاز هذه المذكرة وعلى الجهود المبذولة في
التوجيهات البناءة

ولا يفوتنا أن نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

إلى كل هؤلاء نتقدم بأسمى عبارات الشكر والثواب وجزاهم الله بخير الجزاء والثواب

كحيلي أميمة – جاري منال

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على إستراتيجية أساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانية ثانوي ببعض الثانويات بالمقاطعة التربوية ببلديه الدبيلة الوادي حيث تمحورت إشكاليه الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي: هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيه التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وقد استخدمنا المنهج الوصفي بأسلوبيه : الارتباطي والمقارن لمناسبتهما لطبيعة الدراسة، أما عينة الدراسة فقد اقترحنا أن تكون 40 تلميذا من الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولجمع بيانات الدراسة استخدمنا المقاييس التالية: مقياس أساليب التعلم لانتوستل، أما مقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدنا على نتائج الثلاثي الأول، واختبار الفرضيات المذكورة ، اقترحنا الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون (R) واختبار الفروق (T) test ولكن جائحة كورونا لم نستطع تطبيق الدراسة الميدانية وتحقيق هدف الدراسة.

Study summary

This current study aims to identify the strategy of learning methods and their relationship to the academic achievement of secondary school students in some secondary schools in the educational district in the municipality of Al-Dabila Al-Wadi, where the problem of the study centered on the following main question:

Is there a correlation between the learning styles strategy and the academic achievement of second year secondary students?

We have used the descriptive method in its style:

As for the study sample, we suggested that it be 40 students of both sexes from the second year of secondary school, and they were chosen randomly, and to collect the study data we used the following measures:

Lantustel Learning Styles Scale. As for the academic achievement scale, we relied on the results of the first trio, and to test the mentioned hypotheses, we proposed the following statistical methods: Pearson correlation coefficient (R) and the test for differences (T), but the Corona pandemic could not apply the field study and achieve the study's goal.

الفهرس

المحتويات

I.....	شكر وعرفان
II.....	ملخص الدراسة بالعربية
III.....	ملخص الدراسة بالأجنبية
IV.....	الفهرس
VIII.....	قائمة الجداول
2-1.....	المقدمة

الجانف النظري

3.....	الفصل الأول : الإشكالية واعتباراتها
5-4.....	1- إشكالية الدراسة
6-5	2- فرضيات الدراسة
6.....	3- أهداف الدراسة
6.....	4- أهمية الدراسة
8-6.....	5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
12-8.....	6- الدراسات السابقة

13.....	الفصل الثاني : الجانب النظري للدراسة
14.....	أولاً: أساليب التعلم
14.....	تمهيد
15-14.....	1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم
17-15.....	2- تعاريف أساليب التعلم
18-17.....	3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها
19-18.....	4- أهمية التعرف على أساليب التعلم
21-20.....	5- أساليب التعلم حسب أنتوستل
23.....	خلاصة الفصل

24.....	ثانيا: التحصيل الدراسي.....
25.....	تمهيد.....
26-25.....	1- تعريف التحصيل الدراسي.....
27-26	2- أهمية التحصيل الدراسي.....
30-27.....	3- أنواع التحصيل الدراسي.....
35-31.....	4- طرق قياس التحصيل الدراسي.....
36.....	خلاصة الفصل.....
37.....	الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة.....
38.....	تمهيد.....
39-38.....	1- الدراسة الاستطلاعية.....
40-39.....	2- الدراسة الأساسية.....
45-40.....	3- وصف أدوات الدراسة.....
45.....	4- متغيرات الدراسة.....
46.....	5- تصور لإجراءات الدراسة الأساسية.....
46.....	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....

47.....	خاتمة
53-48.....	قائمة المراجع العربية
54.....	قائمة المراجع بالأجنبية
	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب انتوستل	21
02	يوضح مقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز	22
03	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويتين	39
04	يوضح عينة الدراسة الأساسية	40
05	يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم	41
06	يوضح معامل ثبات جتمان لمقياس أساليب التعلم	42
07	يوضح معامل ثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم وأبعاده	43
08	يوضح معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد	44
09	يوضح قيمة اختبار ت - لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التعلم	45

المقدمة

المقدمة :

يعد التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا أسلوب تعلمه وتفكيره. ومن هنا أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية و المهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريب المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم كأساليب التعلم التي يختارها التلاميذ ويفضلونها ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي.

وانطلاقا من أهمية تعليم المتعلمين في ضوء أساليب تعلمهم المفضلة، حيث أنها تعد مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجههم من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين إضافة إلى أهميتها الكبيرة في تفسير بعض التغير الذي يحدث في التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث تعد مذاهب عامة يستخدمها المتعلمون في التعلم وحل المشكلات، وهي بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عند المتعلم. فلكل فرد طريقته في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم، وعليه فإن أسلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية، الاجتماعية) والمعرفية والشخصية.

كما يعد التحصيل الأكاديمي من الأمور التي شغلت التربويين، والمختصين في علم النفس التربوي، حيث كان الاهتمام على دور القدرات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث افترض الباحثون أن نسبة الذكاء هي المنبئ الرئيسي بالتحصيل، ويتجسد ذلك من جهود "بينيه" في إعداد اختبار للذكاء والذي يعد أولى المحاولات للتمييز بين التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المختلفة. والتلاميذ ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل، مما فسره البعض إلى الأسلوب كالأسلوب الذي يختاره التلميذ في التعلم. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك تفاعلا بين أسلوب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي.

وتم تقسيم الدراسة إلى قسمين قسم نظري وقسم تطبيقي .

وقد تناولنا في القسم الأول النظري فصلين :

الفصل الأول : الذي تناولنا فيه إشكالية ، فرضيات ، الأهداف ، والأهمية ، والتعريفات الإجرائية المتغيرات الدراسة ، والدراسات السابقة .

الفصل الثاني : تناولنا فيه أساليب التعلم لتلاميذ التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى نبذة تاريخية والتعرض لتعريف أساليب التعلم المصطلحات المشابهة لها فأهمية التعرف على أساليب التعلم وكذا أهم النماذج المفسرة لها بما فيها نموذج انتوستل الذي تعتمده الدراسة الحالية ، مروراً إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وأخيراً تم عرض طرق قياس أساليب التعلم .

وأيضاً : تناولنا فيه التحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى تمهيد والتعرض لتعريف التحصيل الدراسي وأهميته وأنواعه وخصائصه و مروراً إلى العوامل المؤثرة فيه وأخيراً تم عرض طرق قياس التحصيل الدراسي .

وتناولنا في القسم الميداني الفصل الثالث تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية واحتوى على تصور للدرستين الاستطلاعية و الأساسية وختمها الدراسة بتقديم خلاصة عامة وقائمة مراجع وملاحق .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية :

تعد عملية التعلم من العمليات الأساسية التي تحظى باهتمام المفكرين المتخصصين في التربية و علماء النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة، والتعلم هو عملية تلقي المعارف والقيم والمهارات والعادات و الاتجاهات والميول والعواطف من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم، مما قد يؤدي إلى تغيير دائم في سلوك الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية، وهو كذلك كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف جديدة تساعده على تنمية قدراته على الاستيعاب والتحليل.

تعتبر مهارات التعلم من العمليات المهمة التي لا غنى عنها للطالب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة لما لها من اثر كبير على مستوى تحصيله ويتوقف هذا المستوى وجودته على الأسلوب المتبع في هذه العملية.

يعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في علم النفس، و ضرورة تفرضها طبيعة التعليم و التعلم لا سيما في التعليم الثانوي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين و أساليبهم و دوافعهم المعرفية الدور الرئيسي، حيث يركز هذا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائدا على كمية ما تعلمه التلاميذ، واليه قد يرجع الاختلاف بين الأفراد في الأداء الأكاديمي، لأنها تتعلق بكيفية تناول الأفراد للمعلومات المنضمة في المقررات الدراسية (محمود، 1994، 1).

أدت كثرة التفسيرات من قبل العلماء و الباحثين في مجال أساليب التعلم إلى تعدد نماذجها و طرق قياسها و متغيراتها، ويرجع ذلك إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث لكن معاني المسميات خصائصها متقاربة كثيرا، ونذكر من بين ها ته النماذج نموذج الباحث انتوستل(1981)، حيث يقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد و مستوى نواتج التعلم، ويحتوي على 3 توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه و يؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم.

ترتبط أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي حيث أشار كوهن (2000) إلى أن التلاميذ يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع والتعلم بدرجة اكبر بالإضافة إلى زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعليمهم المفضلة (يعقوب، 2012، 129).

حظي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام كبير من طرف علماء النفس والباحثين التربويين و السوسيولوجيين، لأنه لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت ميدانا للاستثمار الاقتصادي، لذا فإن حجم الإنفاق على التربية أو الاستثمار فيها يقدم المؤشرات الواضحة لطموح الدولة نحو ترقية المجتمع اجتماعيا وتطويره اقتصاديا لأن التحصيل الدراسي من أهم جوانب النشاط العقلي، وينظر إليه على أنه عملية عقلية ومحكا أساسيا للحكم على ما يمكن أن يحصله التلميذ في المستقبل، حيث نجد المدارس تهتم كثيرا بدرجات التلاميذ وهي أول ما يلفت النظر عند التقويم (ونجن، 2014، 51).

