

استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية المميزة  
لطلاب مرحلة التعليم الثانوي في ضوء المستوى  
التحصيلي بمدينة القبة

إعداد

د/ محمد ثابت محمد نور الدين  
كلية التربية - جامعة عمر المختار بالقبة

استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية المميزة لطلاب مرحلة التعليم الثانوي  
في ضوء المستوى التحصيلي بمدينة القبة

---

## استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية المميزة لطلاب مرحلة التعليم الثانوي في ضوء المستوى التحصيلي بمدينة القبة

د/ محمد ثابت محمد نور الدين

### المقدمة:

في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وفي إطار علم النفس المعرفي ومعالجة المعلومات، ظهرت العديد من الدراسات التي تبحث في كيف يتعلم الطلاب، ومنها نظريات كيفية وأخرى سيكومترية، أدت إلى ظهور مسميات أو مفاهيم متعددة، وتبدو أنها متباينة مثل: استراتيجيات التعلم العميقة، واستراتيجيات التعلم السطحية.

ويشير كل من دفي وجونسين (Duffy &Jonassen, In: Vermunt, 1998, 1992) إلى أن التعلم الآن لم يعد عملية سلبية موجهة خارجياً، بل هو عملية فعالة ونشطة وبناءة وموجهة ذاتياً، حيث يبني المتعلم من خلالها تمثيلات وتصورات داخلية للمعرفة، تشكل تفسيراً شخصياً لخبرات تعلمه، وتتغير هذه التصورات باستمرار على أساس المعاني التي يربطها المتعلم بخبراته. وقد ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة على إستراتيجيات المعالجة المعرفية والدافعية؛ أي على المكونين "المعرفي، الوجداني".

وحديثاً مع بداية النصف الثاني من العقد الأخير من القرن العشرين تم جذب الانتباه إلى أهمية إستراتيجيات العميقة والسطحية في بحث عمليات تعلم الطلاب بهدف إثراء وتوسيع المفاهيم الخاصة بإستراتيجيات وأساليب التعلم، مما أدى إلى التمييز بين ثلاثة أنواع لأنشطة تعلم الطلاب وهي أنشطة تعلم معرفية، وأخرى وجدانية وثالثة ما وراء معرفية أو أنشطة التنظيم (Vermunt, 1996).

تعددت مسميات استراتيجيات التعلم وذلك بتعدد الأطر النظرية للباحثين، وباختلاف طبيعة البحوث كونها بحوث كيفية، تعتمد على تحليل بروتوكولات الأداء للمفحوصين، أو بحوث سيكومترية تعتمد على الأدوات والمقاييس.

ويعرض الباحث بعض البحوث السيكومترية، فقد حدد شمك (Schmeck, 1989, 76-78) أربع استراتيجيات للتعلم هي: العمليات العميقة، وعمليات الدراسة المنظمة، وعمليات حفظ أو تذكر الحقيقة، والعمليات الموسعة أو

التفصيليةElaborative، بينما حدد Biggs (1978) ثلاث استراتيجيات للدراسة هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية.

كما أوضح (Biggs, 1978) أن كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم، تتكون من دافع، وإستراتيجية؛ وأن إستراتيجية الفرد تتحدد في ضوء الدافع، لذلك حدد ثلاثة دوافع ترتبط بثلاث استراتيجيات وهي:

- دافع داخلي يتمثل في الرغبة أو الميل للدراسة، والكفاءة في المقررات الدراسية. تقابله إستراتيجية عميقة تتمثل في القراءة المتعمقة والتي ترتبط داخليا بالمعرفة السابقة، ينتج عنها "إستراتيجية التعلم العميقة".
- دافع خارجي يتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح في مقابل الخوف من الفشل. تقابله إستراتيجية سطحية تتمثل في إعادة الإنتاجية للهدف ولما تم تعلمه، يتولد عنهما "إستراتيجية التعلم السطحية".
- دافع تحصيلي ويتمثل في الكفاءة وتنظيم الأنا للحصول على درجات مرتفعة والوصول إلى الصفوف العليا. تقابله إستراتيجية تحصيلية، حيث التركيز على التنظيم والمداومة على القراءة، والالتزام بالوقت المحدد، يتولد عنهما "إستراتيجية التعلم التحصيلية".

