الجمــهورية الجزائريــة الديمقراطــية الشعـــــبية

وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلمـــي

جامعـــة عبد الحميد بـــن باديس

كليـــــة العلـــوم الاجتماعية

قســـم علـم النفـس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص:

تحليل المعطيات الكمية والكيفية في علم النفس

الموسومة بـ:

الخصائص السيكومترية لمقياس فلدر – سولومن لأساليب التعلم (ILS) ودرجة تفضيلها

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم

من إعداد الطالبة:

عرابي خديجة

تحت اشراف:

أ د/ قماري محمد

أعضاء لجنة المناقشة

- أ / عمار ميلود رئيسا
- أ د / قماري محمد مشرفا
- أ / كروجة شارف مناقشا

السنة الجامعية: 2013 – 2014

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى أعز ما أملك أمي الغالية

التي غمرتني بحنانها وعطفها حفظها الله وإلى روح والدي الطاهرة " رحمه الله " وأسكنه فسيح جناته

وإلى كل إخوتي و أخواتي وأقاربي

إلى كل من أعرفهم من أساتذتي و صديقاتي في الدراسة

وإلى كل طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس

بمستغانم

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً كما أمر،ونشكره وهو الكفيل بالزيادة لمن شكر ، وأصلي وأسلم على محمد المصطفى وآله وصحبه خير البشر، بعد أن أعانني الله بفضل من عنده، ووفقني لأن أنجز هذه المذكرة، يطيب لي أن أتقدم، بخالص شكري وامتناني إلى الأستاذالدكتور الفاضلقماري محمدالمشرف على هذه المذكرة ما قدمه لي من توجيهات قيمة فجزاه الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر موصولا بالعرفان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل الأستاذ عمار ميلود و الأستاذ كروجة شارف ، وأقدم شكري وامتناني للأساتذة الدكتور طاجين علي والأستاذ قيدوم أحمد والأستاذة عليليش فلة ولا يفوتني أن أقدم شكري الخالص إلى الأستاذ أمحمد تيغزة الذي قام بترجمة وتحكيم المقياس فجزاه الله خير الجزاء ، كما لا أنسى الأستاذ بن أحمد قويدر رئيس قسم علم النفس.

ولكل من مد يد العون وقدم المساعدة لي أثناء إنجاز هذا البحث

الباحثة

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس فيلدر–سولومنلاساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، حيث تم تطوير هذا المقياس للبيئة الجزائرية على عينة من طلبة الجامعة بمستغانم وتم ذلك من خلال التحقق من صدقه وثباته باستخدام الصدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، والثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون ومعامل ألفا لكرونباخ، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (243) طالبا وطالبة من طلبة الكليات الجامعية بمستغانم، وأظهرت نتائج الدراسة:

1-يتمتع مقياس فلدر –سولومن لأساليب التعلم بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات.

2- أن الأسلوب المفضل لدى الطلبة هو الأسلوب (الحسي - الحدسي)، والأسلوب (البصري – اللفظي)، وذلك حسب الترتيب التنازلي لأساليب التعلم.

3- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في ضوء متغير الجنس باستثناء البعد (الحسي – الحدسي) الذي أظهر هذا الاختلاف بين الذكور والاناث.

4- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الكليات الأدبية والعلمية باستثناء (البعد البصري – اللفظي)، الذي أظهر هذا الاختلاف بين الكليات.

5- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المستوى ماستر وليسانس.

وتقترح الباحثة إجراء

1- إجراء نفس الدراسة لكن باستخدام البناء العاملي للمقياس.

2- إجراء نفس الدراسة ولكن أن تكون في أكثرمن جامعة.

3- أجراء دراسات بحثية عن العلاقة بين الأساليب التعليمية – التعلمية بين الطلبة ومدرسيهم.

قائمة المحتويات

الموضوعات	الصفحة

الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
المقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
01 - مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	04
02 - فرضيات الدراسة	05
03 - أهداف الدرسة	06
04- أهمية الدراسة	06
05- حدود الدراسة	07
06- مصطلحات الدراسة	08
07- الدراسات السابقة	10
الفصل الثاني:التعلـــم	
تمهيد	16
01- التعلم	16
1-1 تعريف التعلم	17
1-2 مبادئ التعلم	18
1-3 شروط التعلم	18
1-4 خصائص عملية التعلم	20
1-5 العوامل المؤثرة في التعلم	21
1-6 أساليب التعلم	24
1-7 نماذج أساليب التعلم	25
1-8 العوامل المؤثرة في أساليب التعلم	37
1-9 نظريات التعلم	37
الفصل الثالث: الخصائص السيكومترية	
تمهيد	55
01- الصدق	58
1-1-تعريف الصدق	58

02- أنواع الصدق	59
2-1 الصدق الظاهري (المحكمين)	59
2-2 صدق المضمون (المحتوى)	59
2-3 الصدق المرتبط بالمحك	60
2-3-1 الصدق التنبؤي	60
2-3-2 الصدق التلازمي	61
2-4 صدق البناء (التكوين الفرضي)	63
03- العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار	65
3-1 طول الاختبار	65
3-2 ثبات الاختبار أو المحك	65
3-3 ثبات العينة	66
04- الثبات	66
4-1 تعريف الثبات	67
05 أنواع الثبات	67
5-1 ثبات الاختبار	67
5-2 ثبات المصحح	67
5-3 ثبات نظام التصحيح	68
06- طرق حساب الثبات	68
6-1 معامل الاستقرار	69
6-2 معامل التكافؤ	69
6-3 معامل الاستقرار والتكافؤ	70
07- العوامل المؤثرة على الثبات	74
08- العلاقة بين الصدق والثبات	75
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
تمهيد	77
01- الدراسة الاستطلاعية	77
1-1 ترجمة المقياس	77
1-2 مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية	77
1-3 أداة الدراسة الاستطلاعية	77
1-4الاساليب الاحصائية	84
02- الدراسة التطبيقية	85
2-1منهج الدراسة	85
2-2 مجتمع وعينة الدراسة التطبيقية	85

3-2 أداة الدراسة التطبيقية	88
4-2 الأساليب الاحصائية	89
الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها	
تمهيد	92
01- عرض النتائج	92
1-1 اختبار صحة الفرضية الأولى	92
2-1 اختبار صحة الفرضية الثانية	99
3-1 اختبار صحة الفرضية الثالثة	101
4-1اختبار صحة الفرضية الرابعة	102
5-1 اختبار صحة الفرضية الخامسة	106
6-1 اختبار صحة الفرضية السادسة	111
02- مناقشة تفسير النتائج	115
1-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	115
2-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	116
3-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	117
4-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	118
5-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	119
6-2 مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	120
03- ملخص النتائج	121
04- التوصيات	122
05- الاقتراحات	123
الخلاصة	124
المراجع	125
الملاحق	130

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للإستبيان	78
02	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الأول مع مجموعة الدرجة	79

	الكلية للبعد الأول	
03	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الثاني مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثاني	80
04	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الثالث مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثالث	81
05	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الرابع مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الرابع	82
06	معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم	83
	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	86
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى	86
03	توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص	87
04	توزيع بنود استبيان أساليب التعلم	88
05	معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للإستبيان	93
06	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الأول مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الأول	94
07	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الثاني مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثاني	95
08	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الثالث مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثالث	96
09	معامل إرتباط مجموع فقرات البعد الرابع مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الرابع	97
10	نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الدراسة	98
11	معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم ومتوسطات معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات ضمن كل أسلوب	100
12	الترتيب التنازلي لأساليب التعلم وفقا للمتوسطات الحسابية	101

13	التحقق من شرط إعتدالية التوزيع من خلال الابعاد الأربعة لمتغير الجنس (ذكور – إناث) للبعد الأول	102
14	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور– إناث) للبعد الأول	103
15	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور– إناث) للبعد الثاني	104
16	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور– إناث) للبعد الثالث	105
17	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور– إناث) للبعد الرابع	105
18	التحقق من شرط إعتدالية التوزيع من خلال الأبعاد اللأربعة لمتغير التخصص (كليات أدبية – كليات علمية)	106
19	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير التخصص (كليات أدبية – كليات علمية) للبعد الأول	107
20	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير التخصص (كليات أدبية – كليات علمية) للبعد الثاني	108
21	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير التخصص (كليات أدبية – كليات علمية) للبعد الثالث	109
22	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير التخصص (كليات أدبية – كليات علمية) للبعد الرابع	110
23	التحقق من شرط إعتدالية التوزيع من خلال الأبعاد الأربعة لمتغير المستوى (ماستر – ليسانس)	111
24	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى ماستر – ليسانس) للبعد الأول	112
25	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى ماستر – ليسانس) للبعد الثاني	112
26	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى	113

	ماستر – ليسانس) للبعد الثالث	
27	نتائج إختبار " ت " لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى ماستر – ليسانس) للبعد الرابع	114

قائمة الأشكال

رقم الشكل	مخطط بافلوف في التعلم الاشراطي	39
01	أقسام الصدق المرتبط بمحك	60
02	خطوات تقدير الصدق التنبؤي	61

03	خطوات استخدام الصدق التلازمي	62
04	معاملات الثبات المختلفة	68
05	معامل الاستقرار	69
06	معامل التكافؤ	70
07	خطوات معامل التكافؤ و الاستقرار	70
08	معامل الاتساق الداخلي	71

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
01	استمارة البحث لأفراد عينة الدراسة	131

02	تعديل فقرات الاستبيان	136
03	معاملات الثبات التجزئة النصفية	137
04	معامل الثبات لألفا لكرونباخ	138
05	دائرة نسبية توضح توزيع المجتمع حسب الجنس	139
	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الجنس	139
06	دائرة نسبية توضح توزيع المجتمع حسب المستوى	140
	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب المستوى	140
07	مخطط توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب التخصص (التوزيع عبر الكليات)	141
08	مخطط توزيع العينة حسب التخصص/ الجنس/ المستوى	142
	مخطط توزيع الطلبة حسب التخصص/ الجنس/ المستوى	142
09	مخطط النسب المئوية للطلبة حسب التخصص/ الجنس/ المستوى	143

مقـدمـــة

يعتبر موضوع التعلم مـحورا للاهتمام من قبل الباحثين والمربين في المدارس والكليات الجامعية، حيث تساعـدهم المعلومات المتوافرة عنه أن يصبحوا أكثر حساسية للفروق بـين الطلبة، وتعمـل أساليب التعلم على أنها دليل لتصميم خبرات التعلم التي يمكن أن تناسب كل أسلوب من الأساليب المختلفة لـدى الطلبة، والحاجة لفهم أساليب تعلـم الطلبة تتزايد وهنـا تكمـن المسؤولية على المعلم في التأكد من أن الطلبة منهمـكون في التعلـم ومعرفـة الطـرق المفضلـة لـدى طلبتـه فـي التعلـم، ومساعدتهـم وتشجيعهم على التعلـم والعمـل بأسلـوب تعلمهم المفضل أحيانـا، و أحيانـا أخـرى تشجيعهـم على التنويع أساليب تعلمهـم وتوسيعها ، لهذا من الضـروري أن يكـون المعـلم واعـيا للأساليب الفرديـة المتنوعة في عملية التعلـم، والاستراتيجيات التعليمية - التعلميـة المناسبة لكل أسلوب، على أن ينتقل الوعي بأسالـيب التعلم المفضلة لـدى المتعلم الى المتعلم نفسه، الأمر الـذي يزيـد من مراقبته الذاتية لتعلـمه، ومن ثـم يحاول أن يستعـمل الاستراتيجيات المناسبة له، وأن يتأقلم مـع أساليـب التعلـم الأخرى. وتعـد عملية تشخيص أسلوب تعلـم الطالب مـن الأمور المهمة في تعلمه، وتتـم عملية التشخيص بطرق عـدة منها الاستبانات و الملاحظة وكـل طريقة من الطـرق تحتاج إلـى الدراسة والتعمـق لتتحقق الغاية منها على أفضل وجه، كما أنه مـن المناسب إطلاع الطالب على أسلوب تعلمه المفضل بعد إجراء عملية التشخيص.