من بين الدراسات السابقة نجد : دراسة الضمور (2008 ، ص 90) هي الدراسة العربية الوحيدة التي أمكن الاطلاع عليها ، وقد هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلاب جامعات أردنية بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ، وتكونت عينة الدراسة من (970) طالبا وطالبة ، وطور الباحث مقياسا لفاعلية الذات الأكاديمية ، وآخر لقياس أنماط التعلم معتمدا على أشهر تصنيفات التعلم ، ومنها نموذج جراسا وريتشمان وبناء على ما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي : هل توجد علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ ثانوية ثانوي ؟ أما التساؤل الفرعي : هل توجد علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الذكور و الإناث ؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة : توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثانوية ثانوي.

الفرضيات الجزئية :

1. توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ الثانوية ثانوي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم بين الذكور والإناث

3 - أهداف الدراسة :

- التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ الثانية ثانوي (ذكور وإناث).
- التعرف على الفروق في أساليب التعلم وفقا لمتغير الجنس
- التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الجنس
- تزويد المكتبة المحلية بدراسة جديدة عن أساليب التعلم والتحصيل الدراسي

4 - أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن :

- توقع أن يسهم البحث في جمع المعلومات الهامة حول كل من أساليب التعلم والتحصيل الدراسي ووضعها بتصرف الباحثين والدارسين الآخرين
- تبرز الأهمية في تعريف التربويين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التربوية على أنماط التعلم ودورها في تحقيق التعلم الفعال فضلا على انها تسهم في تنمية مهاراتهم على تنويع المحتوى والخبرات الدراسية وتكييفها بما يتناسب مع أنماط التعلم لدى المتعلمين
- مساعدة المعلمين على شرح كيفية تزويد التلاميذ بما يساعدهم على التعلم وان التناظر بين أسلوب تعلم المعلم وأسلوب تعلم المتعلم قد يؤدي الى ارتفاع وتحسين التحصيل الدراسي
- وضع برامج ومناهج تعليمية تسهم في تحسين من التحصيل الدراسي وتميز التلاميذ

5 - التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

نحاول من خلال هذا العنصر القيام بتحديد المفاهيم الإجرائية للمفاهيم الأساسية الواردة في الدراسة الحالية، وذلك تجنباً لأي غموض من شأنه أن يعيد فهم موضوع

الدراسة.

وهي كما يلي:

التعريف الإجرائي لأساليب التعلم :

تعرف بأنها الكيفية التي يتم بها استيعاب التلاميذ لما يقدم لهم من أفكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة وهي الأسلوب السطحي والعميق

والاستراتيجي وتعرف هذه الأساليب إجرائيا كالتالي:

- الأسلوب العميق :

هو أن يشعر التلميذ بأن أوقات المذاكرة تمنحه الرضا الشخصي ويجب عليه أن يقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى يصل إل استنتاجاته قبل رضاه عنها، وشعوره كذلك بأن أي موضوع يطلع عليه ويذاكره سيكون شيقا له، وغالبا ما يقضي وقتا كبيرا في الحصول على معلومات جديدة، كما انه يجتهد في دراسته لانجذابه للموضوعات التي يتلقاها كونها شيقة بالنسبة له وتلبي رغباته، كما أنه يقضي أوقات فراغه في البحث عن المواضيع الشيقة التي تم دراستها كما انه يدخل إلى القسم وفي ذهنه الكثير من الأسئلة يوجهها للأستاذ يرغب في إيجاد الجواب عليها.

- الأسلوب السطحي :

هو أن يكون هدف التلميذ اجتياز المقرر الدراسي بقليل من الجهد وأن يقوم بمذاكرة ما يكلف به ويطلب منه فقط من طرف أساتذته وخلال المقرر الدراسي يعني عند اجتياز الامتحانات، ولا يجد المقرر شيق وممتع بالنسبة له لذلك يقل جهده المبذول في الدراسة، وكذلك يحفظ التلميذ المعلومات على ظهر القلب من غير فهمها وتمعنهما، فيكون غرضه الحفظ فقط دون الفهم والتمحيص في المادة المتعلمة، كما يجد أنه ليس من المفيد والصائب أن يذاكر الموضوعات أو الدروس بتعمد كونها تضيع الوقت بالنسبة له فكل ما يحتاجه هو الاطلاع على هاته الدروس والمواضيع بشكل سطحي، وأنه يرى ليس من الضروري مراجعة المواد التي لا يمتحن فيها بل يركز على مراجعة المواد التي سيمتحن فيها فقط.

- الأسلوب الاستراتيجي :

يتضمن هذا الأسلوب استخدام استراتيجيات مرتفعة وجيدة للحصول على درجات مرتفعة كمعيار للأداء، ويهتم التلميذ في هذا الأسلوب بتنظيم وقت المذاكرة، كما تكون له رغبة قوية في الحصول على علامات مرتفعة في الاختبار حيث يكون تركيز التلميذ على الحصول على علامات مرتفعة لا على إنجاز مهمة الدراسة.

- التحصيل الدراسي :

يعرفه جابلن بأنه مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة ويعرفه إجرائيا هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الأول أو الثاني.

6 - الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى : دراسة بيرج (Berg , 2001)

أجريت دراسة بيرج (Berg , 2001 : P5) على طلاب من كلية المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية يدرسون بطريقتين مختلفتين بهدف معرفة مدى تفاوتهم في أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي والدافعية ، باستخدام النسخة المختصرة من مقياس جاشا ريتشمان لأساليب التعلم ، إضافة لاستبيان للبيانات الديمغرافية ؛ ومعدل درجات الطلاب GPA ، ودلت النتائج على أن ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التعلم التعاوني غالبا ما يسجلون في الصفوف التقليدية ، وأن ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التعلم التشاركي حصلوا على درجات أعلى في أحد مقررات تعلم اللغة الإنجليزية ، بينما حصل ذوي الدرجات العالية في أسلوب التعلم المتقادي على درجات أقل منهم في نفس المقرر .

الدراسة الثانية : دراسة بيلجين ودور موس (Bilgin & Durmus , 2003)

هدفت دراسة بيلجين ودور موس (Bilgin & Durmus , 2003 : P397) ، التي شارك فيها طلاب مدرستين إعداديتين تركيتين عددهم (20) طالبا ، لمقارنة أساليب

التعلم الطلاب لتحديد العلاقة بين أساليب تعلمهم ونجاحهم في الدراسة في مواد الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والفن ، باستخدام النسخة المختصرة من مقياس جراشا ريتشمان لأساليب التعلم ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مجموع درجات الطلاب الكلي وأساليب التعلم : المستقل ؛ والتعاوني ، وظهرت علاقة ارتباط سالب بين مجموع الدرجات الكلي وأسلوب التعلم المعتمد ، إلا أنها كانت دالة في مدرسة ، ولم تكن دالة في الأخرى ، في حين ظهرت ذات العلاقة في العينة الكلية للدراسة ، كما ظهرت علاقات ارتباطية بين بعض المواد وبعض أساليب التعلم.

الدراسة الثالثة : دراسة الضمور (2008) :

كانت دراسة الضمور (2008 ، ص 90) هي الدراسة العربية الوحيدة التي أمكن الاطلاع عليها ، وقد هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلاب جامعات أردنية بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ، وتكونت عينة الدراسة من (970) طالبا وطالبة ، وطور الباحث مقياسا لفاعلية الذات الأكاديمية ، وآخر لقياس أنماط التعلم معتمدا على أشهر تصنيفات التعلم ، ومنها نموذج جراشا وريتشمان .

قد دلت نتائج الدراسة على أن أنماط التعلم السائدة لدى عينة الدراسة كانت (التنافسي ؛ التشاركي ؛ الاعتمادي) ، مع اختلاف دالة إحصائيا بين طلاب تخصصات العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في البعد التنافسي . وفي علاقة أنماط التعلم بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين نمط التعلم التنافسي والتحصيل الأكاديمي ، وعلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين نمطي التعلم التجنبي والاعتمادي والتحصيل الأكاديمي.

الدراسة الرابعة : دراسة سيداك ونور وجوسوف (Sidac , Noor , Jusoff , 2009)

طبقت دراسة سيداك ونور وجوسوف (Sidac , Noor , Jusoff , 2009 : P58) على طلاب ثانوية ماليزيين ، في مساري التخصصات العلمية والدراسات الاجتماعية ، بهدف التعرف على أساليب التعلم المبنية على منظور التفاعل الاجتماعي عند طلاب التخصصات العلمية والإنسانية في شمال ماليزيا ، باستخدام مقياس جراشا ريتشمان للأساليب التعلم ، واستجاب لأدوات الدراسة (407) طلاب تراوحت أعمارهم ما بين (18 27) عاما

ووجدت الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائية بين أسلوب التعلم التعاوني والتحصيل الأكاديمي ، كما وجدت فروقا بين طلاب التخصصات العلمية والدراسات الاجتماعية في أسلوب التعلم المستقل.

الدراسة الخامسة : روزالينا خالد وزملاؤها (Khalid et al , 2013)

أجرت روزا لينا خالد وزملاؤها (Khalid et al , 2013 : P68) دراسة على مئة من طلاب الثانوية الماليزيين بهدف التحقق من تأثير أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي للطلاب في التخصصين العلمي والأدبي ، واستخدمت الدراسة مقياس جراشا - ريتشمان لأساليب التعلم بالإضافة لدرجات تحصيل الطلاب . ودلت النتائج أن أكثر الأساليب تفضيلا هي : المعتمد ؛ ثم التعاوني عند كل من طلاب العلمي والأدبي على السواء ، وبغض النظر عن مستوى تحصيل الطلاب ، كما لم تظهر فروق في أساليب التعلم تعزى للتخصص (علمي أدبي) باستثناء أسلوب التعلم المتجنب ، ولم تكن هناك علاقة دالة بين أساليب التعلم ككل وبين التحصيل الدراسي ، باستثناء أسلوب التعلم المتجنب ، وفسرت الدراسة ذلك بخصائص العينة ، حيث كان (19%) منهم منخفضي التحصيل ، و (73%) منهم متوسطي التحصيل .