ومما تجد الإشارة إليه أن إستراتيجية التعلم العميقة تتضمن إستراتيجية تهدف إلى تعظيم عملية الفهم، والتركيز أو البحث عن المعنى لإتقان المهمة، بينما إستراتيجية التعلم السطحية تتضمن إستراتيجية حفظ وتذكر الحقائق والأفكار الأساسية منفصلة بدون فهم، حيث يكون التركيز على التعلم الصم؛ في حين تكون الإستراتيجية لعمليات الدراسة التحصيلية قائمة على أساس تعزيز الأنا الذي يؤدي إلى الإنجاز والحصول على درجات عالية من خلال تنظيم الوقت، ومكان الدراسة، واستخدام مهارات الدراسة والاستنكار بفعالية.

وينظر إلي أنشطة التعلم على أنها أنشطة التفكير التي يوظفها الأفراد بهدف التعلم، وتستخدم استراتيجيات التعلم بصفة خاصة مجموعات من أنشطة التعلم التي يوظفها الطلاب والتي يتوقف عليها جودة ونوعية نواتج التعلم؛ لذلك ينبغي أن يكون التدريس موجهًا نحو تشجيع الطلاب على استخدام أنشطة تعلم عالية الجودة (فيرمونت، 1996). (Vermunt, 1996).

ويشير (بوشنر: 1996, Bochner) إلى أنه على الرغم من عدم وجود فروق في الذكاء والقدرات الخاصة والخبرة السابقة لدى البعض من الأفراد، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في الطرق أو الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تناول المعلومات ومعالجتها أثناء التعلم، أو الدراسة. لذلك أجريت دراسات سيكومترية عديدة اهتمت بتصميم الأدوات والمقاييس؛ لقياس المفاهيم التي تعبر عن طرق الفرد أو إستراتيجياته في تناول المعلومات وتجهيزها أثناء عملية التعلم أو الدراسة داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وكان من أبرز هذه المقاييس وأكثرها شيوعاً ما يلي:

- قائمة مداخل الدراسة (ASI) (Approaches to Studying Inventory) من إعداد "إنتوستل" و"رامسدين" (Entwistle & Ramsden, 1983, 228-233) التي تهدف إلى قياس ثلاثة توجهات للدراسة؛ هي:
  - أ- توجه المعنى Meaning Orientation الذي يتضمن: المدخل العميق، وتربط الأفكار، واستخدام الأدلة والبراهين، والدافعية الداخلية.
  - ب- توجه إعادة الإنتاجية Reproduction orientation ويتضمن: المدخل السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية.
  - ج- توجه التحصيل Achieving orientation ويتضمن: المدخل الإستراتيجي، وطرق الدراسة غير المنظمة، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة، دافعية التحصيل.
- تعديل استبانة عمليات الدراسة (SPQ) Study Processes Questionnaire لطلاب الجامعة، إعداد "بيجز" (Biggs, 1978) وتهدف إلى قياس ثلاث عمليات للدراسة هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية لتتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية بالكويت.
- استبانة عمليات التعلم (LPQ) Learning Processes Questionnaire لطلاب المرحلة الثانوية، من إعداد بيجز (Biggs, 1987) وتهدف إلى قياس ثلاث عمليات أو مداخل للتعلم هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية.
- استبانة عمليات الدراسة ذات العاملين (SPQ-2F) وهي صورة مختصرة من (SPQ) ومنقحة بواسطة "بيجز" وآخرين (Biggs, 1993) وتهدف إلى قياس مداخلين للدراسة هما: العميق، والسطحي.