إن طرق تعلم الطلبة من مجموعة إلى أخرى بعضهم يستخدم أسلوب واحد معين أو قد يستخدم أسلوبين معا، أو قد يتوافق آخرون مع أي أسلوب يقدم به معلومات وهذا يعتمد على العناصر الادراكية التي يستخدمها الطالب، ويمكن الاستفادة من هذه الخاصية بمعرفة العناصر الأساسية التي يستخدمها الطلبة في تعلمهم بهدف توزيعهم على مجموعات حسب أسلوب تعلمهم الجماعي لكي يصبحوا فريقا مبدعا.

فالكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة مهم جدا في مراعاة الفروق الفردية، ومعرفة أساليب التعلم للطلبة يجعل المعلم أو الأستاذ قادرا على استخدام أساليب تعليمية تزيد من تعلمهم، وبالتالي ترفع من كفاءة العملية التعليمية وتحقق الأهداف الموضوعة مسبقا.

يتناول هذا البحث في فصله الأول مشكلة الدراسة وتساؤلاتها حول مدى توفر الخصائص السيكومترية لمقياس فيلدر- سولومن ودرجة تفضيلها لدى الطلبة بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم من الصدق والثبات مع وضع الفرضيات وابراز أهداف الدراسة وأهميتها وحدودها ثم التعريف بمصطلحات الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تمثل في التعلم، تعريفه و خصائص عملية التعلم و شروط أساليب التعلم والعوامل المؤثرة فيها. أما الفصل الرابع فيتطرق إلى الخصائص السيكومترية من الصدق والثبات .

وفيا يخص الفصل الخامس فيتناول الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية و الخصائص السيكومترية للأداة قبل تطبيقها في الدراسة التطبيقية، وكذا اجراءات الدراسة التطبيقية وكل ما يتعلقبالعينة التطبيقية للبحث والاساليب الاحصائية المستخدمة.

أما الفصل السادس والأخير فتم عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات ثم الخروج بالتوصيات والاقتراحات في الدراسة الحالية.

الفصـل الأول

مــدخل الدراســة

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- حدود الدراسة

6- مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

01- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في ميدان علم النفس المعرفي، وبخاصة عندما بــدأ بحث التعلم الانساني من وجهة نظر المتعلم نفسه، على العكس مما كان سائدا من قبل حيث كان يعتمد على وجـــهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم، وفي ضوء ذلك الاتجاه

الجديد تـم إجراء العــديد من البحوث لمعرفة كيف يتعلم الطلاب ؟ وليس كم تعلم الطلاب ؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في اتجاهين : الأول : يركز على التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجــرة الدراســة ، والثانــي : يكرز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب علــى الاستبيانات ومقاييس التعلم وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعا واستخدامــا في معرفة أهـم الأساليب التي يفضلها الطلاب في دراستهم ومن هذا المنطلق يمكن طرح الاشكالية التالية :

- هل يتمتع مقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلــم بخصائص سيكو مترية ذات صــدق وثبــات لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم؟

ويندرج ضمن هذه الاشكالية أسئلة فرعية :

1- هل يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلم درجة مقبولة من الصدق باستخدام الصــدق المحتوى وصدق التناسق الداخلي وصدق المقارنــة الطرفية لدى طلبة جامعة مستغانم؟

2- هل يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلم درجة مقبولة من الثبات باستخدام التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون ومعامل ألفا لكرونباخ لــدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم؟

3- ما ترتيب أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم؟

4- هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانموفقا لمتغير الجنس (ذكور و إناث)؟

5- هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعــة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير التخصص (كليات أدبية، وكليات علمية) ؟

6- هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير المستوى الجامعي (ماستر و ليسانس)؟

02- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على الإشكالية المطروحة قمنا بصياغة الفرضية الرئيسية التالية :

- يتمتع مقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلم بخصائص سيكو مترية مقبولة من الصدق والثبات لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم .

ويندرج ضمن هذه الفرضية الرئيسية فرضيات فرعية:

1- يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلـــم درجة مقبولة مــن الصدق باستخدام صدق المحتوى وصدق التناسق الداخلــي والمقارنــة الطرفية لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديسبمستغانم.

2- يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلـم درجـة مقبولة مـن الثبــات باستخـدامالتجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون و معامل ألفا لكرونباخلدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

3- ترتب اساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم ترتيبا تنازليا وفقــا للمتوسطات الحسابية والانحرافــات المعياريــة لدرجات الطلبة على البنــود المرتبطة بكل أسلوب من أساليب التعلم.

4- تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير الجنس (ذكور و إناث).

5- تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير التخصص (كليات أدبية، وكليات علمية).

6 - تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير المستوى الجامعي (ماستر و اليسانس) .

03- أهداف الدراسة:

1- استقصاء الخصائص السيكومترية من الصدق و الثبات لمقياس فيلدر - سولومن لأساليب التعلم وفاعليته في تشخيص أساليب التعلم لــدى طلبة كلية جامعــة مستغانم ودرجة تفضيلها.

2- معـرفة ما إذا كان أسلــوب التعلــم يتباين أو يختلف تبعالمتغيرات جنس الطالب وتخصصه ومستواه الجامعي.

04- أهمية الدراسة:

1- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها توفر أداة موضوعية للكشف عن الأساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد، حيث يمكن استخدامها من قبل أي فرد في أي مستوى دراسي أو في أي موقع وظيفي.

2- الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لطلاب الجامعة يساعد في توزيعهم على تخصصاتهم الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الصحي، النفسي، الأكاديمي، الاجتماعي) لدى الطلاب.

3- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب في التخصصات المختلفة .

4- التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلاب من أساليب تعلمهم المختلفة.

5- معرفة أساليب تعلم الطلاب يفيد في ارشادهم الى التخصص الأكاديمي و المهني المناسب لأساليب تعلمهم ، ويفيد في مساعدتهم أيضا في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية تعلمهم.

05- حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء محدد كل من :

1- أداة الدراسة وهي مقياس فيلدر–سولومن لأساليب التعلم.

2- التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات).

2- عينة الدراسة التي ضمت مجموعة من طلبة الكليات الأدبية والعلمية في جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

06- مصطلحات الدراسة:

لغايات هذه الدراسة تم اعتماد المصطلحات التالية:

أساليـــب التعلـــــم:

هي مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية و النفسية، والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك و تفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم.

أسلوب التعلم المفضل:

هو الأسلوب الذي يفضله الطالب في عملية التعلم من بين الأساليب التالية:

نشط /تأملي، حسي / حدسي، بصري /سمعي، تسلسلي / شمولي.

ويقاس بأعلى درجة يحصل عليها الطالب على أحد أبعاد أداة الدراسة التي تمثل أساليب التعلم المختلفة.

1 – الأسلوب النشط / التأملي :

ميل المتعلم إلى الحصول على المعلومات وفهمها إما عن طريق إجراءات عملية تطبيقية أو بالتفكير فيها بهدوء أولاً، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

2- الأسلوب الحسي / الحدسي :

ميل المتعلم إما إلى تعلم الحقائق والاهتمام بالتفاصيل أو اكتشاف العلاقات و الاحتمالات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

3- الأسلوب البصري / اللفظي :

ميل المتعلم إلى التعامل إما مع الصور والمخططات والرسومات البيانية أو الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

4- الأسلوب التسلسلي / الشمولي:

ميل المتعلم إلى الاستيعاب والفهم إما باستخدام خطوات متسلسلة و متدرجة، أو بالمرور بقفزات كبيرة ومفاجئة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على البنود التي تمثل هذا الأسلوب.

الخصائص السيكومترية: هي دلائل إحصائية عن مدى جودة ودقة المقياس وبنوده.

الثبات: هو الاتساق والدقة في القياس (علام،2000)، وبنفس المفهوم السابق فإنه يعني الاختبار يعطي تقديرات ثابتة ومتسقة في حالة تكرار عملية القياس، وقد يأتي بمعنى الاستقرار وهو ما يقصد به استقرار الدرجة عند تكرار عملية القياس، وقد يأتي بمعنى

الموضوعية فالفرد يجب أن يحصل على نفس الدرجة تقريبا باختلاف المصححين،(حبيب، 1996).

أما في البحث الحالياعتمدت الباحثة على الثبات عن طريق التجزئة النصفية بعامل سبيرمان براون ومعامل ثبات التناسق وفق معادلةألفا لكرونباخ.

الصدق:

يرى كرونباخCronbach (1960): أنه بقدر اكتمال تفسير درجة الاختبار للسمة المعنية والثقة في هذا التفسير بقدر صدق الاختبار وهو يربط بذلك بين الدرجة على الاختبار وقدرتها التفسيرية.

أما في البحث الحالي اعتمدت الباحثةعلى أحد أنواع الصدق في دراستها وهو صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء) و صدق المقارنة الطرفية.

07- الدراسات السابقة:

حظي موضوع أساليب التعلم باهتمام عدد كبير من الباحثين لذين عملوا على استقصاء خصائص مقاييس أساليب التعلم من جهة، ودراسة العلاقة بين أساليب التعلم وعدد من المتغيرات من جهة أخرى وفيما يلي عرض لأبرز ما تم استقصاؤه من هذه الدراسات:

1- دراسة لزوانبرج وزملائه (Zwanenberg et al..2000):

تهدف هـذه الدراسة إلى المقارنة بين مؤشرأساليب التعلم **"لفيلدر - سولومن"** واستبانـة أساليب التعلم لـ **"هني وممـفرد" Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire** تم فيها تطبيق مؤشر أساليب التعلم لفلدر – سولومن على عينة مكونة مـن 284 طالبا وطالبة مـن طلبة الجامعات البريطانية مـن مختلـف المستويات الدراسية (بكـالوريا فأعلى) ، كمـا تـم تطبيق استبانة (هني ممفرد) على عينة مكونة من (182) طالباً و طالبـة، وتـم استقصاء الخصائص السيكو مترية للمقياسين، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباح في مقياس "فلدر- سولومن" قد

تراوحت ما بين0.41 -0.65 وفي مقياس "هني وممفرد 0.59 - 0.74 كما تبين وجود ارتباط ضعيف الدلالة بين درجات الطلبة على أداتي الدراسة وبين درجاتهما الأكاديمية.

2- **دراسة لزاينو و والن (Zywno et Waalen. 2000)**:

حيث قام باختبار أثـر أساليب التعلـم في الأداء الأكاديمي لطلبة التربية مـن أجـل تفعيـل استخدام التكنولوجيا في نوعين من البيئات التعلم : بيئة مدعومة بالوسائط وبيئة تقليدية ، تم استخدام مؤشر فيلدر- سولومن لأساليب التعلم ، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة مكونة من(94) طالبـــا وطالبة موزعين إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية (94) طالبا و المجموعة الضابطـة (45) طالبـا وبينت النتائـج ارتفاعا ذا دلالة احصائية في مستوى تحصـيل أفـراد المجموعـة التجريبيـــة مقارنـة بالمجموعة الضابطة فـي البيئة التقليدية وكانـت الدرجـة القصـوى في ارتفـاع التحصـيل لـدى الطلبة مـن الأسلـوب النشـط والحسي والشمولي . بينما لـم تظـهر فـروق ذات دلالـة احصائية فـي أساليب استخدام الأنترنيت تعـزى لأسلوب تعلم الطلبة .

كما قام "**زاينو**" بإجراء دراسة أخرى (**Zywno 2003**) بهدف التحقق من صدق هذا المقياس حيث قام بإيجاد متوسط درجات الأفراد بجمع الاستجابات على المقياس لـ (557) حالة ثـم قـام بإيجاد متوسط درجات الأفراد على كل أسلوب من أساليب التعلم ومعاملات الارتباط بين الفقرات وبينها وبين الدرجة الكلية على المقياس ، حيث توصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (1)

أسلوب التعلم	عدد الأفراد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	IIC AVE	ITC AVE
النشط / التأملي	540	579	237	0118	0264
الحسي / الحدسي	539	624	265	0173	0349
البصري / اللفظي	544	818	211	0135	0289
التسلسلي /الشمولي	532	577	219	0093	0217

جدول رقم (1): متوسط درجات الأفراد على كل أسلوب من أساليب التعلم ومتوسط معاملات الارتباط بين الفقرات وبينها وبين الدرجة الكلية على المقياس.