الدراسة السادسة : كولاك وزملاؤه (Kulac , Sezik , Asci , Gurpinar , 2014)

استخدم كولاك وزملاؤه (Kulac , Sezik , Asci , Gurpinar , 2014 : P2) مقياس جراشا - ريتشمان على طلاب جامعيين في المرحلة قبل الطبية في تركيا ، بهدف دراسة العلاقة بين أساليب التعلم التحصيل الأكاديمي ؛ والنوع الاجتماعي . ووجدت الدراسة أن أكثر أساليب التعلم شيوعا هي : المتنافس (34,8% من العينة) تلاه أسلوب التعلم التعاوني (33,7% من العينة) ، كما أظهرت النتائج ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين درجات الطلاب في الاختبار النهائي وبين أسلوب التعلم التنافسي ، ما يعني أن ذوي أسلوب التعلم التنافسي أكثر تحصيلًا من بقية الطلاب) .

الدراسة السابعة : دراسة خان وإقبال (Khan & Iqbal , 2016)

فحصت دراسة خان وإقبال (Khan & Iqbal , 2016 : P296) أثر أساليب التعلم على تحصيل طلاب التعلم عن بعد الدارسين في مرحلة الماجستير في جامعة باكستانية باستخدام مقياس جراشا وريتشمان لأساليب التعلم ، ووجدت الدراسة أن أكثر أساليب التعلم شيوعا عند عينة الدراسة كان أسلوب التعلم التعاوني ؛ فالتشاركي ؛ فالمستقل ، فالتنافسي ؛ فالمعتمد ؛ وكان أقلها شيوعا أسلوب التعلم المتجنب .

الدراسة الثامنة : سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي (1434-1435) جدة حول :

أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ب(التخصص الأكاديمي - المستوى الدراسي - التحصيل الدراسي) ومعرفة الفروق والتفاعلات في أساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي حيث استخدمت الباحثة مقياس أساليب التعلم المفضلة لكولب من إعداد إلهام وقاد (2008) وطبق على عينة قوامها 618 طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز في التخصصات العلمية والأدبية للسنة الأولى والثانية (من المستوى الأول إلى الرابع).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي - المستوى الدراسي - التحصيل الدراسي.

- لا يوجد تفاعل بين التخصص الأكاديمي و المستوى الدراسي والتحصيل الدراسي

الدراسة التاسعة : دراسة بن يوسف أمال (2008/2007)

دراسة بن يوسف أمال (2008/2007) حول: العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم وإستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين والمتمدربين في المرحلة الثانوية على عينة قوامها 150 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي فرع أدبي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك إرتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والاستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر ب 80.0.
- هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل.

الدراسة العاشرة : دراسة المصري (2009) :

دراسة المصري (2009 :) حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة 85 طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لم تظهر النتائج فروق بين الجنسين في مستوى هذه الإستراتيجيات .
- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي

الفصل الثاني

أولا أساليب التعلم :

- تمهيد

- 1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم
- 2- تعريف أساليب التعلم
- 3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها
- 4- أهمية التعرف على أساليب التعلم.
- 5- النماذج المفسرة لأساليب التعلم
- 6- أساليب التعلم حسب انتوستل

خلاصة الفصل

أولا أساليب التعلم :

تمهيد:

شغل موضوع الفروق الفردية اهتمام المتخصصين بالدراسات النفسية قديما وحديثا وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة الفروق في مجال القدرات العقلية، ثم تتابعت حركة الاهتمام بدراسة الفروق لتشمل مجالات أخرى، ففي مجال القدرات العقلية ظهر حجم كبير من نتائج البحوث وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التعلم، فبهذا أصبح البحث في أساليب التعلم توجها جديدا في مجال علم النفس التربوي حيث ركز هذا التوجه على دراسة مستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت العديد من الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة، أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة وكذا الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه.

1 - نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وقد ذكر حمدان (1985) إن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث وقد ذكر رمضان (1990) أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد بيرى (1980) عندما قدم نموذجا للتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بالأساليب يرجع إلى الخط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية وكما ذكر رينر ورايدنج (1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف مازال قائما، حيث استعمل انتوستل أساليب التعلم

والأساليب المعرفية بالتبادل بينما اعتقد داس أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت سترن برج وجريجو رينكور (2001) في اتجاهين :

الاتجاه الأول :

استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتصقا شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الاتجاه الثاني :

استعمل إطار جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس وأساليب التعلم التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة .

وتتفق الباحثة مع رأي طاحون (2000) والعتوم (2003) في أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤيدان وظائف متماثلة من حيث اختيار الأنشطة ومختلفة حيث ارتباطا لأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعلم.

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فإما الأولى فتؤكد كما ذكر سعيد (1996) عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة، وأما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتيجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم، وأما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ عن استخدام استراتيجيات تعلم خاصة .

2 تعريف أساليب التعلم :

تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها، وباختلاف الباحثين، وقد علل غنيم (1992) تعدد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الفرد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون للفرد إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد (السليمانى 17.1433).

وقد ذكر سعد (2006) أن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك والمفاهيم والوجدان، والسلوك فإنه يصبح من المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له، وبينما يرى رمضان و الشحات (2001) إن تعدد أساليب التعلم هي مجرد اختلاف في المسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ولكن معاني هذه المصطلحات والمسميات خصائصها متقاربة كثيرا (جابر والقرعان 15.2004).

ويعرف الأسلوب لغويا: فيقال لسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال الأسلوب والوجهة والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب. (ابن منظور 549.2003).

• و سيتم عرض العديد من تعريفات العلماء والباحثين لأساليب التعلم:

حيث أشارت زينب البدوي إلى أن انتوستل سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذج عن أساليب التعلم ويتكون نموده من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم التوجه نحو المعن وفيه يسعى الفرد إل فهم المعلومات، والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات وفيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصم للمعلومات، التوجه نحو انجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة والسرعة، التوجه الشامل ويتضمن أنواع متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ والفهم والتجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات. (بدوي, 2002, 9).

وقد أشار هنتون ("Hinton") إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم. (Hinton,4,1992).

وتذكر منا أبو ناشي (1996): "أن أساليب التعلم أي عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسطية والتي تتوسط متغيرات المدخلات النواتج وهذه المتغيرات الوسطية تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبيا لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات، ليس فقط في المجال المعرفي، لكن أيضا في المجال لوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أم خارجها. (أبو ناشي, 1996, 16).

كما عرف سنترنبرج(1997)أساليب التعلم بأنها: "تشير إل كيفية تفضيل الأفراد لتعلم".
(الدر دير 16,2004).

ويعرف حسين الدر يني أساليب التعلم بأنها : "نوع الاعتماد المتبادل بين التلاميذ وطرق تعاملهم بعضهم ما بعض تحقيقا الأهداف تعليمية معينة". (سعد 14,2006).
وجاء في تعريف على أن أساليب التعلم هي : "عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من إثارة انتباهه وحتى صدور الاستجابة والتي تعتمد على طريقته في معالجة المعلومات وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها تعتمد وتخزينها في داخل بنيته المعرفية". (الميهي ، 104,2002).

ومما سبق نستنتج أن أساليب التعلم تعزى إلى :
_ الطرق المميزة لطلاب لتصرف والاستعدادات المرتبطة بظروف التعليم والتعلم.
_ عمليات معالجة الأفراد للمعلومات سواء داخل حجرات الدراسة أم خارجها.
_ التأكيد على الشخصية إذ أن المتعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر.

3 أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها:

3_1 أساليب التفكير:

وتشير إل الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته وذكائه (الدردير ، 2004، 28).

ويرى العتوم أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة في العمل والتعامل معا لآخرين.

3-2-الأساليب المعرفية:

تعني الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا في البيئة التعليمية والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له . (الحسناوي والغافري 125,2005).

ويعرف جاردنر الأساليب المعرفية بأنها: "مظاهر الفروق الفردية في البنية المعرفية فهي تفضيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك وعملياته، ويشير واتروك إلى أن الأسلوب أو طريقة الفرد الثانية في إدراك ترميز وتشفير المعلومات وتخزينها . (الزيات، 121_2001، 120) .

3_3 استراتيجيات التعلم:

عرف حسن والشربوجي (2005) استراتيجيات التعلم بأنها: "الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير التخطيط وأداء مهام التعليم البسيطة والمعقدة". (وقاد 380,1429).

3_4 تفصيلات التعلم:

أي تفصيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفصيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد. (علام 379,2010).

انطلاقاً مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهرية بين أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لهذا المصطلح فأساليب التفكير تشير إلى كيفية تفكير الفرد في المعلومات والأشياء المحيطة بهالتي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، أما الأساليب المعرفية فتوضح كيف يدرك الفرد المعلومات وكيف يستجيب لها ويعالجها في ذهنه أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب تعلم معين أو لبيئة التعلم فهي كذلك لا ترتبط بالذكاء أو الجهد، أما أساليب التعلم فهي تعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم سواء بتعقيدها أو ببساطتها.

4_أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن لمعرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذه أمر بالغ الأهمية ، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط التعلم ، بالإضافة إلى أن معرفة التلميذ لنمط تعلمه يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل .

حيث أن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتيجيات التعلم ولكن للأسف أن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم (جابر والقرعان 2004، 13).

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه ، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم (قطامي 2004، 95).

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسية، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب ما أنماط وأشكال تعلم الطلبة ،وفي ظل ثورة المعلومات التحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو العمل أو البيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم، وسيكون التحول من أسلوب التلقين إل أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريق التعليم لتلائم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم.(عقل 2005، 820).