مشكلة الدراسة:

- قام الباحث بصياغة وتحديد المشكلة في السؤال التالي:
- هل يوجد نقص أو سلبيات في استراتيجيات التعلم المختلفة المتبعة حالياً في مرحلة التعليم الثانوي بليبيا وخاصة مدينة القبة؟
  - وأن البحث يسعى إلى تعرف الفروق بين هذه الاستراتيجيات لتحسين عملية التعلم في ضوء ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع.  
وقد صيغت أسئلة الدراسة علي النحو التالي:
- ١- هل يختلف ذوي التحصيل المنخفض بالمقارنة بذوي التحصيل المرتفع في أسلوب التعلم العميق؟
  - ٢- هل يختلف ذوي التحصيل المرتفع عن ذوي التحصيل المنخفض في أسلوب التعلم السطحي؟
  - ٣- هل يختلف ذوي التحصيل المرتفع عن ذوي التحصيل المنخفض في أسلوب التعلم الاستراتيجي؟
- حيث أشار (فيرمونت: ١٩٩٦, vermont) أن هناك ارتباطاً بين استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية وأشار أيضا (فيرمونت: ١٩٩٨, vermont) إلى أن الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية والدافعية لتعلم الطلاب كانت كثيرة، إلا أن الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات التعلم العميقة والسطحية نادرة جداً، ولا توجد أية نماذج لتعلم الطلاب تتضمن كل هذه المكونات.
- بينما تناول كيف (Keef, 1982, 43-53) أساليب أو مداخل التعلم على أنها ذات خصائص معرفية وانفعالية ونفسية، ترتبط بالكشف عن الكيفية التي يستقبل، ويتفاعل، ويستجيب بها الفرد لبيئة التعلم، وأن استراتيجيات التعلم تتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، الذي يرتبط بنتائج وشكل الأداء على المعلومات أثناء عملية التجهيز أو المعالجة، والمكون الوجداني وهو يرتبط بنوع الاتجاهات والقيم لدى الفرد ودوافعه، وأخيراً المكون الفسيولوجي، الذي يرتبط بعدد من العوامل الفيزيائية، كما يرتبط بالفرد نفسه من حيث البنية الجسمية والعقلية.
- يتضح أن جميع الدراسات والبحوث السابقة تناولت عمليات التعلم أو توجهات الدراسة، على أنها تتكون من مكونين أحدهما معرفي والآخر وجداني أو دافعي، فيما عدا دراسة Keef والتي أضافت المكون الفسيولوجي وهي دراسة لم ترَ رواجاً أو انتشاراً في الأوساط السيكولوجية.

وحديثاً مع بداية النصف الثاني من العقد الأخير من القرن العشرين بدأ البحث حول كيف يتعلم الطلاب بجذب الانتباه إلى أهمية استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية في بحث عمليات تعلم الطلاب، حيث تشير استراتيجيات التعلم إلى اعتقادات وآراء المتعلمين والتنظيم الفعال لعمليات تعلمهم (فيرمونت: Vermunt, 1996)، حيث إن ارتباط استراتيجيات التعلم باستراتيجيات التعلم العميقة والسطحية.

يشير فيرمونت (Vermunt, 1998) إلى أن الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية والدافعية لتعلم الطلاب كانت كثيرة، إلا أن الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات التعلم العميقة والسطحية نادرة جداً، ولا توجد أية نماذج لتعلم الطلاب تتضمن كل هذه المكونات.

### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لمتغيرين في مجال علم النفس المعرفي علي درجة عالية من التداخل - في ضوء نتائج الدراسات السابقة - هما: استراتيجيات التعلم العميقة، السطحية، على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القبة.

### أهداف الدراسة:

الكشف عن تأثير التدريب على إستراتيجية التعلم العميقة على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القبة.

### مصطلحات الدراسة:

#### إستراتيجية التعلم:

كل متناسق تتوحد بداخله العلاقات البينية بين أنشطة التعلم المعرفية، والوجدانية، والتنظيمية، والنماذج العقلية، وتوجهات التعلم، ويمكن إدراكها نتيجة التفاعل بين المؤثرات الشخصية ومؤثرات السياق (Vermunt, 1996).