يلاحظ من جدول رقم(1) أن أساليب التعلم لدى طلبة كلية التربية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لأداء الأفراد عليها هي كالتالي:

الأسلوب البصري / اللفظي، والأسلوب الحسي / الحدسي، والأسلوب النشط / التأملي، والأسلوب التسلسلي / الشمولي.

كما تراوحت متوسطات معاملات الارتباط بين الفقرات المنتمية لكل مقياس فرعي يعبر عن أسلوب من أساليب التعلم ما بين 0.093 للأسلوب التسلسلي / الشمولي و 0.173 للأسلوب الحسي / الحدسي في حين تراوحت متوسطات معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على كل مقياس فرعي ما بين 0.217 للأسلوب التسلسلي /الشمولي و 0.349للأسلوب الحسي /الحدسي.

3- في دراسة " جينوفز " (Genovese ,2004)

والتي هدفت إلى استقصاء الصدق والثباتلمؤشر أساليب التعلم لفلدر - سولومن ،تكونت عينة ا لدراسة من (131) طالباً وطالبة من طلبة ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة في تخصص علم النفس التربوي منهم (95) من الإناث و(36) من الذكور، وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الأربعة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بعدي الحسي- الحدسي و التسلسلي – الشمولي إذ بلغ معامل الارتباط بينها (0.37) عند مستوى الدلالة (0.05) ، كما أن هنالك علاقة ارتباطية بين بعدي النشط التأملي و اللفظي -البصري بمعامل ارتباط بلغ (0.21) عند مستوى الدلالة (0.05) ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي التسلسلي - الشمولي(و اختباري التفضيلات الدماغية) الأيمن- الأيسر، وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس حيث وجد عاملان : العامل الأول وتكون من بعدين هما (النشط - التأملي) و (اللفظي - البصري) ، أما العامل الثاني فتكون من بعدين هما الحسي - الحدسي و التسلسلي - الشمولي ، وقد فسرا % 60.34 من التباين الكلي للمقياس.

4- دراسة كوفاسيك (Kovacic,2004):

والتـــي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مستوى مشاركة الطلبة في منتديات المناقشة على الأنترنيت و أساليبهم التعلمـية ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية وذلك في موضوع دراسي يتـم تعلمه عن بعـد يتعلق بمفاهيم الحاسوب ، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من 245 طالـبا وطالبـــة على مـدى فصلين دراسيين ، حيث تم تقييم أساليب تعلم الطلبة وتصنيفهـا وفـق مؤشـر فيلـــدر- سولومن، أمـا مستوى المشاركـــة فقد تم قياسه باستخـدام مؤشرين: عدد التعيينات الدراسية، ومستوى الانجـاز، وذلك باستخدام التحليل الأحادي وتحليل الانحدار، وقـد وجـدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة والأداء الأكاديمي تعزى لأساليب المتعلمين.

5- **دراسة ليزنجر وزملائه (Litzinger,et al,2005()**: والهدف من هذه الدراسة هو التحقـق من الخصائص السيكو مترية لمقياس فيلدر- سولومن، تألفت عينة الدراسة مـن (572) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من ثلاث تخصصات هي: الهندسة، والفنون الحرة، والتربية، وتـم تطبيق أداة القياس مـن خـلال الشبكـــة العالمـية للإنترنيت (on- line) ، إذ تمت دعوة أفراد العينة إلى الاستجابة على فقرات المقياس من خلال موقع الاختبار على شبكة الإنترنيت، وقـــد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجـــود ثمان 8 عوامل رئيسية مشتركة في أربعـــة مقاييس رئيسة هي : (الحسي - الحدسي) ، (البصري - اللفظي)، (النشط - التأملي)، و(التسلسلي- الشمولي).

و قد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة ألفا لكرونباخ حيث تراوحت مدى معاملات الثـبات لأبعـاد المقياس بين (0.65-0.77)، وأظهرت الدراسة أن طلبـة الهندسة يميلون نحـو الأسلوب التسلسلي والحسي، فيما اتجه طلبة التربية والفنون نحو الأسلوب البصري، وفيما يتعلـق بالفروق بين الجنسين بينت الدراســة أن الإناث لديهن توجــه نحو أسلوب التعلـم التسلسلي أكثر من أسلوب التعلم المحسوس وتدن في تفضيل الأسلوب اللفظي.

6- دراسة هاسيرسي(Hasirci,2006) :

وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى تنوع أساليب التعلم لدى طلبة التعليم العالـي،من أجل ذلك تم اختيـار عيـنة مـن طلبة إحـدى جامعات تركيا بلغ عدد أفرادها (202) من الطلاب موزعين بالتساوي على مستويين : طلبة السنة الأولى (طلبة مستجدين) وطلبـة السنة الرابعة (طلبة متقدمين) ، وقد تم استخدام قائمة أساليب التعلم لـ (كولب)، وأظهرت

نتائج هذه الدراسة سيادة أسلوب التعلم (التمثل) بنسبة 41% في حين كـان ترتيب أسلوب التعلـم (الموائمة) هو الأخير من حيث الأفضلية بنسبة% 8.4 كما أظهرت النتائج عدم وجـود فروق ذات دلالة احصائية في تفضيلات أساليب التعلم بين الطلبة المستويين السنة الأولى والسنة الرابعة.

6- دراسة العمران (2006):

هدفت هـذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصـري والحركي فـي الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع (الجنس) والمرحلة الدراسية، كما هدفت إلى فحص العلاقة بين **أساليب التعلم** : البصري، و الحركي، و التحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم، وقـد تكونت العينة من (230) طالبا و طالبة تم اختيارهـم عشوائيا مـن مرحلة التعليـم الأساسي فـي مدارس التعليـم بمملكـة البحرين، واستخدم مقياس صعوبات التعلم الذي تم تصميمه من قبل "كون" وزملائه عام 2004 في هذه الدراسة بينت النتائج وجود فـروق ذات دلالة احصائية في أساليب التعلم الثلاث البصري والسمعي و الحركي، في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي الأسلوب التعلم الحركي، كما تبـين وجـود أثر دال إحـصائيا للنـوع (الجنس) وللتفاعـل بيـن النوع والمرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي، ووجود أثر دال بيـن التحصيل الدراسي وأسلوب التعلـم البصري، وارتباط سلبي دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

تعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال هذه الدراسات وجود عدد من الدراسات التي تناولت مقياس فيلدر–سولومن بالدراسة والاستقصاء، ووجود عدد قليل من الدراسات العربية التي اهتمت بموضوع أساليب التعلم عموما، كما يلاحظ غياب الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي استخدمت مقياس فيلدر–سولومن. وهذا ما جعل الباحثة تقوم بدراسة لتوفير نسخة عربية تتمتع بالخصائص السيكومترية المناسبة للكشف عن أساليب التعلم، بحيث يمكن استخدامها بيسر وسهولة.

الفصـل الثانـــي:

التعـــلم

تمهيد:

01- التعلم

1-1 تعريف التعلم

1-2مبادئ التعلم

1-3 شروط التعلم

1-4 خصائص عملية التعلم

1-5 العوامل المؤثرة في التعلم

1-6 أساليب التعلم

1-7نظريات التعلم

1-8 نماذج أساليب التعلم

1-9 العوامل المؤثرة في أساليب التعلم

تمهيد:

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، ويكمن ذلك في أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم، وعلم النفس وصف التعلم أنه عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين، كحل المسائل الرياضية واكتساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الاجتماعية (العيسوي، 2004: 105 ، 107).

تعريف التعلم:

ولقد اقترح علماء النفس العديد من التعاريف لمفهوم التعلم، غير أنه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد، ومن هذه التعاريف ما يلي :

يعرف(مسني حسين، 1999، 16) على أنه "تغيير في السلوك ناتج عن استثارة هذا التغير في السلوك يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون لمواقف معقدة".

أما (أحمد حسين اللقاني،1999 ، 16)فيعرفه بأنه "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من ممارسة كما يظهر في تغير أداء الفرد".

كما يعرف (فطيم، لطفي ،1996 ،9)يحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده، وهذا التغير في الأداء هو ما يؤدي بنا إلى الاستنتاج أن تعلمنا قد حدث.

3-ويرى في هذا الصدد (سيد محمد ،1983 : 6،5) أن التعلم "عملية تجمع الاستجابات الحركية الأولية في كل نشاط حركي ولا يقصد هنا الكل الاضافي، وإنما يقصد به الكل العضوي من حيث هو كلية لها انتظامها البنيوي" .

ونستخلص مما سبق أن عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ولا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل علية من أداء الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة وقد اتفق علماء النفس عموما على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت التغيرات المتعلمة، وهذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم

2- مبادئ التعلم:

يقوم التعلم على تسعة مبادئ وهي:

1 – التعلم ذو المعنى ويكون ذلك من خلال:

- ربط التعلم بخبرات التلاميذ.

- ربط التعلم باهتمامات التلاميذ وقيمهم.

- ربط التعليم بمستقبل التلاميذ.

وهذا يعني أن التلاميذ يميلون للتعلم ذي المعنى بالنسبة لهم.

2- المتطلبات الأساسية أو الاستعداد:

يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته الأساسية.

3 –النموذج التوضيحي:

يميل التلميذ لاكتساب السلوك الجديد إذ زود بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويقلده أو يحاكيه.

4 –التواصل المفتوح:

يميل التلاميذ إلى التعلم إذا ما كانت طريقة العرض منظمة بطريقة تجعل الهدف واضحا أمام التلاميذ وذلك من خلال:

- إيضاح الأهداف للتلاميذ.

- استخدام الأمثلة والتلميحات للتأكد من استيعابهم.

- تجنب الغيبيات أو الحديث عن الأشياء غير الموجودة.

- استخدام الوسائل السمعية والبصرية حيث يمكن ذلك.

- استخدام الأسئلة من وقت لآخر للتأكد من التواصل.

5 – الحداثة:

يميل التلاميذ للانتباه ولتعلم ما يكون جديدا في المحتوى أو الطريقة.

6 – التدرب العملي النشط والمناسب:

يميل التلاميذ للتعلم الذي يوفر لهم فرص القيام بدور فاعل نشط في عملية التعلم، كالإجابة عن الأسئلة الداعية للتفكير واعادة تنظيم وترتيب وتبويب أو تصنيف المعلومات، التدريب العملي على حل المسائل وإجراء التجارب والرسم والبناء والتحليل والتركيب.

7 –التدريب الموزع:

إن توزيع التدريب على فترات قصيرة ييسر عملية التعلم بشكل أفضل.

8 –الحجب التدريجي:

يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا سحبت التلميحات التعليمية تدريجيا.

9 – العواقب والظروف السارة:

يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا ما توافرت الخبرات السارة والنتاجات الممتعة وغابت الخبرات والعواقب غير السارة مثل الإحباط والسخرية والتأنيب (عبد الهادي، 2007 : 15 ،16)

4- شروط التعلم:

تحدث عملية التعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع البيئة، وبناء على هذا فالتعلم لا يحدث صدفة لكنه يخضع لشروط معينة ومعرفتها تساعد المتعلم على اكتساب خبرات جديدة كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة فعالة وتؤدي ثمارها بشكل جيد، وأهم الشروط اللازمة لتحقيق تعلم جيد ما يلي :

1 - الدافعية :

إن وجود الدافعية عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم، ولا يمكن أن تتم بدونه لذلك وضعت التربية الحديثة نصب عينيها ناحية أساسية متمثلة في ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ وتشبع حاجاتهم ورغباتهم فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا (العيسوي، 2004 ،42).