مما سبق نستنتج أن لأساليب التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على كل من المتعلم والمعلم ومصممي المنهاج التربوية فبمعرفة أساليب تعلم التلاميذ يسهل على المعلم إعداد دروسه وكيفية إلقاءها وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لتعد طرق التدريس على وفقها كل حسب قدراته ، كما أن فهم المتعلم وعمله بأساليب تعلمه تزيد من توافقه دراسيا وتميزه وتعد أيضا عوامل مهمة في تحديد نتائج عملية التعلم والتعليم بالرغم من عدم اختلاف علماء النفس التربويين كثيرا حول أهمية أساليب التعلم، إلا أنهم تعددوا واختلفوا بشأن الاستخدام التطبيقي لها فظهر أكثر من نموذج من نماذج أساليب التعلم.

5 - أساليب التعلم حسب انتوستل (Entwistle 1981):

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه انتوستل على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إل مستويات مختلفة للفهم، و أهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة أي: - **التوجه نحو المعنى الشخصي (bersonale Méninge Orientations) :**

وينشأ عنها لمدخل العميق في التعلم، وذلك عندما تكون دافعية الفرد داخلية، حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه ، واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة وتركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيكون مستوى عميق من الفهم، وتكون الدافعية داخلية، وهنا يكون التعلم العميق هو السائد ولكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية والمنهج غير محدد، ويقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى، ثم تذكر المعلومات الجديدة، ثم ربطها بالخبرات السابقة ويكون ناتج العملية فهما غير كامل يؤدي إل فشل في استخدام الأداء ، فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذا لحالة.

- **التوجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproducing Orientation) :**

حيث تكون الدافعية الفرد خارجية، ويركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة والخطوات والبرهان، بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة، وعندما تكون الدافعية هي القلق ، والمنهج محددًا يكون التعلم السطحي او التعلم السائد، أثناء عملية التعلم يحدث تذكر تداخل، مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم.

- **التوجه نحو التحصيل (Achèvement Orientation) :**

حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس ويكون الأسلوب هو التنظيم والتوجيه نحو التحصيل.

وتأسيسا عن هذه التوجيهات فان التلاميذ يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل لتعلم هي :

_ المدخل العميق (Deep Approache) ,و المدخل السطحي (Surface Approache)
والمدخل الاستراتيجي (stratégie approche)

وتلخص خصائص ذوي أساليب التعلم المختلفة كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(1) يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب انتوستل

أصحاب الأسلوب العميق	أصحاب الأسلوب السطحي	أصحاب الأسلوب الاستراتيجي
الهدف هو الفهم	الهدف هو استكمال متطلبات المادة	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة
التفاعل النشط مع المحتوى	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة في التقييم	التنظيم الوقت توزيع الجهد
أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة وفحص منطق الحجة	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة	استخدام أوراق الاختبارات القادمة
مفاهيم تتصل بالحياة اليومية	التركيز على عناصر منفصلة في المادة وعدم اخذ المفاهيم بشكل تكاملي	دائما في حالة تأهب و استعداد لتقييم

مقارنة بين نموذج "انتوستل Entustl " " و نموذج "بيجز Biggs " " "

المتأمل في نموذج انتوستل ونموذج بيجز يجد قدرا كبيرا من التشابه وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العملية التي قارنت بين النموذجين، فالمدخل الاستراتيجي عند إنتوستل هو نفسه العمليات التحصيلية عند بيجز، فكليهما يوضح نفس الخصائص التي

يتبناها المتعلم في توجهاته وإذا ما قارنا بين النموذجين سوف نرى ذلك بشكل واضح (الحسيني 2006.201).

جدول رقم (2) يوضح مقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز

نموذج انتوستل	نموذج بيجز
1. التوجه نحو المعنى الشخصي: الأسلوب العميق، ترابط الأفكار واستخدام الأدلة والدافعية الداخلية، وربط العمليات الجديدة بالخبرات السابقة	1. العمليات العميقة: الدافع داخلي الدراسة حسب الميول ،الدراسة من أجل الكفاءة. الإستراتيجية: القراءة يتوسع ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
2. التوجه نحو إعادة الإنتاجية: الأسلوب السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية، مع الحفاظ وتذكر الحقائق .	2. العمليات السطحية: الدوافع خارجية فالدراسة من أجل الشهادة، ومن أجل النجاح ،مع الخوف من الفشل . الإستراتيجية : التوجه نحو إعادة الإنتاجية .
3 - التوجه نحو التحصيل : الهدف الحصول على درجات مرتفعة ودافعية الانجاز ، والرغبة في النجاح، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة	3. العمليات التحصيلية: الدوافع: تعتمد على المنافسة وتعزيز الذات مع الحصول على درجات عالية. الإستراتيجية: يعتمد عل التنظيم ويتبع التعليمات

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب التعلم لدى تلاميذ ثانوية بدءا بالتطرق لنبذة تاريخية حول تطور هذه الأساليب ، ثم قمنا بتعريفها وذلك بعرض أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراساتها وكذا عرضنا المصطلحات المشابهة لمصطلح أساليب التعلم، حيث توصلنا إلى اختلاف أساليب التعلم من فرد لآخر كل حسب إدراكه ومعالجته للمادة المتعلمة، ثم تطرقنا إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم فالنماذج المفسرة لها وكذا تم التطرق إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وتعدد هذي العوامل ، وصول إلى طرق قياس أساليب التعلم حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصول.

ثانياً التحصيل الدراسي :

تمهيد

- 1- تعريف التحصيل الدراسي.
 - 2- أهمية التحصيل الدراسي.
 - 3 - أنواع التحصيل الدراسي.
 - 4- وسائل قياس التحصيل الدراسي.
- ### خلاصة الفصل

ثانيا التحصيل الدراسي :

تمهيد :

يعد هذا الفصل محورا أساسيا في البحث من خلال إلقاء نظرة على إحدى الأهداف السامية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم وهو "التحصيل الدراسي " كما انه المعيار الأساسي لتقدم التلميذ في دراسته وانتقاله من مرحله لأخرى وتنميته تعده من الأهداف التربوية المهمة في حياة المتعلم كونه يسمح للتلميذ على قدراته وإمكانياته وسنحاول في هذا الفصل التعريف بالتحصيل الدراسي وكذا أنواعه وأهميته وخصائصه والعوامل المؤثرة ووسائل قياسه.

1- تعريف التحصيل الدراسي :

حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير منذ بدايات التربية حتى الان باعتبار التحصيل الدراسي احد ركائز العملية التعليمية وهو المؤشر الأساسي لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة.

يعرف التحصيل الدراسي لغويا بأنه : مصدر الفعل حصل والذي يعني اكتساب العلوم والمعارف (جراف، 31، 2001).

وتعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه : بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات مدرسين أو الاثنين معا (لعبيدي، 2004، 293).

يعرفه فرج عبد طه : على انه مصطلح يشير القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه، 1997، 183).

كما يعرفه علام : بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه ويصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، 2000، 315).

ويعرفه المسعود : بأنه مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات و المهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة (الخرجي والعزي، 2010، 323).

وعرف مولاي : التحصيل الدراسي أو الانجاز التربوي بأنه الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج الدراسي معين، والتي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة، وهي التي تدعى بالاختبارات التحصيلية التي قد تكون من إعداد المدرس وتحضيره، أو مبنية على التقنين الموضوعي، وقد تكون خاصة بموضوع معين كالقراءة أو الحساب أو شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي، (مولادي، 1993، 360).

كما عرف جابلن التحصيل الدراسي : بأنه مستوى محدد من الانجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي، 2006، 13).
كما يمثل التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية وللتحصيل الدراسي أهداف منها:

- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
- تحديد نوع الدراسة و التخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.
- معرفة القدرات الفردية للطلبة.
- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى (العيسوي، 2004، 13).

2 - أهمية التحصيل الدراسي

تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير الإجراءات القرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات أو التقدير الذي يحصل عليه، وتؤدي الدرجات وظائف عليا ترتبط بحاجات الطلبة أو أولياء الأمور و المدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دور مهم في تكوين صورة التلميذ عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق.

فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد، وتبدو من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد للتنبؤ بمكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، في الكليات العلمية تعد طلبتها لمهن ما زالت تحتل فيه الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل، تجعل الطلبة أكثر إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها (نوفل، 2001، 42).

نستنتج من خلال ما تم عرضه أن للتحصيل الدراسي دور مهم وفعال جدا في توجيه التلميذ إلى التخصص الملائم له، وكذا تكمن أهميته البالغة في التوجيه الجامعي حيث يوجه الطالب نحو التخصص الذي يتوافق وميولاته وقدراته وبالتالي يخرج إلى ميدان العمل فيوظف ما تم تحصيله في الفترة الجامعية بكل براعة وتميز في عمله وبالتالي يكون ناجحا ومتميزا فيه.

3 - أنواع التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي ستة أنواع نذكرها على النحو التالي:

1-3 التحصيل الدراسي الجيد: ويكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه (الحاج والشايب، 2015، 189).

والتحصيل الدراسي الجيد يحتاج إلى شروط من بينها :

1-1-3- النشاط الذاتي: هذا الشرط يعد أساس التعلم الناجح والمثمر فالمجهود التلقائي للمتعلم نابع عن شدة الدافع والحاضر لدى شخص المتعلم وكذلك قوة الميل والاهتمام والقدرة على تحمل الصعاب والعراقيل التي تعترضه في يومياته الدراسية.

2-1-3- حصر الانتباه أثناء الحفظ: فعملية التفكير في موضوع معين والعمل على حفظه في الذاكرة، يتطلب توجيه الشعور نحوه لا غير وللمحافظة على قدرة المتعلم على التركيز وجب عليه ذلك.