#### إستراتيجية التعلم العميقة:

تظهر من خلال قيام الفرد بالبحث عن المعنى، وتحديد المبادئ والأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين أثناء التفسير والمناقشة وتكون دافعيته داخلية. (محمد غنيم، ١٩٩٩)

#### إستراتيجية التعلم السطحية:

تظهر من خلال قيام الفرد بحفظ الحقائق منفصلة عن بعضها وتذكرها مع الالتزام بالمحتوى الدراسي، مع تقديم ملخصات لوصف ما يطلب منه، مع عدم القدرة على فهم المعنى فهماً كاملاً، وتكون دافعيته خارجية للحصول على وظيفة مناسبة. (محمد غنيم، ١٩٩٩)

#### حدود الدراسة:

#### تحدد الدراسة بالحدود التالية:

▪ تتحدد الدراسة بالعينة: التي ستجرى عليها الدراسة وهم طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القبة.

#### منهج الدراسة وإجراءاتها:

#### أ- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن .

#### ب- عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** وتكونت من (٣٠) طالب بالمرحلة الثانوية متوسط أعمارهم (١٦.٩٥) سنة، وبانحراف معياري (٠.٨٢) واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

- **العينة النهائية:** وتكونت من (١٥٠) طالباً من الصف الأول الثانوي العام متوسط أعمارهم (١٧) سنة بانحراف معياري (٠.٩٧) من طلاب (القسم الأدبي) بمدينة القبة دولة ليبيا من المدارس الثانوية الآتية (مدرسة الإخلاص- مدرسة عمر المختار- مدرسة أفريقيا) بواقع (٥٠) طالباً من كل مدرسة.

#### ج- فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المستوى التحصيلي بمدينة القبة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المستوى التحصيلي بمدينة القبة.



٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم الاستراتيجي بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المستوي التحصيلي بمدينة القبة.

د- أدوات الدراسة:

(١) استمارة بيانات للطلاب من واقع سجلات المدرسة.

(٢) قائمة أساليب التعلم المعدلة Learning Styles Inventory Adapted

يعتبر استبيان أساليب التعلم المعدل نسخة مطورة من استبيان أساليب التعلم الذي أعده إنتوسنل ورامسدين (١٩٨٣)، والذي يقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي، بالإضافة إلى أمراض التعلم learning pathologies، والذي استخدم في العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في مختلف الثقافات. أما الاستبيان الحالي فقد أعده كل من إنتوسنل وتايت Enttwistle & Tait عام ١٩٩٤، ويتكون من ٣٠ مفردة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى الطلاب، ويحتوي على ثلاثة مقاييس فرعية هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، والأسلوب الاستراتيجي، ولكل منهما عشر مفردات لقياسه. ويجاب على مفردات الاستبيان باختيار إجابة من بين خمس إجابات متدرجة بطريقة ليكارت من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة (Waugh & Addison, 1998) التامة، وقد قام الباحثان حالياً بترجمة مفردات المقاييس الفرعية الثلاثة (الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الإستراتيجي) فقط للاستخدام في الدراسة الحالية، حيث يشكل كل منهم مقياساً مستقلاً عن الآخر، وتحليل آراء المحكمين قام الباحث بإعداد التعليمات اللازمة للتطبيق وطباعة الاستبيان في صورته الأولية، ثم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (٣٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية وقد تحقق الباحث من صدق وثبات الاستبيان على عينة قوامها (٣٠) من عينة الدراسة ينطبق عليهم نفس شروط عينة الدراسة الأساسية.

صدق المقياس:

تأكد للباحث صدق استبيان أساليب التعلم من خلال قيامه بالإجراءات

التالية:

**الصدق العامل:** قام الباحث بحساب الصدق العاملى للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط الناتجة من درجات العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling وحتى تأخذ العوامل المستخرجة من التحليل العاملى معنى سيكولوجيا تم تدويرها تدويرا متعامدا باستخدام طريقة الفارماكس Varimax التى وضعها كايزر Kaiser، ويعد العامل جوهريا إذا كان:

١ - له جذر كامن أكبر من الواحد.

٢- محك التشعب الجوهري للعبارات بالعامل أكبر من ٠.٣.