فالدافعية يقصد بها رغبة الفرد في التعلم، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل حيث الفرد يتعلم إذا كانت لديه الرغبة والقدرة على التعلم و أتيحت له الفرصة وقدم له الارشاد فيما يتعلم فلا تعلم دون دافع (أنس ، 1999 ،25).

2 - الممارسة :

تعتبر الممارسة شرطا هاما للتعلم، فهي تعني تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة ولا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء.

فالممارسة تجعل العمل ذو كفاءة والتكرار المعزز للاستجابات أثناء وجود مثيرات يحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تتابع ويساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلم، كما تعد الممارسة عملية مهمة في تعلم المواد المعرفية بالمدرسة حينما يتيح المعلم لتلاميذه ممارسة المادة المتعلمة عن طريق الأسئلة والمناقشة تحت إشرافه وتوجيهه وإرشاده فهو يتعامل مع أفراد وصلوا إلى مستوى معين من النضج الذي يعتبر ضروريا لهم عملية التعلم (زيدان، 1983 ،37).

3- النضج :

يتمثل في عملية النمو التي تلازم الكائن الحي في مظاهره المختلفة ويشمل النمو الجسمي والحركي والعقلي والانفعالي ونمو الجهاز العصبي واللغوي، ولذلك يعتبر عاملا أساسيا

مؤثرا في عملية التعلم، حيث هذا الأخير لا يتحقق إلا إذا كان الفرد على مستوى من النضج يمكنه القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون عقليا أو فيزيولوجيا أو انفعاليا أو اجتماعيا حسب نوع النضج الذي يتطلبه التعلم المراد تحققه (مسني، 1999 ،38).

ونستخلص مما سبق أن الدافعية قوة داخلية تحرك المتعلم ليؤدي نشاط معين بهدف اشباع حاجة معينة ولتحقيق ذلك يجب الاعتماد على الممارسة المعززة بمثيرات وأن يكون المتعلم كامل النضج جسميا وعقليا، ويعتبر كل من الدافع والنضج شرطان أساسيين في عملية التعلم وتظهر أهميتها في العمل الممارس من طرف المعلم والمتعلم.

5- خصائص عملية التعلم:

تشير (بلحاج فروجة 2011: 12) إلى أن التعلم يشير إلى حدوث حيوية داخل الكائن الحي، وتترجم عن طريق السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، والتعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة ومن بين أهم خصائص التعلم ما يلي :

1- التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة .

2- التعلم عملية تراكمية تدريجية .

3- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة والغير المرغوبة.

4- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي تتضمن المظاهر العقلية والانفعالية والأخلاقية و الاجتماعية و الحركية و اللغوية.

5- التعلم شبه دائم وثابت نسبيا أي أن التغيير في السلوك يجب أن يتكرر ظهوره في المواقف المتعددة.

6- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة أو يتخذ ثلاث أشكال هي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

- التخلي عن السلوك أو الخبرة.

- التعديل في السلوك أو الخبرة.

العوامل المؤثرة في عملية التعلم :

يرى (عبد الخالق، 2001) أنه يؤثر في التعلم عوامل تسهم في الاسراع به والاحتفاظ بنتائجه وتهيئ للفرد فرصا أكبر للتعلم، ومعرفة هذه العوامل مفيدة للمعلم والمتعلم، وهي موضوعية وذاتية، وأهمها ما يلي :

أولا : العوامل الموضوعية:

1 - مادة التعلم:

إن تعلم قصيدة من الشعر الحديث وحفظها أسهل من تعلم قائمة من المقاطع عديمة المعنى ومحاولة استرجاعها، كما أن الأولى يكون تذكرها أسهل، فالمادة المتعلمة هنا لها علاقة بسرعة التعلم ودوامه، وكثيرا ما نجد مقررات دراسية معينة ذات صعوبة خاصة بالنسبة لمجموعة كبيرة من المتعلمين لها، كما هو الحال في مقرر الإحصاء لدى عدد من طلاب علم النفس مثلا .

2 - طرق التعلم :

للتعلم طرق شتى، وقد تناسب طريقة معينة تعلم موضوع ما أكثر من ملائمتها لتعلم موضوع آخر، فالتكرار في الشعر مثلا هو الطريقة المثلى إذا قورن بحفظه عن طريق الكتابة، كما أن حل التمارين هو الأنسب طرق التعلم (أو المذاكرة) الإحصاء والرياضيات، على حين أن التلخيص هو الأفضل بالنسبة لكثير من المقررات النظرية.

ويرتبط بطرق التعلم بوصفه عاملا مؤثرا في كفاءة التعلم وسرعته، ما يسمى بأصول التعلم الجيد مثل ضرورة بذل المتعلم نشاطا ذاتيا، ومعرفة المتعلم مدى تقدمه (التغذية الراجعة) ، واتباع الطريقة الكلية أو الطريقة الجزئية في موضوع ما من موضوعات التعلم، أو التحصيل بواسطة تعلم مركز وتعلم موزع، ومدى استخدام طريقة التسميع الذاتي، والتكرار وترك فترات راحة بين تعلم مادة وأخرى وهكذا.

3 - المدرس:

المدرس عامل مهم جدا في العملية التعليمية وبخاصة في مدارس ما قبل الجامعة، فيمكن للمدرس الناجح أن يثير حماسة تلاميذه، وأن يدفعهم إلى طلب العلم والتفوق فيه، ويكافئ المجد ويبحث أسباب تخلف بعض الطلاب، ويستخدم مبادئ الدافعية الاستخدام المناسب، ومن الواضح أن هناك فروقا كبيرة بين المدرسين في طريقتهم للشرح واستخدامهم لوسائل الايضاح، ومدى إتقانهم لما يدرسونه، بل إن سماتهم الشخصية عامل مؤثر في العملية التعليمية بالضرورة .

4- البيئة الفيزيقية :

لكل من درجة الإضاءة والحرارة والرطوبة والتهوية والضوضاء تأثير في التعلم، فإن مذاكرة الطالب في حجرة جيدة الإضاءة مكيفة الهواء مبتعدة عن الضوضاء، تعد عاملا غير قليل الأهمية يساعد على التركيز في موضوع التعلم، وذلك إذا قورنت ببيئة فيزيقية ليس فيها مثل هذه الظروف لدى الطالب نفسه.

5 -عملية التذكر:

يهدف التعلم إلى الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في الوقت المناسب، وعندما يحتاج الفرد إليها يستدعيها ويسترجعها أي يتذكرها، ومن هنا فإن التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى حد كبير، وتعد من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نتائجه.

ثانيا : العوامل الذاتية :

1 - الذكاء و القدرات :

تعتمد درجة التعلم على نسبة الذكاء، فإذا توافر لاثنين من المتعلمين المختلفين في الذكاء فرص التعليم ذاتها، فإن أكثرهما ذكاء سيتفوق، ما لم تتدخل عوامل أخرى كالميول والدوافع

وغيرهما، إذ ترتبط سرعة التحصيل وكميته بالذكاء وكذلك بالقدرات الخاصة المطلوبة لنوع معين من التعلم.

2- العمر:

لعمر المتعلم علاقة بمدى استيعابه لموضوع التعلم وسرعة تحصيله، والعمر الزمني حتى حد معين مرتبط بكل من النضج والعمر العقلي.

3 - الدافعية :

تعتبر الدافعية شرط من شروط التعلم، فلا تعلم دون دافع، كما أن الدافع الأقوى لدى شخص ما، يزيد من سرعة تعلمه بالمقارنة إلى الدافع الأضعف لدى آخر، كالطالب الذي يدرس ويعمل في الوقت نفسه، كثيرا ما تكون دوافعه قوية مما يجعله يتفوق على بعض من المتفرغين للدراسة.

4- الخبرة السابقة وانتقال أثر التدريب:

تؤثر الخبرة السابقة في موضوع معين في سرعة اكتساب موضوع آخر مرتبط به، وهذا ما نسميه بانتقال أثر التدريب كتعلم الفرنسية بعد اتقان الايطالية، أو الانجليزية بعد إجادة الألمانية، وهكذا نجد التعلم السابق يسهل التعلم اللاحق إذا توافرت عوامل معينة أهمها تشابه النوعين من التعلم .

5 –الانفعال :

تنخفض قدرة الانسان على التعلم إذا كان في حالة انفعالية غير سوية، ومن المتوقع نتيجة لذلك أن تكون القابلية للتعلم لدى المرضى النفسيين متأثرة إلى حد ما، بحالة الاضطراب لديهم.

6 - العوامل العضوية :

تؤثر الصحة العمة للفرد على درجة تعلمه، إذ تعد الأمراض العضوية عائقا للتعلم في الكثير من الحالات، كما تؤثر في درجة الانتباه وشدة التركيز، فكثيرا ما نجد بعض حالات التخلف التعليمي سببها ما أصاب المتعلم من أمراض طفيلية بما يترتب عليها من أنيميا تنتج ضعفا في تركيز الانتباه، ومن العوامل المؤثرة في القدرة على التعلم كذلك حالة أعضاء الحس لدى المتعلم.

6- أساليب التعلم:

إن أسلوب التعلم مفهوم واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، ولكي نفهم أي الطلاب يتعلمون أنجح، وتحت أي الظروف فإنه من المفيد ومن الواجب أن نتعرف على أساليب تعلم الطلاب وأساليب استجاباتهم، وهناك مجموعة من التعاريف لأساليب التعلم لبعض الباحثين نوردها فيما يلي:

هي الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها،

واعتبرا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر ، كما أضافا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية و التطورية التي من شأنها أن

التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين (موسى نجاة، عبد الفضيل، 1998: 107، 108).

أما (قطامي ، 2000 : 587) فيعرفها بأنها طريقة معالجة للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم.

ويعرفها(حمدان، 1985 : 22)بأنها خاصية مميزة لكل طالب تميزه عن غيره في أسلوب تعلمه من خلال توفر عدد من العناصر الادراكية المصنفة بثلاث فئات هي : وسائل الادراك ووسائل التفاعل مع الآخرين و صيغ معالجة المعلومات أو الخبرات الخاصة بالتعلم.

أما (أبوحطب1984) فيعرفها بأنها:

الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، أي أن أساليب التعلم تشير إلى طريقة الطالب الثابتة في الاستجابة للمثيرات واستخدامها في سياق التعلم.

أي يشير مفهوم أساليب التعلم إلى السمات التي تعبر عن الكيفية التي يفضلها الطالب في تعلمه وتعتبر معرفة الأسلوب الذي يناسب كل طالب في تعلمه من الأمور التي توضح للمعلم شيئا عن الكيفية التي يفضلها الطالب في تعلمه

7- نماذج أساليب التعلم:

يشير(الشرقاوي، 1996) على أن هناك بعض النماذج والتصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي :

1 – أساليب التعلم في ضوء نموذج أنتوستل1981 Entwistle :

يقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاث توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعني

الشخصي، التوجه نحو إعادة الانتاجية، والتوجه نحو التحصيل وبناءا على هذه التوجهات يرى أنتوستل ثلاث أساليب للتعلم هي :

1-1 الأسلوب العميق:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

2-1 الأسلوب السطحي :

يميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا.

3-1 الأسلوب الاستراتيجي:

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

2- أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب 1984 ، Kolb :

يرى (الكناني وآخرون، 1992) أن كولب وضع نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين، البعد الاول يتمثل في إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ، والبعد الثاني

يتمثل في معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم

متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي :

(أ)- الخبرات الحسية:

وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهو ذو توجه اجتماعي نحو الآخرين ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب)- الملاحظة التأملية:

حيث يعتمد الأفراد في ادراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(ج)-المفاهيم المجردة:

ويكون الاعتماد هنا في ادراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل

المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين.

(د) - التجريب الفعال:

ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناءه على درجة الفرد في مرحلتين من مراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب على النحو التالي:

2-1- الأسلوب التقاربي:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيا ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم واهتمامهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

2-2 - الأسلوب التباعدي:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ويهتمون بدراسة العلوم الانسانية والفنون.