3-1-3- الجزء: أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته يتخذ شكلين أما الثواب وأما العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي على أهمية الجزء وخاصة الثواب منه في دفع

التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها.

4-1-3- الدافعية: الدافعية عموماً حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين (برو، 2010، 211).

ولحدوث عملية التعلم لأبد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا كان نزوح الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضاً، والمعروف في تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية فالثواب العقاب لهما اثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لان الأثر سواء كان نافعا أو ضارا يؤدي إلى حدوث تغيير السلوك.

5-3-1- التكرار: الدافعية من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب تتعلم خبرة معينة يتمكن إجادة هذه الخبرة فالتكرار يؤدي إلى نمو الخبرة وارتقائها حيث يستطيع الإنسان إن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية، وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة فعل سبيل المثال: سياقه السيارة يحتاج إلى الكثير من التكرار والممارسة الفعلية لتعلمها (برو، 2004، 414).

6-3-1- التوجيه والإرشاد: إن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفاد منه، فالإرشاد يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد اللازمين للتحصيل الجيد، ويجب إن تكون الإرشادات ذات صبغة ايجابية لا سلبية و أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة (العيسوي، 2006، 109).

7-3-1- التشجيع الذاتي: يتمثل في محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أثناء التحصيل أو بعده بمره كافية، والتسميع يجعل ذهن نشطون فعالا، ويكشف على مدى تقدم الفارق في التحصيل وعلى نقاط ضعفه، كما انه تدريب على موقف الاختبار (عوض، 2003، 161).

8-3-1- النضج: يعتبر النضج شرطا ها من شروط التعلم الهادف، فالنضج أساسي وضروري اكتساب أي خبرة أو تعلم، وقد يكون عقليا، وعلى المدرسة أن تراعي مراحل النمو والنضج عند تلاميذها و مطالب كل مرحلة دراسية عند وضع البرامج المدرسية، لان أي عمل تربوي لا جدوى منه أن لم يراعي الشروط العامة للنمو مطالب النضج في كل مرحلة (حسن، 1981، 270).

3-2- التحصيل الدراسي المتوسط: إذ يقع بين التحصيل الدراسي الجيد والضعيف يعني أن التلميذ قد يحقق 50% من الأهداف التي خططها له الأستاذ ويمكن للتلميذ أن يتجه نحو المستوى الجيد إذا وجد العناية اللازمة من طرف الأستاذ أو الأسرة (قنديل، 1998، 94).

3-3- التحصيل الدراسي الضعيف (الرسوب المدرسي) : هو حالة ضعف أو نقص أو عدم الاهتمام بالنمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية حيث تنخفض نسبة الذكاء من المستوى العالي (زهران، 25).

4-3- التحصيل الدراسي المعرفي: و هو التحصيل الذي يشمل العمليات المعرفية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها وسمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، و إلى تحليل ما بينهما من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم عن مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة، قد قام بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تمثل في الآتي:

- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

- مستوى الفهم والاستيعاب.

- مستوى التطبيق.

- مستوى التحليل.

- مستوى التركيب.

- مستوى التقويم.

5-3- التحصيل الدراسي المهاري: و هو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين، أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري ان يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء وقد صنف سمبسون المجال المهاري الحركي إلى المستويات الآتية:

- مستوى الإدراك الحسي

- مستوى الميل أو الاستعداد

- مستوى الاستجابة الموجه

- مستوى الآلية أو التعويد
- مستوى الاستجابة الظاهرية
- مستوى التكيف أو التعديل
- مستوى الأصالة والإبداع

6-3- التحصيل الدراسي الوجداني: وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر، ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة ولقد لجأ كراثول إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات وهي:

- مستوى الاستقبال والتقبل.
- مستوى الاستجابة وإعطاء القيمة.
- مستوى التنظيم.
- مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة (اللوه، 2017، 109).

مما سبق نستنتج أن للتحصيل الدراسي عدة مستويات بدء بالأول و هو التحصيل الدراسي الجيد حيث يكون مستوى التلميذ فيه مرتفع مقارنة بزملائه الذين هم معه في نفس الصف، أو حتى في نفس الشعبة، حيث قد يرجع هذا التفوق إلى عدة عوامل منها الذاتية خاصة بذات الفرد، أو اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصادية، مروراً بالمستوى الثاني وهو التحصيل الدراسي المتوسط والذي يكون فيه تحصيل التلميذ متوسط ومتذبذب نوعاً ما، بينما نقول عن المستوى الثالث التحصيل الدراسي المنخفض حيث يكون أداء التلميذ في منخفض أقل من مستوى أقرانه الذين هم معه في نفس القسم أو التخصص، ومن المحتمل أن يكون ذلك راجع إلى ضعف شخصيه التلميذ أو ضعف درجة ذكائه وتفكيره وهناك أسباب كثيرة أدت إلى ذلك سنذكرها في عنصر العوامل المؤثرة عن التحصيل الدراسي.

4 طرق قياس التحصيل الدراسي:

يقاس التحصيل الدراسي بما يعرف حديثا بالاختبارات التحصيلية والتي ترتبط بالمواد الدراسية بطريقة مباشرة، وتعتبر وسيلة للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية واجتماعية. وتعرف الاختبارات التحصيلية على أنها عبارة عن أجزاء منظمة لتحديد ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة.

كما يعد الاختبار التحصيلي الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد (البكري وعجور، 2011، 49) واختبارات التي يقوم المعلم بإتقان إعدادها، يمكن أن تسهل الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي، مما يدفع الدارسين لتحسين مستواهم العلمي، وعن طريق هذه الاختبارات يستطيع المعلم أن يعرف الموضوعات التي استذكرها الطلاب، وكيفية الاستذكار في الاختبارات تحدد الكم والنوع من المعلومات ودرجة الإجابة والخبرات التي أمكن الإلمام بها.

واختبارات التحصيل الدراسي تعمل للكشف عن أهداف دراسية التي تتمثل في:

- الإلمام بالحقائق والقواعد والمصطلحات.
- القدرة على تطبيق هذه الحقائق في مواقف غير مدرسية.
- تمكين المتعلم من تحليل المواقف المتصلة بالمادة الدراسية إلى عناصر أساسية وإلى علاقات متداخلة.
- الاهتمام بربط عناصر المادة الدراسية للحصول على تكوينات وموضوعات جديدة.
- مساعدة المتعلم نحو تقديم موضوعات ترتبط بالمادة الدراسية وتشجيعهم على التفكير المنطقي في ضوء الحقائق الأساسية (منصور وآخرون، 1996، 96).
- تساعد الاختبارات التحصيلية في تقنين التعليم لكل المدارس التي تعد الطلاب لنوع معين من الوظائف.
- نتائج الاختبارات التحصيلية أصبحت معينا للمدرسين على إصدار أحكام موضوعية مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها.

- استثارة الدافعية لدى التلاميذ والمعلمين بقيام المنافسة على ساس عادل.
- تحديد الجوانب الايجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة تمهيدا لبناء الخطط العلاجية.
- توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.
- توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبراء وترتيبها وإعادة تنظيمها لتلاءم المواقف التي تفرضها المواقف الاختيارية.
- و تنوع اختبارات التحصيل الدراسي بحسب الهدف الذي يراد قياسه من الناحية التحصيلية، ومن حيث الزمن الذي تبرمج فيه من حيث الشكل العام للأسئلة وسنقوم بعرضها على النحو التالي:

1-6- من حيث الزمن الذي برمج فيه الاختبار: تنقسم إلى نوعين وهي:

1-1-6- الاختبارات التكوينية: وتستعمل هذه الأنواع من طرف المعلم في نهاية كل وحدة دراسية للتأكد من بلوغ المعلمين أهداف الوحدة الدراسية من جهة والتركيز على مواطن الضعف من جهة أخرى لتمكن من الوقوف على التقدم الذي يظهر التلاميذ، ويستعمل هذا النوع في مدارسنا من طرف المعلمين والأساتذة مقياس درجة التحصيل بعد نهاية الدرس.

2-6- الشكل العام للأسئلة: والتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي:

1-2-6- الاختبارات الشفوية: هي عبارة عن أسئلة شفوية توجه للتلميذ يتلقاها من المعلم وجها لوجه للإجابة عليها، وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق والمفاهيم وقدرته على التعبير عن نفسه شفويا (المزة، 2007، 202).

2-2-6- اختبارات الموضوعية: تأخذ الاختبارات الموضوعية عدد من الأشكال المختلفة تحدد ما يترتب على الطالب القيام به سعيا وراء الإجابات المرغوب فيها ونتناول في ما يلي الاختبارات الموضوعية شيوعا في الامتحانات المدرسية وهي:

1-2-2-6 اختبار الاختيار المتعدد: يتألف اختبار الاختيار المتعدد من جزئين الجزء الأول هو الجذر ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال الاهتمام، والثاني هو مجموعه البدائل.

ويتراوح عددها ما بين ثلاثة أو خمسة بدائل يشير احدهما الى الجواب الصحيح والى أفضل الأجوبة الممكنة وقد يكون الجذر سؤالاً مباشراً أو عبارة غير تامة (منير، 1994، 178).