٣- محك جوهرية العامل أكبر من (٣) تشعبات جوهرية.

ويعد وضع المعايير التحكمية السابقة أجرى التحليل العاملى لبنود المقياس وعددها ٣٠ عبارة باستخدام برنامج spss بعد تطبيق المقياس على عينة قدرها (٣٠) تلميذ، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد، ويوضح الجدول (١) الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد.

#### جدول (١)

العوامل الخاصة باستبيان أساليب التعلم والجذر الكامن لها ونسبة التباين

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
الأول	10.355	21.659
الثاني	8.924	15.491
الثالث	6.405	10.705

يوضح الجدول (١) عدد العوامل والجذر الكامن ونسبة التباين حيث

تراوحت نسبة التباين ما بين ٢١.٦٥٩ إلى ١٠.٢٢٠.

وقد أبقى الباحث العبارات التى بلغت تشعباتها ٠.٣ وذلك لكل عبارة من

عبارات المقياس، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة يوضح تشعبات

المفردات على عوامل المقياس والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل يوضحها

الجدول (٢):

جدول (٢)  
تشبعات المفردات على عوامل لاستبيان أساليب التعلم والجذر الكامن  
ونسبة التباين لكل عامل

ترتيب العبارة في المقياس	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
11			.688
20			
22	.537		.355
29		.535	
05	.379	.416	
09			.395
13		.372-	
07		.367	
21			.370
16	.335		.318
03		.330	
24			.366
26			.365
04			.635
10	.479	.483	.331
06		.331	
12			
18			.596
02			.574
15			
08			.555
23			.410
27	.475		
01		.488	.505
28	.443		
31	.385	.458	
14			
19	.444		.450
32			
الجذر الكامن	8.355	6.924	6.405
نسبة التباين	12.659	10.491	9.705
النسبة التراكمية	12.659	23.15	32.856

يتضح من الجدول (٢) أن عدد عبارات المقياس التي زادت درجة تشبعها عن (٠.٣) هي (٣٠) عبارة، في ثلاثة عوامل موضحة في الجدول كالتالي:

#### جدول (٣)

أبعاد لاستبيان أساليب التعلم وعدد عبارات كل بعد

عدد الفقرات	المجال	البعد
١٠	الأسلوب العميق	الأول
١٠	الأسلوب السطحي	الثاني
١٠	الأسلوب الاستراتيجي	الثالث
٣٠		المجموع

من الجدول (٣) أن التحليل العاملي لاستبيان أساليب التعلم قد تمخض عن ثلاثة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد ونسبة تباينها ( ) من التباين الكلي، والجدول التالي تبين كل بعد من الأبعاد. يوضح الجدول (٤) العامل الأول والعبارات المشبعة عليه ودرجة تشبعها.

#### جدول (٤)

العامل الأول لاستبيان أساليب التعلم وتشعبات العبارات عليه.

م	التشبع على العامل الأول	م	التشبع على العامل الثاني	م	التشبع على العامل الثالث
١	.537	١١	.535	٢١	.688
٢	.515	١٢	.527	٢٢	.635
٣	.510	١٣	.483	٢٣	.601-
٤	.484	١٤	.477	٢٤	.596
٥	.481	١٥	.469	٢٥	.574
٦	.475	١٦	.466	٢٦	.555
٧	.471	١٧	.458	٢٧	.484
٨	.468	١٨	.454	٢٨	.481
٩	.450	١٩	.438	٢٩	.475
١٠	.432	٢٠	.416	٣٠	.471

يتضح من الجدول (٤) أن العامل الأول استوعب ١٢.٦٥ من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات، وجميع تشعبات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين (٠.٥٣٧ و ٠.٣٣٢).

يتضح من الجدول (٥) أن العامل الثاني استوعب (١٠.٤٩١) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات، وجميع تشعبات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين ٠.٥٣٥ و ٠.٤٠٢.

يتضح من الجدول (٦) أن العامل الثالث استوعب ٩.٧٠٥ من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل ١٠ مفردات، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين ٠.٦٨٨ و ٠.٥٥٥.

**الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للمقياس كمحك، حيث إنه في حالة عدم توافر محك خارجي، فأفضل محك هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi, 1976, P.209) لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات كل بعد من أبعاد المقياس وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط وهي كالتالي:

**أولاً- قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات البعد الأول يوضحها جدول (٥).**

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات البعد الأول

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أحاول أن أفهم معنى ما أقرأه.	.350
٢	عندما أقرأ مقالا أو كتابا، أحاول أن أستخلص وأحدد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب.	.479
٣	أجد نفسي أحيانا أفكر في معلومات سبق لي دراستها عندما أكون بصدد القيام بأعمال أخرى مشابهة.	.322
٤	إنني غير مستعد لقبول الأشياء كما يقال لي، بل إنني أحاول التفكير فيها لنفسى.	.452
٥	أحاول قدر الإمكان ربط الأفكار التي تصادفني بأفكار الموضوعات أو المقررات الأخرى التي أدرسها.	.322
٦	عندما أدرس موضوع جديد، أحاول أن أتبين بعقلي كيف تترايط جميع الأفكار مع بعضها البعض.	.464
٧	العبارات غالبا ما تثيرني الأفكار الموجودة في الكتب والمقالات لكي أفكر في كل ما أقرأه.	.562
٨	أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقرأه . ثم أحاول الوصول إلى خلاصة لما أقوم بدراسته.	.492
٩	عندما أقرأ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى اتفاقها مع ما يقال.	.378
١٠	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء.	.462

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٥٦٢ إلى ٠.٣٢٢) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ وبذلك تؤكد الباحث من صدق جميع مفردات البعد.

ثانياً - قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات البعد الثاني يوضحها جدول (٦).

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أجد أنني أحاول التركيز على تذكر (حفظ) قدر أكبر من المعلومات حتى أتعلم.	.579
٢	أقضي وقتاً كبيراً في تكرار وترديد المعلومات حتى يساعدني ذلك على تذكرها.	.565
٣	غالباً ما أجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة حقيقية مني لفهمها.	.320
٤	غالباً ما تقابلني مشاكل في فهم الأشياء التي أحفظها.	.341
٥	على الرغم من قدرتي على تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا أنني لا أستطيع في الغالب أن أرى الموضوع في صورة كلية.	.328
٦	إنني في الحقيقة غير متأكد مما هو هام لي، ولذا أحاول أن أتهرب وأشرد في المحاضرات بقدر الإمكان.	.580
٧	أضطرب أحياناً بشأن قدرتي على القيام بما يطلب مني عمله بطريقة مناسبة.	.516
٨	أشعر غالباً بأنني أضيع بسبب كثرة الموضوعات التي ندرسها في المقررات المختلفة.	.388
٩	غالباً ما أبدو مصاباً بالذعر والقلق عندما بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.	.410
١٠	غالباً ما أضطرب عندما أفكر بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.	.430

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٥٨٧ و٠.٣٢٠) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ وبذلك تؤكد الباحث من صدق جميع مفردات البعد.

ثالثاً: قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات البعد الثالث يوضحها جدول (٧).

#### جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

م	العبارة	معامل الارتباط
١	إننى أعرف ماذا أريد أن أفعل فيما أدرسه من المقررات وإننى مصمم على تحقيقه.	.565
٢	أبذل كثيراً من الجهد حتى أتأكد من أننى استوعب التفاصيل المهمة للمقرر.	.652
٣	أعمل بجد واجتهاد فى أثناء المذاكرة وأحاول أن أركز ذهنى على ما أقوم به.	.460
٤	أحاول التأكد من توافر الشروط الملائمة للدراسة والتي تسمح لى بالبداة والاستمرار فى العمل بسهولة.	.453
٥	بطريقة أو بأخرى أنجح فى الحصول على الكتب أو مواد أحتاجها للدراسة.	.516
٦	أعتقد أننى منظم ومرتب تماماً فى طريقتى فى المذاكرة.	٠.٤٠٩
٧	أعتقد أننى منظم ومرتب تماماً فى طريقتى فى المذاكرة .	.484
٨	أنظم أوقات دراستى بدقة حتى أستفيد من الوقت بقدر الإمكان.	.481
٩	أحاول بصفة عامة الاستفادة من الوقت طوال اليوم.	.475
١٠	أعمل بانتظام واستمرار أثناء دراسة المقرر بدلا من ترك كل شىء لآخر لحظة.	.471

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٦٥٢ و٠.٤٧١) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ وبذلك تؤكد الباحث من صدق جميع مفردات البعد.