2-3 -الأسلوب الاستيعابي:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات

والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

2-4- الأسلوب التكيفي:

ويتميزون أصحاب هذا الأسلوب استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

3- أساليب التعلم في ضوء نموذج بيجز Biggs1949 :

يرى (ابراهيم ، 2007) أن هذا النموذج يفسر أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، ويرى بيجز وجود ثلاث أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين " دافع و استراتيجية " ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج خلال الفترة الممتدة من (1987 – 2001) حيث خرج منها بثلاث أساليب للتعلم هي:

3-1 الأسلوب السطحي :

يرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

3-2 الأسلوب العميق:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

3-3 الأسلوب التحصيلي:

وينصب تركيز هذا الأسلوب الحصول على أعلى الدرجات لأعلى مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

وهذه الأساليب تعتمد في جوهرها على ثلاث عمليات للتعلم لكل منها دافع واستراتيجية، كما يلاحظ مما سبق أن هناك قدر كبير من التشابه بين نموذجي " أنتوستلوبيجز " وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملية التي قارنت بين النموذجين.

4- أساليب التعلم في ضوء نموذج فيرمونت Vermunt1996:

لقد افترض فيرمونت نموذجا لأساليب التعلم أو ما أطلق عليها عمليات التعلم البنائية معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة للتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الامكان من خلال ادخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، واعتماد على وجود ثلاثة أنشطة للتعلم هي المعرفية والوجدانية، وما وراء المعرفة وهي محاولة لوضع نموذج يتضمن جميع التوجهات الموجودة في نماذج أساليب التعلم المختلفة.

وقد توصل فيرمونت عام 1996 إلى أربعة أساليب للتعلم وذلك من خلال طريقة استخدام التحليل العاملي وهي:

1- الأسلوب الموجه نحو المعنى.

2 - الأسلوب الموجه نحو التطبيق.

3- الأسلوب الموجه نحو اعادة الانتاجية.

.4- الأسلوب غير الموجه

وكل أسلوب تميز بمظاهر خاصة به توزعت في خمسة مجالات هي:

(أ) – طريقة معالجة الطلاب معرفيا لمحتوى التعلم.

(ب) – طريقة توجيه الطلاب للتعلم.

(ج) – العمليات الفاعلة التي تظهر خلال الدراسة.

(د) – نماذج التعلم العقلية للطلاب.

(ه)– الطريقة التي ينظم بها الطلاب تعلمهم (قطامي، 2000).

5 –أساليب التعلم في ضوء نموذج هوني وممفورد Mumford, Honey ,(1992):

لقد طورا هني وممفورد فكرة كولب في أنماط التعلم واقترحا أربعة مراحل تتم بطريقة متسلسلة بحيث تؤدي كل مرحلة إلى التي تليها وهذه المراحل هي:

1 – لديه خبرة (نشط).

2 – يراجع الخبرة (متأمل).

3 – يستنتج الخبرة (نظري).

4 –يخطط للخطوة التالية (نفعي).

ويشير كل من هني وممفورد أن تلك الدورة تتسم بالمرونة حيث يستطيع المتعلم دخول دورة التعلم من أية مرحلة، كما أنهما اقترحا أربعة أنماط جديدة هي : النشط، المتأمل، النظري، النفعي التي تعد تطويرا لنموذج كولب، واقترحا أن الأفراد يميلون للاعتماد على أحد تلك الأنماط عندما يكونون منخرطين في التعليم وهي عوامل ثنائية القطب متعامدان (القباطي، 2001).

6- (أساليب التعلم في ضوء نموذج دن و دن و برايس (Price 1989& Dunn,Dunn):

تشير (موسى، عبد الفضيل، 1998: 11) أن نموذج دن ودن وبرايس مثالا حيا لبنية أساليب التعلم والذي يعد بحق ذخيرة للتعلم، وتتكون ذخيرة التعلم هذه أساسا من تفضيلات التعلم، حيث يتكون النموذج من خمس مجموعات من المثيرات تضم كل منها مجموعة من العناصر هي:

- المثيرات البيئية (الصوت – الاضاءة – درجة الحرارة – التصميم).

- المثيرات الوجدانية (الدافعية – المثابرة – المسؤولية – البنية).

- المثيرات الاجتماعية (التعلم الفردي – التعلم مع الأصدقاء – التعلم مع الكبار – التعلم بطرق مختلفة).

- المثيرات الفيزيقية (الأساليب الإدراكية – الطعام – الوقت – الحركة).

- المثيرات النفسية (الأساليب الشمولية – التحليلي).

7- أنماط التعلم السبعة:

يرى (الشرقاوي ، 1998) أن العلماء توصلوا إلى أن هناك سبعة أنواع محددة من أنماط التعلم، ونمط التعلم هو الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة، وكل طالب له طريقته المميزة في التعلم، وأنماط التعلم تختلف من طالب إلى آخر. فمعرفة تعلم نمط تعلم الطالب تساعد المعلمين على إعداد الخبرات والأنشطة التعلمية التي تكون ملبية لميول وحاجات كل طالب، وتكون لها معنى وقيمة وفاعلية، وتحديد نمط تعلم الطالب هو اكتشاف كيف يتعلم هذا الطالب بفاعلية أكثر وهذه الأنماط هي:

1 –النمط اللغوي(Verbal / Linguistic):

وهو الذي يمتلك المقدرة على استخدام اللغة سواء كانت لغة أجنبية حتى يعبر عما يدور في ذهنه وكذلك من أجل فهم الناس الآخرين، مثل الشعراء، الكتاب، المحامون، التجار،

الممثلون ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في كتابة قصائد، قصص، وصف الأشياء والأحداث، إدارة وقيادة مناقشة وحوار.

وعمل أشرطة سمعية، تقديم عرض شفهي، كتابة أو إعطاء تقرير إخباري، تطوير أسئلة من أجل إجراء مقابلة.

2-النمط المنطقي: التفكير الرياضي (Logical Mathematical):

هو الذي يمتلك قدرات التفكير المنطقي والرياضي وفهم المبادئ الأساسية في بيان النظام السببي، مثل طريقة عمل العلماء وعلماء المنطق، إنهم يستطيعون التلاعب بالأعداد، والمقادير والعمليات مثلهم مثل عالم أخصائي الرياضيات، مثل أرخميدس، اسحاق نيوتن، جاليليو، أينشتاين ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في جدولة وتنظيم الحقائق واستخدام الرموز والصيغ المجردة، الحل المنطقي لقصص المشكلات واكتشاف العلاقات، تحليل البيانات والمعلومات ، استخدام التنظيم البياني، تحليل الشفرات (مثل تحليل رموز الشفرات).وعمل وإيجاد الرسومات والنماذج وفرض الفرضيات وإجراء التجارب.

3 - النمط الموسيقي(Musical Rhythmic):

وهو الذي لديه المقدرة على أن يفكر في الموسيقى ويستمع إلى المقاطع الموسيقية ويعرفها، فالطلاب الذين لديهم المقدرة الموسيقية لا يتذكرون المقاطع الموسيقية بسهولة فحسب بل تشغل الموسيقى حيزا كبيرا في عقولهم وكيانهم ومثال على ذلك بتهوفن.

ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في كتابة أو غناء وتطوير أو استخدام نماذج إيقاعية كوسائل معينة للتعلم.

4 – النمط الجسماني(Bodily Kinesthetic):

هو الذي لديه المقدرة على استخدام كل الجسم أو أجزاء منه (الأيدي، الأصابع، الأذرع) لحل مشكلة معينة، صناعة شيء ما أو عرض أنواع من المنتجات، مثل الرياضيون بمختلف ألوان نشاطهم، ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في عمل أغنية راقصة (مع الحركات) لعب الأدوار، تمثيل مسرحية هزلية أو مسرحية هادفة، عمل التصاميم والنماذج تمثيل الفنون العسكرية.

5 –النمط الخيالي/ البصري (المفكر) Visual Spatia :

هو الذي يمتلك المقدرة على أن يتصور العلم الفضائي في عقله مثله مثل قائد الطائرة أو البحار إن صاحب المقدرة الخيالية يمكن أن يوظفها في الفنون والعلوم، فإذا كانت عنده الميول نحو الفن فربما يصبح رساما أو نحاتا أو مهندسا أو معماريا. إن هناك علوما معينة تركز على هذه المقدرة مثل علم التشريح. ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في عمل إعلانات والرسم التخطيطي وعمل شريط فيديو أو فيلم، عمل خرائط ومجسمات، استخدام الألوان و الأشكال.

6 – النمط المتركز حول الذات(Intrapersonal):

وهم الذين لديهم فهم لأنفسهم، يبحثون عن اهتماماتهم الشخصية، لديهم فهم للذات، يعرفون من هم ويعرفون ما يمكنهم عمله، ماذا يرغبون أن يفعلوا وأي الأشياء يتجنبونها وما هي الأشياء التي ينجذبون إليها، ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في أنه يعمل صحيفة خاصة أو مذكرات يجدد أهدافه القصيرة و الطويلة المدى.

يتعلم لماذا وكيف أن موضوع لدراسة مهما في الحياة، يصف مشاعره حول موضوع الدراسة، يقيم عمله ويصف مواطن القوة في شخصيته، تنفيذ مشروع مستقبلي، عمل برنامجه وبيئته الخاصة لتكملة العمل الصفي، لديه وقت للتفكير الصامت والتأمل، استخدام

التقنيات الادراكية المعرفية استخدام مهارات التفكير العليا و التركيز على الممارسات، توظيف استراتيجيات التفكير المختلفة.

7 – النمط الاجتماعي (Interpersonal) :

هو الذي لديه المقدرة على فهم الناس الآخرين وقيادتهم و التوسط في صراعاتهم، ويرغب هذا النمط في ممارسة الاستراتيجيات التعلمية التي تتمثل في أنه يعطي المعلم زملاءه الطلاب تغذية راجعة، يقدر عن طريق الحس مشاعر الآخرين، يظهر التعاطف مع الآخرين ، يتمتع بمهارات تعاونية، يتمتع باستراتيجيات التعلم التعاوني، يتقبل التغذية الراجعة. يدرك

دوافع الآخرين وحاجاتهم، يشارك في المشاريع الجماعية، يعلم أشياء جديدة لأشخاص آخرين، يتعلم من أناس خارج حدود المدرسة، يعبر عن وجهات نظره ولديه القدرة على المناورة، يحدد قواعد عمل المجموعات.

8– أساليب التعلم في ضوء نموذج باسك (Pask 1976)**:**

اقترح باسك تصنيفا لأساليب واستراتيجيات التعلم والتي يمكن وصفها وشرحها كما يلي:

1 – نمط التعلم الكلي (الجشطالتي):

وهو يتضمن نمطين قبل الخوض في تفاصيله في حين يفضل النمط الثاني وهو المتعلم الكاي التعميمات السطحية.

2 – نمط التعلم العام:

ويتسم بأن نمط المتعلم تعميمي، قادر على الاختيار بين أساليب التعلم ما وراء المعرفية.

3 – نمط التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج):

ويتضمن نمطين للتعلم هما المتعلم العامل، ونمط المتعلم غير المتأمل، ويتسم الأول بأنه نمط من أنماط المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة، ذو عقلية تحليلية له

منهجيته العلمية، بينما يتسم الثاني بأنه نوع من المتعلم لا يرى العموميات، لأنه منهمك في دراسة التفاصيل (رمضان ، 1990 : 15).

9-أساليب التعلم عند كوري (1983,Currey) :

قامت بتصنيف أساليب التعلم وفقا لدرجة تأثرها بالعوامل الخارجية إلى ثلاث طبقات هي:

1- أساليب الشخصية: وهي الطبقة الداخلية وهي على درجة عالية من الثبات.

2 - تفضيلات التدريس: وهي الطبقة الخارجية وهي تمثل اختيار الفرد لبيئة التعلم وهي تضم الأنماط الأكثر احتمالا للتغير والتعديل

3 –أسلوب معالجة المعلومات:هي الطبقة الوسطى وهي تمثل الطريقة التي يعالج بها الفرد معلوماته من البيئة ويكيفها وفق شخصيته وفي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الانساني والكيفية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات (الحموري ،الكحلوت، 2006 : 133)

10- أساليب التعلم في ضوء مارتون وسالجو(Saljo, Marton):

توصلا كل من " مارتون وسالجو" من خلال دراساتهما إلى وجود نمطين للتعلم هما:

1 –النمط السطحي:

حيث ينصب اهتمام الطالب على تعلم النص ذاته في محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق، ولذا فإن مفهوم التعلم لديهم يركز على كم المعلومات وليس على الكيف.