وتتمتاز أسئلة الاختيار المتعددة من الخصائص التي تجعلها أداة قياس إلى حد بعيد وهي:

- التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة.
- تؤدي إلى ارتفاع مستوى ثبات النتائج بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل.
- تمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف.
- لكي يحقق اختبار الاختيار المتعدد النحو المرغوب فيه لابد من مراعاة عدة نقاط وهي:
- صياغة جذر السؤال وبدائل الإجابة بعبارات واضحة ومناسبة بمستويات الطلاب التحصيلية.
- اختيار بدائل متوازنة من حيث عدد كلماتها أو الجمل التي تتطوي عليها، من حيث درجه تحقيقها.
- يجب أن لا تكون الإجابة الصحيحة واضحة على نحو كلي، لحث الطالب على التدقيق والتفكير في البدائل جميعها (نشواتي، 1996، 620).
- 2-2-2-6- اختبار الصواب أو الخطأ:** يتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات التقريرية، بعضها صحيح وبعضها الآخر خطأ ويترتب على الطالب أن يبين ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أو خاطئة بوضع كلمه صحيح إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها صواب وكلمه خطأ إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها خاطئة وغير صحيحة وتأخذ كل عبارة من عبارات الاختبار شكل حكم مستقل العبارات على أحكام الأخرى وقدرته على محاكمة ما انطويت عليه العبارة وموضوع السؤال.
- وتتصف اختبارات الصواب والخطأ بعدد من المميزات أهمها ما يلي:
- قدرتها على تغطيه جوانب كبيره من المادة التعليمية، الأمر الذي يدعم ثبات نتائجها
- توفر فرصه كافيه لتحليل إجابات الطلاب وتشخيص نواحي ضعفهم وقوتهم في مجال دراسي معين

- يؤدي إلى تعدد العبارات وتنوعها وتباين صياغتها إلى تنمية قدره الطالب اللغوية فيغدوا أكثر كفاءة من حيث التفكير فيما يقرأ.

3-2-2-6- اختبار المطابقة: اختبار المطابقة من قائمتين من العبارات تشتمل الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة، في حين تشتمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات ويترتب على الطالب إجراء مطابقة أو مزوجة بين كل من عبارات قائمه الإجابات وتبين التعليمات المرفقة بالاختبار ما يجب أن يفعله الطالب لدلالة على كل المطابقة، كأن يرسم سهمًا يبين عبارة السؤال وعبارة الإجابة أو أن يكتب رقم عبارة الإجابة إلى جانب عبارة السؤال... الخ (عاقل، 1998، 665).

4-2-2-6 اختبار ملء الفراغ: يتألف اختبار ملء الفراغ من مجموعة من عبارات يتخلل كل منها نقص ظاهر يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة ويترتب على الطالب بكلمة أو فقرة أو جملة معينة وتجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد مثل: يشير إلى فهم العلاقات..... ويشير التنبؤ إلى علاقات.... في حين يشير إلى علاقات.... نشواتي، (1996، 623).

3-2-6- الاختبارات المقالية: وهي عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب في كل منها ان يجيب عليها بمقال طويل أو قصير حسب قدرة التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة لهذا يطلق على هذا النوع بأسئلة المقال. وهي امتحانات تقوم على أسئلة تتطلب استجابة حرة على موضوع أو مشكلة وهي تتيح الفرصة لمعرفة قدره التلاميذ على معالجه موضوع معين. (غريب، 1996، 76).

كما تمتاز الاختبارات المقالية ببعض الخصائص الايجابية حيث تظهر حركة الطلبة في الاستجابة وهي لا تضع الطلبة في نطاق استجابات محددة وتحديدًا ضيقًا وانها تطلق حريته في معالجة المشكلة، كما انه حر في تنظيم وترتيب تلك المعلومات لاستخلاص ما يراه من النتائج (جاري، 2021، 104)

3-6- خطوات بناء اختبار تحصيلي:

يتم بناء اختبار تحصيلي من خلال إتباع مجموعة من الخطوات نوجزها فيما يلي:

- تحديد النواتج التي تتمثل في الأهداف التعليمية أو الكفاءات المراد قياسها كما يتضمن تحديد الأهداف التربوية ووصف العمل التربوي، وتحليل العمل التربوي ووصف المدخلات

- تحديد محتوى الاختبار عن طريق تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد قائمه الموضوعات، وذلك من خلال الزمن المخصص لتدريس كل منها، أو من خلال أهمية المواضيع المدرسية، ومن خلال الخبرة الشخصية والاستشارة العلمية.
- إعداد جدول المواصفات والتي يتم عن طريق الفحص الدقيق للمقررات و الكتب الدراسية من ناحية، و نواتج التعلم التي يجب اختيارها في ضوء الأهداف من ناحية أخرى، تم تحديد الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف.
- تحديد نوع الأسئلة والفقرات المستخدمة في الاختبار.
- كتابه مفردات الاختبار وتعليماته و مراجعتها وإخراج الاختبار والتعليمات بلغة مفهومة وصياغة جيدة.
- تجهيز وإعداد مفتاح التصحيح أو الإجابة النموذجية (خطاب، 2001، 322).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه تظهر الأهمية البالغة للتحصيل الدراسي في حياة التلميذ الدراسية والمستقبلية، وترى الباحثتين إن العلامات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات لا تعبر دائما على القدرات العقلية التي يمتلكونها بل توجد هناك عدة عوامل تؤثر على مستوى تحصيل التلميذ كالعوامل الأسرية والاقتصادية عوامل متعلقة بالوسط المدرسي وغيرها لذا وجب على كل المدرسين القائمين على العملية التربوية التلاميذ والوقوف إلى جانبهم والأخذ بأيديهم لرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، وكذا نفس الكلام وجهه للوالدين.

الجانِب المِيداني

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1 - الدراسة الاستطلاعية
 - 2 - الدراسة الأساسية
 - 3 - وصف أدوات الدراسة
 - 4 - متغيرات الدراسة
 - 5 - تصور لإجراءات الدراسة الأساسية
 - 6 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- الخاتمة

تمهيد:

لا بد لأي دراسة استطلاعية أن تشتمل على إجراءات منهجية معينة، حتى يتضح من خلالها فحص الظاهرة المدروسة كما تساعد إلى الوصول إلى الحقيقة وتحقيق نتائج أفضل تسهل عليه الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة وهذا من خلال إجراءات منهجية تفيد في تحويل الخصائص الخاصة بمتغيرات الدراسة، وقد ارتكز بحثنا هذا على هدف معين وهو معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول ثانوي وانطلاقاً من هنا سنحاول توضيح عن هذا الإطار ضمن الفصل بداية من الدراسة الاستطلاعية من ناحية الأهداف وحدود العينة ونتائجها ثم سنتطرق إلى الدراسة الأساسية التي يتم فيها تحديد المنهج والمجال المكاني والزمني للدراسة وتحديد مجتمع عينة البحث ووصف أدوات جمع البيانات المستخدمة ومعرفة الأساليب الإحصائية المعتمد عليها.

1 الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء مهما وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها.

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه.
- اخذ معلومات حول إجراءات التطبيق الميداني والاستفادة منه في الدراسة الأساسية.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية بدقة حجمها، كيفية اختيارها، مميزاتها....
- التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات وتقنياتها ومدى صلاحيتها لجمع المعلومات.
- التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات والتحقق من صلاحيتها للاستعمال ومدى ملائمتها للأفراد العينة (جاري، 2015، 106).

2-1 حدود الدراسة الاستطلاعية:

1-2-1 الحدود الزمنية: تم اقتراح الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة الزمنية لشهر افريل

من السنة الدراسية 2021./2022

1-2-2 الحدود المكانية: برمجت الدراسة الاستطلاعية بثانوية محمد العيد آل خليفة وثانوية.

1-2-3 الحدود البشرية: تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-1 عينة الدراسة الاستطلاعية: حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويتين من بلدية الدبيلة.

جدول رقم 3، : يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويتين

عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية	الثانوية
20	ثانوية محمد العيد آل خليفة
20	ثانوية داسي خليفة
40	المجموع

2 الدراسة الأساسية:

2-1 المنهج المتبع في الدراسة:

إن الخطوة الأولى بين كل تلك الإجراءات هي تحديد المنهج المتبع في البحث وقبل التطرق لذلك كان لزاما في البداية تحديد ما المقصود بالمنهج بصفه عامة حيث يرى أن جرس (2006) أن المنهج محدد بمجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى النتيجة والمنهج في العلم مسألة جوهرية كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج (عباس و آخرون، 2011، 47).

من المؤكد إن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث وحيث إن الدراسة بصدد البحث في "علاقة استراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي" حيث اعتمد في هذا الدراسة منهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي وهو مفيد بصفة خاصة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية، حيث يسمح بدراسة متغيرات متعددة معا في آن واحد، وهذا يتماشى مع طبيعة هذه العلوم التي تحكمها العلاقة الشبكية، أكثر من كونها تخضع للعلاقة السببية، بمعنى ان دراسة سلوك التلميذ في المدرسة عادة نتاج عدة متغيرات وليست نتاج عامل واحد(علاوي وراتب، 1999، 204) وكذا المنهج الوصفي المقارن والذي يبحث في طبيعة الفروق بين ظاهرتين وأكثر.

2-2 مجتمع الدراسة الأساسية:

يمثل مجتمع الدراسة كل تلاميذ الثانية ثانوي للثانويات التالية محمد العيد آل خليفة بلدية الدبيلة ولاية الوادي حيث يبلغ عددهم الإجمالي (170) تلميذا وتلميذة.

2-3 عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم (04) يوضح عينة الدراسة الأساسية

عدد التلاميذ		الثانوية
ذكور	إناث	
12	08	ثانوية محمد العيد آل خليفة
10	10	ثانوية داسي خليفة
40		المجموع

2-4-2 مجالات الدراسة الأساسية:

2-4-2-1 المجال البشري: اقترحت على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي

2-4-2-2 المجال المكاني: ثنائية محمد العيد آل خليفة و ثنائية داسي خليفة بالدبيلة

2-4-2-3 المجال الزمني: برمجته هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 05 افريل 2022.