#### النتائج:

وتحقق الباحث من الثبات لأبعاد استبيان أساليب التعلم عن طريق:

أولاً: بطريقة (ألفا-كرونباخ) للاتساق الداخلي وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ٠.٨٦٣٨ وهذا يعتبر معامل ثبات مقبول ويوضح الجدول (٨) قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا-كرونباخ).

جدول (٨)

معامل ثبات أبعاد استبيان أساليب التعلم بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا-كرونباخ)

رقم البعد	أبعاد المقياس	(ألفا-كرونباخ)
١	الأسلوب العميق	٠.٨٤٧
٢	الأسلوب السطحي	٠.٦٥٤
٣	الأسلوب الاستراتيجي	٠.٦٢٤

يتضح من الجدول (٨) أن جميع أبعاد المقياس دالة إحصائياً عند مستوى

٠.٠٠١.

ثانياً: بطريقة إعادة الاختبار Reliability Test-Retest حيث استوجب ذلك القيام بإعادة الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية بفارق زمني قدرة ثلاثة أسابيع وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩)

قيم معامل الارتباط للأبعاد الرئيسية الثلاث

استبيان أساليب التعلم بطريقة إعادة الاختبار

البعد	الأسلوب العميق	الأسلوب السطحي	الأسلوب الاستراتيجي
معامل الارتباط	٠.٧٥٤	٠.٦٤١	٠.٥١٢

يتضح من الجدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية وبذلك يكون المقياس قابل للتطبيق الميداني حيث إنه يتمتع بالصدق والثبات وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ثلاثة أبعاد و(٣٠) عبارة.

جدول (١٠)

أبعاد استبيان أساليب التعلم وأرقام العبارات في كل بعد

المجموع	أرقام العبارات	البعد
١٠	١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ١، ٢	البعد الأول
١٠	٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١	البعد الثاني
١٠	٣٠، ٢٩، ٢٧، ٢٨، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢	البعد الثالث
٣٠		المجموع



يتضح من الجدول (١٠) أن البعد الأول به (١٠) عبارة والبعد الثاني (١٠) عبارة البعد الثالث (١٠) وأن إجمالي عبارات المقياس ٣٠ عبارة.

▪ كما تتحدد الدراسة بالأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط.
- اختبار (ت).

#### نتائج الدراسة:

ولاختبار مدى تحقق فروض الدراسة، والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق، السطحي، الاستراتيجي) بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل من واقع درجات الاختبارات التحصيلية، قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لمجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أساليب التعلم الثلاثة.

#### الفرض الأول:

ولاختبار مدى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل

#### جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي

في أسلوب التعلم العميق

الدلالة	ت	الانحراف المعيارى	المتوسط	
٠.٠٠١	3.410	10.57966	44.9375	مرتفعى التحصيل
		11.98176	31.3125	منخفضى التحصيل

تشير النتائج من الجدول (١١) إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة، حيث وجدت فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في الأسلوب العميق، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

#### الفرض الثانى:

ولاختبار مدى تحقق الفرض الثانى من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحى بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل.

### جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي  
في أسلوب التعلم السطحي

الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	
غير دالة	1.624	8.23180	30.1875	مرتفعي التحصيل
		5.69064	26.1250	منخفضي التحصيل

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في الأسلوب السطحي، وهذا قد يرجع إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل والذين أظهرت الدراسة الحالية أنهم أكثر تبنيًا للأسلوب العميق، فإنهم لكي يصلوا إلى الفهم التام لما يتعلمون وتطبيقه في مواقف الحياة اليومية فلا بد أن يتعرفوا على المعلومات وحفظها للوصول إلى مستوى الفهم والتطبيق فلا بد من التمكن من مستوى المعرفة لذا كانت النتيجة الحالية.