2 – حيث ينصب اهتمام هؤلاء الطلاب على المحتوى ومعناه ودلالته وهدف الكاتب من ذلك النص، وذلك لأن مفهومهم عن التعلم على أنه عملية استنتاجية يقومون من خلالها بدراسة العلاقة بين الأفكار التي يعرضها النص بعضها ببعض، ثم مناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط بين تلك المعلومات الواردة في النص والمعلومات السابقة (ابراهيم محمد، 2007 : 31)

7-العوامل المؤثرةفي أساليب التعلم:

تتأثر أساليب التعلم عند الطلبة بعدة عوامل منها:

1 –البيئة المدرسية أو الأسرية الشكلية المباشرة وما تحويه من مؤثرات مثل الصوت، الحرارة، التصميم....الخ.

2 – الاحساس الفردي وما يرتبط به من دوافع ومسؤوليات شخصية و مثابرة وخصائص نفسية فردية أخرى.

3 – الحاجات الاجتماعية للتفاعل كالحاجة إلى التأمل الذاتي أوالحاجة للتفاعل مع الأقران أو الاثنين مع بعض.

4 – الخصائص الجسمية مثل قوة الجسم، الوقت النشط من النوم، القدرة على الحركة والانجاز، الحاجة إلى الطعام و الشراب.

5 – الحاجة لإظهار القوى الشخصية مثل القدرة على التعلم وتعليم الآخرين والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين.... الخ (حمدان، 1985 :26).

نظريـات التعلـم:

استنادا إلى العديد من علماء النفس بمحاولات جادة لتفسير سيكولوجية التعلم استنادا إلى البيانات والنتائج التي أسفرت عنها البحوث التجريبية ، وتمخضت هذه المحاولات عن عدد من النظريات المتنوعة وتعتبر هذه النظريات محاولات منهجية منظمة تهدف إلى تركيب النتائج التجريبية التي تناولت ظاهر التعلم في اطار نظري ذي معنى يفسر أو يسهل تفسير الجوانب المتنوعة للسلوك، وعلى الرغم من تنوع النظريات التي حاولت تفسير طبيعة التعلم وتعددها، إلا أن أيا منها لا يمكن قبوله على نحو مطلق أو نهائي لأن هذه النظريات ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنع تتوافر فيه امكانية تفسير جوانب السلوك كافة فنظريات التعلم ليست إلا مجموعة من الأفكار أو الآراء

المتسقة بشكل معقولو الموحية بمنظور سيكولوجي نظري يمكن استخدامه على نحو معتبر في لدن بحث المشكلات التربوية (نشواتي، 1990: 317).

ويمكن تقسيم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم إلى نوعين من النظريات:

النظريات الارتباطية:

النظريات الارتباطية تنقسم إلى :

1 –**النظريات الاشتراطية الكلاسيكية**:

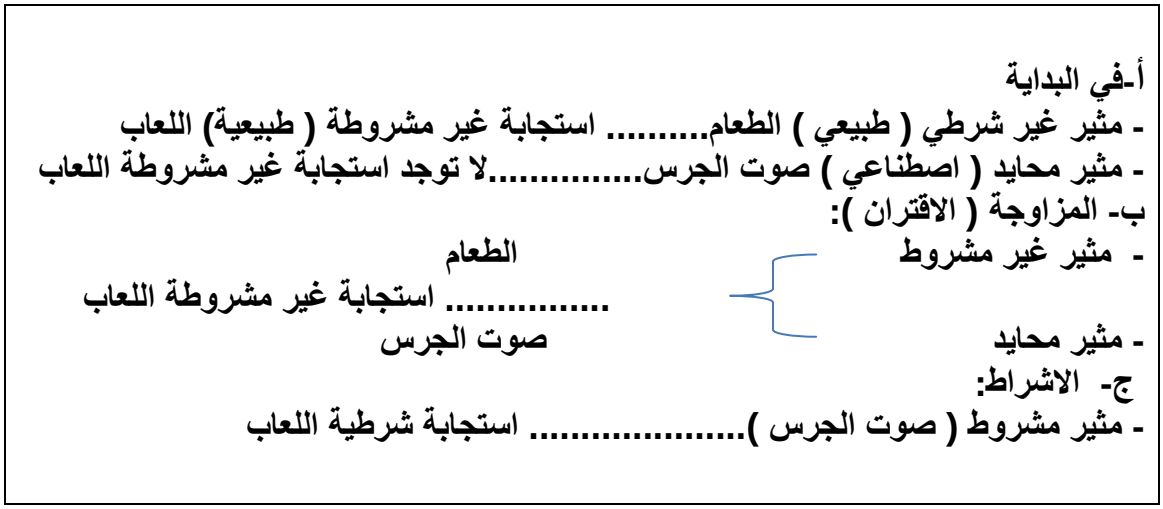
أولا: نظرية الاشتراط البسيط (بافلوف): Classical Conditioning Theory

يرى (قطامي، يوسف، 1998 :19 ، 20)، أن نظرية الاشتراط الكلاسيكي البسيطتعتبر من أساليب التعلم الرئيسية كما أنها تعتبر طريقة هامة للتدريب على الاستجابات، وقد تمت دراسات وتجارب عديدة على الاشتراط البسيط على عدد كبير من الكائنات الحية من مستوى الانسان إلى مستوى الحشرات وذلك للتعرف على الإجراءات و المبادئ التي يمكن أن تمثل عملية التعلم الأساسية لدى الكائنات الحية.

" صاحب الفضل في الكشف عن الفعل المنعكس الشرطي Ivan Pavlov" ويعتبر ايفان بافلوف. وهو أول عالم درس التعلم في ظروف تجريبية حسن ضبطها من خلال تجربته الشهيرة على الكلاب.

ونظرية بافلوف تقوم على أساس عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها أنه " يمكن لأي مثير محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا صوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلا استجابة منعكسة طبيعية أو اشتراطية أخرى، وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد أو قد تقع من قبيل المصادفة" أي بمعنى آخر تتضمن فرضية الاشتراط أن أي مثير محايد يصبح له القدرة على أن يستدعي نفس الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعي إذا ما اقترن بالمثير الطبيعي لعدد كبير من المثيرات وهذا المثير الشرطي، وتسمى الاستجابة لهذا المثير الشرطي بالاستجابة الشرطية.

ومضمون التعلم الشرطي هو : تعلم استجابات شرطية مشروطة بمثير محدد ويقاس التعلم الشرطي بالأداءات التي تصدرها العضوية أو المتعلم والأداءات هي الاستجابات الشرطية ويمكن تمثيله بالمخطط التالي:



الشكل رقم (1) يبين مخطط بافلوف في التعلم الاشراطي.

قوانين التعلم عند بافلوف:

يشير (عبد الغفار، عبد القادر، 1996 : 172) أن بافلوف في سياق أبحاثه التي أجراها على التعلم الشرطي اكتشف عددا من القوانين التي تفسر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية والاستجابات التي سنوجزها فيما يلي :

1– قانون الاقتران الزمني التدعيم:

يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي من قوة الأخير حيث أن المثير الطبيعي في هذه الحالة يلعب دور التدعيم أو التعزيز لاستجابة الشرطية، ولذلك نجد أن التدعيم يأتي قبل الاستجابة الشرطية لا بعدها.

2 –قانونالانطفاء:

يتضمن تقديم المثير الشرطي باستمرار ولمرات متتالية بدون اتباعه بالمثير غير الشرطي(التعزيز) فإن الاستجابة الشرطية المتعلمة تتلاشى تدريجيا و في النهاية تختفي وتسمى الاستجابة (استجابة شرطية مطفأة).

3–قانون الاسترجاع التلقائي:

يتضمن تقديم المثير الشرطي للحيوان أو العضوية بعد فترة راحة فإن الاستجابة الشرطية المتعلمة تعود للظهور مرة أخرى.

4 –قانون التعزيز:

إن التعزيز شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية. أي أنه يتضمن التعزيز الاشراطي مجيئ المثير الطبيعي بعد المثير الشرطي أثناء التدريب وتعلم الاتجاه الاشراطي.

5–قانون التعميم:

ويعني هذا القانون أنه حينما يتم اشراط الاستجابة لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة.

أي أن التعميم هو استجابة شرطية متعلمة تتضمن أن أي مثير مشابه للمثير الشرطي تصبح له نفس القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية المتعلمة مثال : (الطفل الذي يخاف نوع من الحيوانات يستجيب بالخوف للحيوانات المشابهة لهذا النوع) .

6-–قانون التمييز:

وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن استجابة للاختلاف بينها بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر الاستجابة إلا للمثير المفرز وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة المفرزة بينما تنطفئ الاستجابات الأخرى غير المفرزة.

وتعد عملية التمييز متأخرة أو تالية لعملية التعميم حيث لا يستطيع الطفل على سبيل المثال القيام بعملية التمييز بين المثيرات إلا في مرحلة متقدمة من النمو، فبعد أن كان الطفل يخاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف يبدأ في اصدار استجابات الخوف على نفس الحيوان فقط.

7 –قانون الاستثارة

ويتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الاشراط في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي مما يؤدي إلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثيراللاشرطي ويقوم مقامه.

ثانيا : نظرية واطسن (سيكولوجية واطسن):

استمد واطسون من مفهوم الاشراط عند بافلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الاشراط وتأثيره في السلوك الانساني ولا سيما في دراسة عملية التعلم، ويؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.

وقام واطسون بإجراء عدد من التجارب كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت)، ونجح واطسون في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود على اللعب معه بحيث اكتسب الفأر صفة المثير طبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة.

كما قام واطسن بتجربة أخرى استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرانب وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى مثلا) إلى أن استطاع تدريجيا التخلص من هذا الخوف المرضي.

تفسير واطسن للتعلم:

إن السلوك هو عملية تعلم تتمثل بتكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وقد فسر واطسن تعلم الأفعال المنعكسة في مبدأين هما:

1 - مبدأ التكرار

2 - مبدأ الجدة

حيث يعطى للمثير الأكثر تكرار، كما تعطى الاستجابة للمثير الأكثر جدة ويكرر ذلك مرة ثانية لأكثر شبها والتعلم هنا هو (عمل الاستجابة المناسبة للمثير).

وفي تجاربه يرى واطسن أن اكتساب الطفل الخوف من المثير المحايد والذي اعتاد اللعب به وهو الفأر استجابة اشتراطية حيث أصبح الطفل يخاف من الفأر اكتسب صفة المثير للخوف وهو الصوت المفاجئ الذي أدخل الخوف في نفس الطفل، والسلوك عند واطسن يمكن

اكتسابه وتعلمه عن طريق التعلم بالاشراط سواء كان هذا السلوك عاديا أو مرضيا، وقد أثبت هذه النظرة تجاربه التي قام بها على بعض الأطفال.

2 – النظريات الاشتراطية الوسيلية:

2 – 1 نظرية جاثري (نظرية الاقتران) :

يعتبر " أدين جاثري" أحد علماء النفس السلوكيين، ويعتبر جاثري من أصحاب النظريات السيكولوجية المعاصرة، ويعتمد جاثري في تفسير التعلم على مبدأ رئيسي يشبه إلى درجة كبيرة مبدأ الاشتراط عند واطسن وهو (مبدأ الاقتران) ويصوغ جاثري هذا المبدأ على النحو التالي:

" عندما تصاحب مجموعة من المثيرات حركة فإن هذه المثيرات عند تكرارها سوف تميل إلى تعقبها هذه الحركة" ويفسر جاثري هذا المبدأ على النحو التالي:

(إذا كنت تعمل شيئا في موقف معين فأنت تميل إلى عمل نفس هذا الشيء إذاوجدت مرة أخرى في نفس الموقف السابق).