افريل 2022.

3- وصف أدوات الدراسة:

1 أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية (الثبات والصدق) :

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات اللازمة، الأولى عبارة عن مقياس أساليب التعلم، والثاني التحصيل الدراسي.

تم التحقق من ثبات المقاييس، بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ) وكذا تم التأكد من صدقها بطريقتين هما: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية.

4-1 مقياس أساليب التعلم:

4-1-1 وصف المقياس :اعتمدت الباحثة المقياس الذي أعده كل من إنتوستل وتايت

(1994،) (Entwistle & Tait) والذي قام بتعديله دوف 1997، (Duff) والذي توصل

إلى صورته النهائية المكونة من (30) بندا، وتوزع على (12) بعد فرعي على النحو التالي :

جدول (05) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	23.13	إيجابية
	الإهتمام الفعال/المواقف الإنتقادية	4.1	
	تنظيم وربط الأفكار	22.19.9	
	إستخدام الأدلة والمنطق	30.28.25	
السطحي	الإعتماد على الحفظ والتذكر	20.14	سلبية
	الصعوبة في الفهم	16.5	
	عدم إقامة علاقات سبائية	17.7	
	الإستيعاب	26.11.6.3	
الإستراتيجي	محددات التفوق	21.15	إيجابية
	المجهود في الدراسة	18.10	
	تنظيم الدراسة	24.8.2	
	وقت المشاركة	29.27.12	

وتتم الإجابة عل هذه البنود وفقا لمقياس خماسي (موافق تماما - موافق إلى حد ما - غير متأكد - غير موافق إلى حد ما - غير موافق تماما) وتعطى المفردات الإيجابية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب والعكس في المفردات السلبية.

ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة الأجنبية.

4-1-2 ثبات مقياس أساليب التعلم:

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة

النصفية (جتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ)، وجاءت النتائج كما يلي:

4-1-2-1- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل جتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (العميق والسطحي والاستراتيجي) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (06) يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس أساليب التعلم

مقياس أساليب التعلم	معامل جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	0.72
بعد أسلوب التعلم العميق	0.77
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.58
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة معامل جتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم قد بلغت (0.72) أما فيما يخص بعد أسلوب التعلم العميق فقد بلغ معامل ثباته (0.77) وهي أعلى قيمة، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد أسلوب التعلم السطحي (0.58) وهي أدنى قيمة، أما قيمة معامل ثبات بعد الأسلوب الاستراتيجي فقد بلغ قيمته (0.76) وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يدل أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-2-1- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (كرونباخ)

كما تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (الأسلوب العميق والسطحي والاستراتيجي) وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (07) يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم وأبعاده

مقياس أساليب التعلم	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.71
بعد أسلوب التعلم العميق	0.75
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.64
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.78

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم قد بلغت (0.71) وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جتمان، أما فيما يخص بعد التعلم العميق فقد بلغ معامل ثباته (0.75) في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد التعلم السطحي (0.64) وهي أدنى قيمة، كما نلاحظ أن بعد التعلم الاستراتيجي قد بلغ معامل ثباته (0.78) وهي أعلى قيمة. وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يعني أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

4-1-3 صدق مقياس أساليب التعلم:

يعد قياس صدق المقياس عاملاً رئيسياً في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله وقد تم التأكد من صدق مقياس أساليب التعلم في الدراسة الحالية بطريقتين إما: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وجاءت النتائج كما يلي:

4-1-3-1 صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

للمقياس والدرجة الكلية لأبعاده الثلاثة (التعلم العميق، التعلم السطحي والتعلم الاستراتيجي)،
بعد استبعاد الدرجة الفرعية للأبعاد، كما يلي:

الجدول رقم (08) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية
للأبعاد

الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
بعد أسلوب التعلم العميق	0.73**
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.50**
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.79**

**دال عند مستوى 1.10

يتضح من الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين (0.50) بالنسبة للبعد المتعلق بأسلوب التعلم السطحي، و(0.79) بالنسبة للبعد المتعلق بأسلوب التعلم الاستراتيجي، في حين أن بعد التعلم العميق قد بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم (0.73)

وانطلاقاً من قيم الجدول رقم (07) يمكننا القول أن أبعاد مقياس أساليب التعلم متناسقة معه في قياس هذه السمة مما يدل على أن هذا المقياس صادق ودرجة صدقه مقبولة وهو ما

يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-1-3-2 الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس أساليب التعلم من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازلياً وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و 27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معاً 16) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (09) يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التعلم

مقياس أساليب التعلم	الثالث الأعلى (ن=8)		الثالث الأدنى (ن=8)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	119.50	4.98	89.87	6.95	- 9.78**	-2.97	14

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي للثالث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ (119.50) بانحراف معياري قدره (4.98) في حين بلغ المتوسط الحسابي للثالث الأدنى أو المجموعة الدنيا (89.87) بانحراف معياري قدره (6.95) أما فيما يخص قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت (-9.78) وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار ت المجدولة التي قدرت بـ (-2.97) عند درجة حرية 14 و مستوى دلالة 0.01 في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية وهو ما يدعم النتائج التي تم الوصول إليها عند تقدير صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ويتسق معها.

5 - التحصيل الدراسي:

أما التحصيل الدراسي فوفق التعريف الإجرائي هو نتاج الفصل الدراسي الأول والثاني للموسم الدراسي 2022/2021 حيث أخذنا نتائج الفصل الأول لتلاميذ الإبتدائيات المذكورة سالفاً .

4 - متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التعلم

5 - تصور لإجراءات الدراسة الأساسية:

نظرا لتفشي جائحة كورونا في العالم اجمع وبلدنا على وجه الخصوص، تعذر علينا نحن كطلبة النزول للميدان وإجراء الدراسة الأساسية وبناء على ذلك سنقدم تصورا حول إجراءات الدراسة الأساسية، أول خطوه سنقوم بها هي التطلب من رئاسة قسمنا تقديم طلب تسهيل ليتسنى لنا الدخول للمؤسسات التي سنقوم فيها بإجراء الدراسة الأساسية دون عراقيل، عليها ثانيا وبعد تقديم التسهيل من طرف القسم نقوم الذهاب للابتدائيات السالفة الذكر والطلب من إدارة المؤسسات تقديم لنا عدد التلاميذ السنة الثانية ثانوي لحصر المجتمع الأصلي للدراسة ومنه يتم تحديد أفراد العينة الأساسية، ثالثا الدخول للأقسام وتوزيع الاستبيان على التلاميذ المعنيين بالدراسة مع 6 من إدارة المؤسسات تقديم معدلات الفصل الثاني للتلاميذ المعنيين بالدراسة وأخيرا وبعد كل هذه الإجراءات سيتم جمع البيانات في جداول خاصة لذلك، ثم سيتم تحليل البيانات إحصائيا وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية والبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وبعدها سنقوم باستخلاص النتائج ومناقشتها رجوعا للجانب النظري والدراسات السابقة.

6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون. (r)

- اختبار الفروق (t)

خلاصة البحث:

بناءا على ما سبق ذكره في الفصول النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة تسنى لنا معرفة مدى أهمية أساليب التعلم في الزيادة من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، أساليب التعلم متعددة مما يتيح للمعلم فرصة اختيار أسلوب دون الآخر، حسب الأهداف التي يريد تحقيقها والإمكانيات المتاحة، ولأساليب التعلم نتائج ايجابية على المتعلم والعملية التعليمية ككل، كما يهدف التحصيل الدراسي إلى معرفة قدرات ومكتسبات التلميذ التي اكتسبها خلال الموسم الدراسي في مختلف المواد الدراسية ونظرا لتفشي جائحة كورونا تعذر علينا نحن كطلبة النزول إلى الميدان والقيام بالدراسة الأساسية بيد أن هذا لم يمنعنا من تقديم تصور عام حول الدراسة الأساسية ومحاولة مناقشة وتحليل التصور المقدم من طرفنا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

- 1- ابن منظور (2003) لسان العرب (3) مراجعة عن المنعم خليو إبراهيم.
بيروت: دار الكتب العلمية، الجزء الأول
- 2- أبو ناشي، منى . سعيد محمود (1996) دراسة عملية لأساليب التعلم
والأساليب المعرفية، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق نبها، مجلة جامعة دمشق
المجلد 25 العدد 271
- 3- أحمد، إبراهيم إبراهيم (2003) توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها
بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية .مجلة كلية التربية، جامعة
عين شمس، ع (27) ج (3) ص 33 ص 72
- 4- أبو هاشم، السيد (2000) أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى
طلاب الجامعة دراسة عملية. جامعة الأزار، مجلة كلية التربية، العدد (93)
- 5- أبو حطب، فؤاد، وصادق آمال (1994) علم النفس التربوي . القاهرة: مكتبة
الأنجلو مصرية
- 6- احمد رحاب يونس (2013) علاقة العنف المدرسي بالتحصيل لدى عينة من طلبة
المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية . رسالة دكتوراه
كلية التربية. جامعة دمشق
- 7- الحسنوي، علي رشيد، والغافري، هاشم بن سعد (2005) المعلم ممارس
ومتأمل وباحث إجرائي ط . (1) فلسطين: دار الكتاب الجامعي
- 8- الدر دير، عبد المنعم احمد (2004) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي .
القاهرة: عالم الكتب
- 9- الديدي، عبد الغني (1997) قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال .بيروت: دار الفكر
الليبناني.

10- الزيات، فتحي مصطفى (2001) علم النفس المعرفي ج (1) مداخل ونماذج ونظريات. دار النشر للجامعات.