#### الفرض الثالث:

ولاختبار مدى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم الاستراتيجي بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل.

### جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي  
في أسلوب التعلم الاستراتيجي

الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠.٠٠١	2.637	8.64774	28.8750	مرتفع التحصيل
		7.09460	36.2500	منخفض التحصيل

وتشير النتائج من الجدول (١٣) إلى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة تحققًا جزئيًا، حيث وجدت فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في الأسلوب الاستراتيجي، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

#### التوصيات:

- ١- التركيز علي أساليب التعلم العميقة من خلال تدريب القائمين علي التدريس في جميع مراحل التعليم المختلفة.
- ٢- الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة.
- ٣- العمل علي تطوير المقررات الدراسية والمعتمدة علي التفكير من خلال هيئات التدريس المتدربة والقادرة علي تحقيق الأهداف الإجرائية والأهداف العامة.
- ٤- تزويد المدارس المختلفة بالأدوات والأجهزة الحديثة.

## المراجع

### أولاً- المراجع العربية:

- محمد غنيم ووليد القفاص (٢٠٠٠): إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمدخلهم للدراسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٢٥) يناير، ١٢٠-١٦٢
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية والاجتماع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- رضا عبد الله أبو سريع، محمد أحمد غنيم، آمال إسماعيل عطية، (١٩٩٥): دراسة عملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بينها، عدد يوليو، ص ص ٣٠-٤٩.
- محمود عوض الله سالم، (١٩٨٨): أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، العدد السادس، السنة الثالثة ص ص ١٦٨-١٣١.
- مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠): دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر- الجزء الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٦١٥-٥٩٧.
- عامر حسن ياسر، علي مهدي كاظم (١٩٩٨): أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قارينا، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون ص ص ٦٧-٤٨.
- السيد أبو هاشم، (٢٠٠٠): أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة "دراسة عملية"، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد (٩٣)، ص ص ٢٣١-٢٩٢.
- مدوح الكناني، وأحمد الكندري، أحمد (١٩٩٢): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، الكويت، مكتبة الفلاح.

### ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Smith, E.S. & Tsang, F. (1998): A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom, British Journal of Educational Psychology, 68, Pp. 81- 93.

- Bernardo, A., Zhang, Li. & Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students, *The Journal of Genetic Psychology*, Vol.163, No.2, pp. 149-163 .
- Biggs, J, Kember, D and Leung, D (2001). The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire: R– SPQ2F, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.71,No.2,pp.267-290.
- Biggs, j. b. (1978): Individual & group - differences in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 48Pp.266-279
- Can, F & Hewitt, E (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, *Educational Psychology*, Vol.20, No.4, pp.414-430.
- Duff, A (2004) . A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory ?, *Educational Psychological*, Vol.24, No.5, pp.699-709.
- dukwall, J. M.; Arnold, L. & Hayes, J. (1991): Approaches to learning by undergraduate students: a longitudinal study, *research in higher education*, 32(1), 1-13.
- Dunn, R, Giannitti, M, Murray, J, Rossi, I, Geisert, G and Quinn, P (2001). Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes, *Journal of Social Psychology*, Vol.130,No.4,pp.485-494.
- Dunn, R, Griggs, S, Olson, J and Beasley, M (1995) . A meta Analytic Validation Of The Dunn and Dunn Model Of

Learning Style Preference, *Journal Of Educational Research*, Vol.88, No.6, pp.353-362.

Dunn, R, Dunn, K and Price, G (1987). Learning Style Inventory. (LSI), Lawrence, KS: Price Systme.

Emanuel, R. C. & potter, W. J. (1992): Do students, style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major?, *Research in higher Education*, 33(3), 395-414.

Entwistie, N. (1991): Approaches to learning and perception of the learning environment: introduction to the special issue, *Higher education*, 22,201-204.