ويركز في تفسير التعلم على أنه إذا قورنت استجابة بمثير معين مرة واحدة فإنه من المحتمل أن تستدعي هذه الاستجابة بواسطة هذا المثير مرة أخـرى (الشرقـاوي، 1998 : 93).

ومن أهم المبادئ الهامة المستخلصة من نظرية الاقتران مبدأ التعلم بالعمل.

واستفاد علماء التربية من هذا المبدأ وأقاموا عليه مبدأ النشاط.

2 – 2 النظرية الترابطية لثورندايك أو التعلم بالمحاولة والخطأ:

سميت نظرية ثورندايك بأسماء كثيرة، المحاولة والخطأ، الانتقاء والربط ، الاشراط الذرائعي أو الوسيلي، لقد اهتم ثورندايك بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصيا في علم النفس الحيوان، وكانت اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية

من السلوك مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في التعلم المدرسي في اطار اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه في تعلم الأداء وحل المشكلات، ولذلك اتسمت الأعمال و الأبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن و بالموضوعية النسبية فقد كان

ينظر ثورندايك إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تغيير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدى.

وأكد ثورندايك أن التعلم عبارة عن ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأن المران أو التكرار أساسي للتعلم وأن الثواب يساعد على تقوية الارتباطات و أن العقاب يضعفها أو لا تأثير لها (جابر، 1994 : 164).

تفسير ثورندايك للتعلم:

فالتعلم عند ثورندايك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى الاشباع، فعلم النفس عند ثورندايك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك (نشواتي،1990:319).

وقد عرفت هذه النظرية التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طور ثورندايك نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة.

وإحدى ابرز تجاربه كانت على القطة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا فتحه إذا سحبت القطة الخيط المدلى داخل القفص، وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص، وقد كرر ثورندايك هذه التجربة عدة مرات فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلا أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص وفسر ثورندايك عملية التعلم كالتالي:

بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم مبادئ التعلم التي توصل إليها هي قانون الأثر.

قوانين التعلم عند ثورندايك:

أ- القوانين الرئيسية:

1 – قانون الأثر:

عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنه تضعف، ويرى ثورندايك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط(الشرقاوي،1983 : 80).

2–قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا ويرى ثورندايك أن لهذا القانون شقين هما :

أ – قانون الاستعمال: الذي يشير إلى أن الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة.

ب – قانون الاهمال: الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

2 –قانون الاستعداد:

يصف الأسس الفيسيولوجية لقانون الأثر، فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضى أو الضيق، ويصوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي :

أ –تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، فعملها يريح الكائن الحي.

ب –تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يزعج الكائن الحي.

ج –تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فإن عملها يزعج الكائن الحي

(القطامي،1993:30).أم القوانين الثانوية فهي:

(ب) - القوانين الثانوية:

1 –قانون الانتماء:

في هذا القانون الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. و يعتبر قانون الانتماء من أهم القوانين التي أضافها ثورندايك لنموذجه وهذا القانون يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي.

2 –قانون الاستقطاب:

تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم الفرد قائمة مفردات عربية انجليزية فإن الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالإنجليزية يكون اكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

3 –قانون انتشار الأثر:

وضع ثورندايك هذا القانون بعد عام 1933 ، حيث يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، و إنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها، وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة في ما بين الكلمات، فإن التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة، أي أن الثواب يؤثر أيضا في الارتباطات المجاورة له، وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

4 –قانون التعرف:

يسهل على المتعلم ربط وضع مثيري معين باستجابة معينة إذا تمكن المتعلم من التعرف على الوضع وتميزه نتيجة مروره بخبراته السابقة، ويرى ثورندايك أنه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة، فإن ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة،

فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.

5 –قانون الاستجابة المماثلة:

يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني أنه استفاد من خبراته السابقة.

6 – قانون قوة العناصر وسيادتها:

تتجه استجابة المتعلم للعناصر السائدة في الموقف أكثر مما تتوجه إلى العناصر الطارئة غير السائدة (عليان، هشام، هندي، صالح، تيسير، 1987)

خصائص التعلم بالمحاولة و الخطأ:

1 –يستخدم عند الأطفال الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.

2 – يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.

3 –يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة وركوب الدراجة.

التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

اهتم ثورندايك بثلاث مسائل أساسية، تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

1 – تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.

2 – تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضى أو الضيق عند التلاميذ.

3 – استخدام الرضا أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.

4 – يرى ثورندايك على المعلم و المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

5 –يرى أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم، بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التربوية السائدة، خاصة العقاب وطالب بأن تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسية، كما حدد الدور الايجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته (نشواتي، 1985 : 321).

2 - 3 نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر):

يرجع الفضل إلى سكينر(B F Skinner) عالم النفس الأمريكي في ظهور الاشتراط الاجرائي OperantConditioning أحد أساليب التعلم الشرطي، ويعتبر سكينر من علماء النفس الارتباطيين، فسكينر ينظر إلى السلوك في الاشراط الاجرائي على أنه مكون من وحدات يطلق عليها الاستجابات كما ينظر إلى البينة على أنها مكونة من وحدات يطلق عليها المثيرات (الشرقاوي، 1998، : 62).

والغرض الأساسي من نظرية سكينر للتعلم هو أن الكائن الحي في المستقبل إلى أن يكرر نفس العمل الذي قام به وقت التعزيز أو التدعيم.

أنواع السلوك عند سكينر:

يميز سكينر بين نوعين من السلوك وهما:

- سلوكالاستجابة Respondent:ويمثل الاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرض لمنبه قوي أو المشي الآلي ومنعكس المص عند المولود حديثا.

- السلوك الاجرائي: Opérant يتم من خلال الاجراءات المنبعثة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة، وتقاس قوة الاشتراط الاجرائي بمعدل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير (المرجع السابق، 1990: 24).

ويعرف السلوك الاجرائي بأثره على البيئة، وليس بواسطة مثيرات قبلية، مثال على ذلك: قيادة السيارة، ركوب الدراجة، المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما. ويميز سكينر ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الاجرائي وهي:

- المثير المعزز: ويقصد ه كل أنواع المثيرات الايجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.

- المثير العقابي: ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.

- المثير الحيادي ويقصد به المثيرات التي تؤد إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.

تصنيف المعززات:

نميز أكثر من طريقة في تصنيف المعززات ومنها:

- المعززات الأولية والمعززات الثانوية:

المعززات الأولية: تتمثل في المثيرات التي تؤدي إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ودون تعلم وتسمى أيضا المعززات غير الشرطية أو المعززات الطبيعية غير المتعلمة ومنها الطعام والشراب والدفء.

المعززات الثانوية: فهي التي تكسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية، والتي تسمى بالمعززات الشرطية أو المتعلمة.

- المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية:

المعززات الطبيعية: هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك ومن الأمثلة على ذلك ابتسامة المعلم للطالب.

المعززات الاصطناعية: مثل إعطاء المعلم نقاطا للطالب يمكن استبدالها فيما بعد بأشياء يحبها الطالب فهذا يعتبر تعزيزا اصطناعيا (الخطيب، 1987: 35).

التعزيز الموجب والتعزيز السالب:

التعزيز الموجب : هو إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث نفس السلوك في المواقف المماثلة ومنها المديح وتكريم الفائزين وزيادة الراتب وتقبيل الوالد لطفله.

أما التعزيز السالب: فهو التخفيف من العقوبة المفروضة على الفرد نتيجة للقيام بسلوك مرغوب فيه، إلغاء إنذار وجه للطالب لتقصيره في الدروس، نتيجة لسلوك الاجتهاد الذي أظهره فيما بعد، وتعتبر المعززات السالبة مثيرات تزيد من احتمال ظهور الاستجابة بعد زوالها.

التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

اقترح سكينر الخطوط التربوية العريضة للمعلمين وهي :

1 – استخدام التعزيز الايجابي بقدر الامكان.

2 –ضبط المثيرات المنفردة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

3 – الحرص على تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك متعلم.

4 – الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه التلميذ (أبو جادو، 2005: 42).

3 - النظريات المعرفية (المجالية):

تشير(مريم سليم، 2003 : 231) أن هذه النظريات ظهرت كرد فعل للنظريات الارتباطية للتعلم حيث تنادي بأهمية الادراك في عملية التعلم، فيرى المجاليون أن التعلم يحدث كنتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين الموقف التعليمي وهم بهذا لا يؤكدون ارتباطات المثير بالاستجابة بل يؤكدون أهمية الموقف الكلي أو المجال وأهمية الدور الذي تقوم به عملية الإدراك وعملية التفكير العقلية في عملية التعلم.

ومن هذه النظريات:

3 - 1نظرية الجشتالت في التعلم:

يعتبر ماكس فرتهيمر (1880 – 1943) مؤسس النظرية الجشتالتية وانظم إليه كوهلر (1887 – 1967) ، وكيرت كوفكا (1886 – 1941) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891 – 1947) وأسس نظرية المجال.

لقد ظهرت السيكولوجية الجشتالت في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا، فكلمة جيشتالت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام، وليس في العناصر والأجزاء وثارت هذه المدرسة عل نظام علم النفس وخاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط، ولايمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة.

العوامل المؤثرة على الاستبصار :

لقد ميز جيشتالت عوامل مؤثرة على التعلم بواسطة الاستبصار وهي:

1 –مستوى النضج الجسمي:

إن النضج الجسمي هو الذي يحدد إمكانية قيام المتعلم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

2 –مستوى النضج العقلي:

تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطور نمو المعرفي، ما هو أكثر نموا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

3 –تنظيم المجال:

يقصد بتنظيم المجال هو احتوائه على كل العناصر اللازمة لحل المشكلة مثلا في تجارب الجيشتالت وجود العصا (الوسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) وافتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقق التعلم.

4 – الخبرة:

ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة مما يجعل المتعلم ينظم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.

قوانين التنظيم الإدراكي في نظرية التعلم بالاستبصار :

ركزت نظرية الجشتالت بصورة خاصة على الإدراك وخاصة الصيغة الكلية في المدرك الحسي هي الأولى بالاعتبار لا العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها، ووضع الجشطالتيون قوانين للإدراك نظرا لأهمية الموضوع بالنسبة لهم، تلك القوانين التي تعرف باسم قوانين التنظيم الإدراكي وهي:

1 – قانون التقارب: فالأشياء المتقاربة في الزمان والمكان يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلة عكس الأشياء المتباعدة.

2 – قانون التشابه: الأشياء المتشابة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أوالاتجاه تدرك كصيغ.

3– **قانون الايصال (الاستمرارية):** فالأشياء المتصلة، النقاط التي تصل بينها خطوط مثلا تدرك كصيغ عكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيرها.

4 –قانون الشمول: فالأشياء المدركة كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها، فصورة صفين متوازيين من الأشياء تعطي صيغة طريق لا مجرد عدد من الأشجار.

5 –قانون التماثل: الأشياء المتماثلة تبرز كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات التي يتضمنها مجال الإدراك.

6 – قانون الغلق: ندرك الأشياء الناقصة على أنها مكتملة، فالدائرة التي ينقصها جزء ندركها كدائرة مكتملة ، ويرى الجشطالتيون أن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المكتملة تسبب نوعا من التوتر عند الفرد وأن هذا التوتر لا يزال إلا بإكمال الشكل (السيد عثمان، 2007 : 75 ، 77).

ويميل علماء الجيشتالت إلى القول بأن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب نوعا من التوتر عند الفرد، و أن هذا التوتر لا يزول إلا بإكمال الشكل وسد الفتحات أو الثغرات والعودة إلى الشكل المنتظم. وقوانين التنظيم الإدراكي عند الجيشتالت، لا تنطبق على مواقف الإدراك وحدها، إنما تنطبق على كافة أوجه نشاط الفرد وسلوكه وخاصة في مواقف التعلم ويضرب كوفكا مثالا على ذلك بقانون الغلق وكيف ينطبق على مجال الإدراك كما ينطبق على مواقف التعلم المدرسي، إذ يعتبر أن رؤية دائرة غير مغلقة تجعلنا نميل إلى إغلاقها.