48

11- الكلوت، أحمد، والحموري، (2006) البنية الكامنة لإستبانة هني ومفورد لأنماط التعلم، عاملي وتوكيدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلة 7، ع 14، ديسمبر

12- النبهان، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الأردن: دار الشروق

13- الحاج، قدوري والشايب، محمد الساسي (2015) تقدير الذات (الرفاعي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط .. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 195.183.18

14- الخرجي، ضمياء إبراهيم محمد والعزي، أحلام مهدي عبد الله (2010) مزال العنوان. مجلة ديالي 47-319-351 مولاي، بودخيلي محمد (2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

15- العيسوي، عبد الرحمان (2004). علم النفس التربوي. دراسة في تعلم وعادات الاستنكار ومعوقاته. لبنان : دار النهضة علام، صلاح الدين محمود (2000) القياس النفسي والتربوي . ط 1 . القاهرة ا : مصر . دار الفكر العربي .

16- الشامي، جمال الدين (2001) المعلم وابتكار التلميذ. الإسكندرية : مصر . دار الوفاء .

17- طلعت . عبد الرحيم (1980) سيكولوجية التأخر الدراسي . القاهرة : دار الثقافة للنشر .

18- العيسوي، عبد الرحمان الزعيلوي (2006) القدرات العقلية وعلاقتها بالتحصيل العلمي . سلطنة عمان : مجلة مدرسة الوطنية الخاصة منشورات دراسة التربية والتعليم .

19- القوسي عبد العزيز (1982) أسس الصحة النفسية .ط7 .مصدر : دار النهضة المصرية

49

20- . البكري ، أمل عجوز ، ناديا (2011) .علم النفس المدرسي .ط1. الأردن :المعتر للنشر و التوزيع

21- . بن معجب ، الحامد محمد (1996) ، التحصيل الدراسي دراساته ، نظرياته ، واقعه العوامل المؤثرة فيه .الرياض : الدار الصولتية

22- بدوي، زينب عبد العليم (2002) أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي .مجلة كلية التربية بنها المجلد

12

23- برلاين (1993) علم النفس المعرفي:الصراع, الإثارة,حب الاستطلاع . ترجمة كريمان بدير، القاهرة : عالم الكتب

24- برو ، محمد (2010) اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية . الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع

25- بودر، عقيلة(2010) السلوك العدواني للأستاذ وعلاقته بالتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة .رسالة ماجستير، جامعة الوادي

26- . جروان، فتحي عبد الرحمان(2002) الإبداع .مصر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ع 4

27- جلال سعد (1985) المرجع في علم النفس .دار الفكر العربي : القاهرة

28- . جروان فتحي عبد الرحمان (2001) تنمية مهارات التفكير الناقد . الرياض : السعودية مركز النافع للبحوث

29- خطاب علي ماهر (2001) القياس والتقويم التربوي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .ط2 . مصر : مكتبة الانجلو مصرية

- 30- داود نسيمه (1999) علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي . مجلة دراسات العلوم التربوية . 26 (1)

50

- 31- زهران ، حامد عبد السلام، الصحة النفسية والصلاح النفسي .(القاهرة) : عالم الكتب
- 32- عبد الحميد، شاكراً خليفة عبد اللطيف (2000) دراسات في الحب الاستطلاع والإبداع والخيال. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع
- 33- عبد القادر، بن محمد (1974) دروس في التربية وعلم النفس .الجزائر: سلسلة مدير التكوين المهني خارج المدرسة. المديرية الفرعية لتكوين
- 34- عجاج، خيرى المغازي (1998) الفروق الفردية والقياس النفسي.مصر: مكتبة زهراء الشرق
- 35- عقل، فواز (2005) أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس .مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج(19) ع (03).
- 36- علوان، فادية (2002) مقدمة في علم النفس الارتقائي .القاهرة : منشورات الدار العربية للكتاب
- 37- عاقل ، فاخر (1998) علم النفس التربوي ،بيروت : دار الملايين
- 38- وض، عساكرة محمد (2003) العلاقة بين دافع حب الاستطلاع وكل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والاتجاهات العلمية – لدى طلبة المرحلة الاساسية – رسالة ماجستير جامعة القدس : فلسطين
- 39- علام صلاح الدين (2000) القياس النفسي التربوي . ط1 القاهرة : مصر . دار الفكر العربي
- 40- غريب ، رمزية (1996) التقويم والقياس النفسي التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو مصرية

- 41- فهميم مصطفى (2001) مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة التشخيص والعلاج .ط1 القاهرة : دار الفكر العربي
- 42- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2001) سيكولوجية التدريس. عمان: دار الشرق
- 43- قطامي، نايفة (2004) مهارات التدريس الفعال(ط 1) عمان: دار الفكر.
- 51
- 44- قنديل شاكر (1998) . معجم علم النفس التحليل النفسي .ط1 . بيروت : دار النهضة العربية
- 45- لوه سيد عبد الله سالم سعد (2017) اثر المعاملة الوالدية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي - دراسة تطبيقية في مدينة سبها - الليبية . أكاديمية الدراسات الإسلامية .جامعة مالايا : كوالالمبور
- 46- منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون (2002) علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب
- 47- محمد كامل مصطفى (1995) تأثر التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة . جامعة الملك سعود .مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية 7.
- 48- مولاي بود خيلي محمد (2004) . طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي .الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية
- 49- منصور عبد المجيد وآخرون (1996) التقويم التربوي الأسس والتطبيقات . القاهرة : دار الأمين
- 50- نصر الله عمر عبد الرحيم (2004) تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي أسبابه . علاجه . عمان : الأردن دار وائل
- 51- نوفل إبراهيم نوفل (2001) علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي رسالة الدكتوراه غير منشورة كلية التربية قسم علم النفس : دمشق
- 52- ناصيف، نجاح(2007) إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة

الغربية .رسالة دكتوراه غير

منشورة، عمان، الأردن: جامعة عمان العربية

53- نشواتي عبد المجيد (1998) علم النفس التربوي .ط2. بيروت : مؤسسة

الرسالة للطباعة

52

54- وقاد، الهام بنت إبراهيم محمد (1429) أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب

التعلم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة .جامعة أم

القرأ، كلية التربية، قسم علم النفس.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Entwistle, N. (2001). **Styles of Learning and Approaches to Studying** in Higher . Education, Journal of Studies in Higher Education, Vol. 30(5/6)
- Erikson, E. H. 1985. **Childhood and society**.w.w Norton company,N.Y
- Paper - Hinton's(1992). **The learning Style preferences of Students Grdate Shoole**. presented at the Annual meeting of mid- South Educational Researcher Association Knxville Tennessee November.
- Good ,Garter(1973) : dictionary of éducation , Grow hill book New work.

الملاحق



ملحق رقم (01) مقياس أساليب التعلم لـ انتوستل وتايت

جامعة حمة لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار التحضير لإعداد مذكرة ليسانس في علم النفس المدرسي، ولغرض الحصول

على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة، نضع بين أيديكم عدد من المواقف التي تتناول

بعض الجوانب المرتبطة بعملك كتلميذ وباستذكارك لدروسك، يرجى الإجابة عليها

شكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية:

☐ أنثى

☐ الجنس: ذكر

☐ علمي

☐ التخصص: أدبي

طريقة الإجابة:

- اقرأ الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع علامةX () موازنة مع الفقرة،
لا تضع أكثر من علامة.

- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عنها بصدق.

مثال توضيحي: إذا كنت لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لك كما هي بل يجب أن

تفكر فيها بنفسك، ضع علامةX () تحت البديل موافق تماما كما هو مبين في الجدول أدناه :

العبرة	موافقا تماما	موافق إلى حد	غير متأكد	غير موافق إلى	غير موافق
--------	--------------	--------------	-----------	---------------	-----------

	ما	حد ما	تماما
X			
لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب ان افكر فيها بنفسي			

العبارة	أوافق تماما	أوافق إلى حد ما	غير متأكد	غير متأكد إلى حد ما	غير موافق تماما
1 لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي					
2 بطريقة أو بأخرى أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شيء آخر يخص المذاكرة					
3 اشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معاها في مقرر ما					
4 أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلوما وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى					
5 أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها					
6 ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها					
7 على الرغم من انه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل ألا أنني لست أستطيع أن أضع تصور كلي لها					

					8	اتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستنكار تساعدني في القيام بعملتي بسهولة
					9	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى
					10	ابذل جهدا كبيرا للتأكد من حصولي على أهم التفاصيل بيدي
					11	يصيبني القلق حول ما إذا كانت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو المناسب
					12	انظم وقت مذكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة
					13	عندما أقرأ مقالا أو كتابا أحاول أن استنبط بنفسني ما يهدف إليه بالتحديد
					14	اقضي وقتا كبيرا في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر
					15	اعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه
					16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جديا فهمها
					17	لست واثقا من معرفة الأشياء المهمة ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات
					18	اعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموما أحاول التركيز في ما أقوم به
					19	عندما اعمل في موضوع

					جديد أحاول أن افهم بنفسي كيف تتقن الأفكار معا	
					أجد انه من الضروري التركيز عل حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه	20
					اشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما استطيع القيام به في مقرر ما	21
					الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه	22
					أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي	23
					أتصور أنني منظم جدا في طريقة مذاكرتي	24
					عندما أقرأ أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى كيف تتناسب مع ما يقال	25
					اشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى	26
					أحاول الاستفادة بوقتي طوال اليوم بشكل عام	27
					من المهم بالنسبة لي أن يكون قادرا على متابعة المناقشة أو فهم الهدف منه	28
					اعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلا من ترك كل شيء حتى آخر دقيقة	29
					أقوم بفحص الأدلة بعناية محاوла الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أقوم بدراستها	30