3 - 2 نظرية التعلم بالعلامات الوظيفية لتولمان:

قدم هذه النظرية " إدوارد تولمان" ويطلق عليها عدة أسماء مثل السلوكية الغرضية أو نظرية التوقع، ويرى تولمان أن الكائنات الحية لا تتعلم استجابات نوعية ولكنها تتعلم رموزا وكذلك يرى تولمان أن السلوك الذي يقوم به الكائن الحي لا يقف عند مستوى تجميع الأفعال

المنعكسة كما يرى واطسون في نظريته ولكن سلوك الكائن الحي هادفا أي أن الفرد يسعى عن طريق سلوكه إلى الوصول إلى هدفه.

ويرى تولمان أن للسلوك وجها معرفيا، فحين يتجه السلوك إلى هدف معين إنما يتوقع مسبقا هذا الهدف ولذلك فهو يتضمن معرفة الوسائل المؤدية إلى هذا الهدف وأن الكائن الحي يحاول أن يستخدم الامكانيات البيئية للوصول إلى هدفه، كما أن للسلوك وجها توافقيا إذ يتوافق السلوك مع ما يحدث من تغير في الموقف حتى يحافظ على وجهته الأصلية كما أن الكائن الحي غالبا مل يختار أقصر الطرق التي توصله إلى هدفه بالضرورة أن للسلوك وجها انتقائيا أن هذا السلوك سلوك متعلم.

ويرى كذلك بأن السلوك يبدأ بمؤثرات من البيئة أو بحاجات فسيولوجية كما هو الحال في حالة الجوع ثم يتلو ذلك عمليات متوسطة يليها ظهور السلوك، ويركز تولمان وليس على الاستجابات الجزئية والمقصود بالسلوك الكلي وحدات السلوك الكبيرة التي تشمل على جزئيات عديدة (المرجع السابق، 1985)

الفصـل الثـالث:

الخصائص السيكومترية

تمهيد:

أولا: الصدق

1- تعريف الصدق

2- أنواع الصدق

1-2 الصدق الظاهري

2-2 صدق المضمون

3-2 الصدق المرتبط بالمحك

3-العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار

ثانيا- الثبات

1-تعريف الثبات

2- أنواع الثبات

1-2 ثبات الاختبار

2-2 ثبات القائم بالتطبيق

3-2 ثبات المصحح

4-2 ثبات نظام التصحيح

3-طرق حساب الثبات

4-العوامل المؤثرة على الثبات

تمهـيد:

سنتطرق في هذا الفصل من الاطار النظري للبحث، المتمثل في الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، حيث أكد المختصون في القياس النفسي أنه لا يمكن إعداد أدوات لقياس الظواهر النفسية من غير وجود أخطاء في القياس، " لذلك اتجه المتخصصون في القياس النفسي إلى تحديد بعض الخصائص السيكومترية التي يمكن أن تحد من هذه الأخطاء" (شحاتة، 1994: 42)

ومن أهم هذه الخصائص السيكومترية التي طورها المختصون في المقاييس النفسية الصدق والثبات إذ تعتمد عليهما دقة المعلومات التي توفرها هذه المقاييس، فبدونهما لا يمكن

الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامنا لقياس السمات المحتلفة.

01- الخصائص السيكو مترية:Psycho – MetricCharacters

- معنى مصطلح سيكو متري (Psychometric):

يتكون مصطلح سيكو متري من مقطعين هما:

- سيكو Psycho : وهي صفة مأخوذة من الكلمة (Psyhic) وتعني نفسي، وهي كلمة تأخذ إحدى الاستعمالات الآتية:

- كل ما يتعلق بظواهر روحية.

- اسم عام لكل الظواهر التي يتكون منها موضوع أو مادة علم النفس، المتصل بالعقل أو الشخص، أو الذات.

- مرادف مبهم لما هو نفسي المنشأ أو هو وظيفي المنشأ.

متري أو قياسي Metric: وهي لاحقة تتصل بالقياس عموما وأكثر تخصيصا، القياس المعتمد على وحدات المتر والجرام.(الدسوقي، 1990).

02- تعريف الخصائص السيكو مترية:

عرفها (الحمداني، 2013) بأنها المؤشرات الاحصائية المستخرجة والمشتقة من إخضاع مقياس معين لسلسلة من الاجراءات التجريبية والاحصائية وفق واقع معين، للكشف عن نواحي القوة والضعف في كلا من المقياس والواقع هدف القياس.

03 - تصنيفات الخصائص السيكو مترية:

يرى (زكري، 1429 / 1430 هـ : 73) "أنه يمكن تصنيف الخصائص السيكو مترية للاختبار إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

1 – الخصائص السيكومترية التي تقدر من خلال الدرجة الكلية للاختبار:

ويمكن التعرف عليها بشكل رئيسي من خلال درجات الطلاب الكلية عن الاختبار، ومن هذه الخصائص : مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، ومقاييس التماثل والاعتدالية.

2 – الخصائص السيكومترية التي تقد من خلال درجة الفقرة الاختبارية:

ويمكن التعرف عليها من خلال تحليل درجات الطلاب عن فقرة محددة من فقرات الاختبار، ومن هذه الخصائص: صعوبة الفقرة، وتمييزها، وتباينها، وفعالية المشتتات لكل فقرة.

3- الخصائص السيكومترية المشتركة:

ويقصد بها الخصائص التي يتم تقديرها من خلال درجة كل فقرة اختبارية، أو من خلال الدرجة الكلية للاختبار، أو من خلالهما مها، ومن هذه الخصائص الصدق والثبات للاختبار وهما من أهم الخصائص السيكو مترية التي يجب التركيز عليها عند البحث عن الخصائص السيكو مترية ".

و يشير(حسن، 2003)، أن علماء القياس يأكدونعلى أن خاصية الثبات والصدق من أهم خصائص أداة القياس الجيدة وسماتها، فبدونها لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس السمات المختلفة، وهذا لا يعني إهمال الخصائص والسمات الأخرى التي يجب أن تتمتع بها أداة القياس فهي بالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون:

1 – شاملة وممثلة لجميع المكونات القدرة أو الخاصية المطلوب قياسها.

2 –يجب أن تبنى وتحلل بطريقة موضوعية، مما يعني عدم تدخل العوامل الذاتية في بناءها وتحليلها وتصحيحها، وبالتالي فإن درجات الفرد ستبقى كما هي حتى باختلاف المصحح.

3 – أن تكون مفردات الأداة متصلة بالموضوع المراد قياسه اتصالا جيدا، مما يؤدي إلى إيجاد مدى واسع من انتشار الدرجات حول الدرجة المتوسطة، وعندها تصبح الأداة مناسبة للعينة من حيث درجة الصعوبة والسهولة.

4 – أن تتمتع بحساسية عالية، حيث أنه قد يتوفر في اختبار ما الثبات والصدق والموضوعية والشمول ولكنها غير حساسة، بمعنى أنها غير مناسبة لما نقيسه تحت الظروف الراهنة للقياس، فاختبارات الذكاء المخصصة للموهوبين والعباقرة من الأطفال رغم تمتعها بكل الخصائص الجيدة إلا أنها لا تصلح لاستخدامها في قياس ذكاء الأطفال العاديين.

ونظرا لأهمية صفتي الثبات والصدق على اعتبارهما الشرطان الواجب توفرهما في أداة القياس فسوف يتم تناولهما فيما يلي:

أولا:الصدق :

يعتبرالصدق من الشروط الضرورية الواجب توافرها في أي اختبار، وأبسط معنى لصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وتختلف مستويات صدق الاختبار تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك الصفة التي نهدف إلى قياسها حيث يشير(معمرية، 2012 : 179).أن هناك بعض التعاريف للصدق:

يعرف الصدق بأنه:

- ارتباط الاختبار ببعض المحكات.

- تقدير للارتباطات بين الدرجة الخام للاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تاما.

- تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أومحكات لأداء في مواقف الحياة.

ونلاحظ من هذه التعريفات أنها توجب للصدق توفر محك، ثم يتم ربط الاختبار به، أي أنها تركز على الصدق المرتبط بمحك.

ويذكر(الطريري 1997) تعريفا للصدق حسب ما ورد في معايير(1985) APA , AERA هو " أن أداة القياس صادقة بالدرجة التي تكون الاستنتاجات المبنية عليها مناسبة وذات دلالة وفائدة".

وهذا يعني أننا عندما نقول صدق المقياس فإننا نقصد تفسير الدرجة لمستوى الخاصية أو السمة أو القدرة المراد قياسها، فالصدق إذ يتعلق بمدى فائدة أداة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة وهذا فهو يعتبر ن أهم خصائص المقياس الجيد على الاطلاق .

أنواع الصدق:

1 – الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

يذكر في هذا الصدد (عودة، 1998) أن الصدق الظاهري يشير إلى الكيفية التي بها أن الاختبار مناسب للغرض الذي وضع من أجله، وأن يبدو الاختبار مقبولا لدى المفحوصين،

وأن الاختبار أمين في قياس ما يدعى قياسه، والصدق الظاهري ليس صدقا بالمعنى الحرفي للكلمة ولكن نسميه أيضا بالصدق الشكلي، حيث يلعب هذا النوع من الصدق دورا واضحا في زيادة تعون المفحوص وجذب انتباهه للإجابة المطلوب منه، ولذلك إذا كان الاختبار في نظر المفحوصين يبدو غير مرتبط ظاهريا بالصفة أو الخاصية المراد قياسها اعتبر الاختبار غير مناسب للغرض الذي يراد استخدامه فيه، ومن ثم يصعب كسب ثقة المفحوصين وتعاونهم في موقف الاجراء، ويتضح هذا النوع من الصدق بالفحص المبدئي لمحتويات الاختبار ومعرفة ما يبدو أنها تقيسه، ثم المطابقة بين هذا الذي يبدو بالوظيفة المراد قياسها، فإذا اقترب الاثنان كان الاختبار صادقا ظاهريا أو سطحيا.

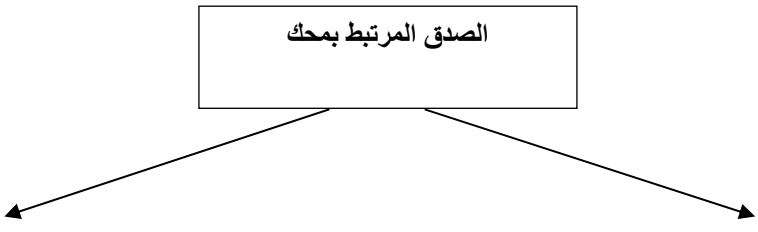
2– صدق المضمون (المحتوى):

" يقصد به تمثيل المقياس لنواحي الجانب المقاس، أي أنه يجب أن يكون المقياس مكونا من عينة عشوائية من البنود ممثلة للنطاق الذي نريد قياسه، ولهذا فإننا نقوم بتحليل مواد

المقياس وبنوده لتحديد الوظائف والجوانب المختلفة الممثلة فيه ونسبة كل منها إلى المقياس ككل، حيث يجب أن يكون المقياس ممثلا لجميع مكونات المحتوى تمثيلا جيدا، ثم نقوم بمسح المجال السلوكي المطلوب قياسه لدى الأفراد ونطابق بين المقياس والوظيفة التي يقيسها وذلك للتعرف على مدى تمثيله الوظيفة المطلوبة وعواملها ومكوناتها ونسبها " (الظاهر، 1999: 134)

3–صدق المرتبط بالمحك:

" يرتبط هذا النوع بالأدوات التي نريد من خلالها تقدير مدى قدرتها على التنبأ بأداء لاحق أو مستقبلي، وينقسم هذا النوع من الصدق إلى صدق تنبؤي وصدق تلازمي ونعتمد على معامل ارتباط بيرسون لتقدير معامل الصدق في كلا النوعين" (علام، 2000).



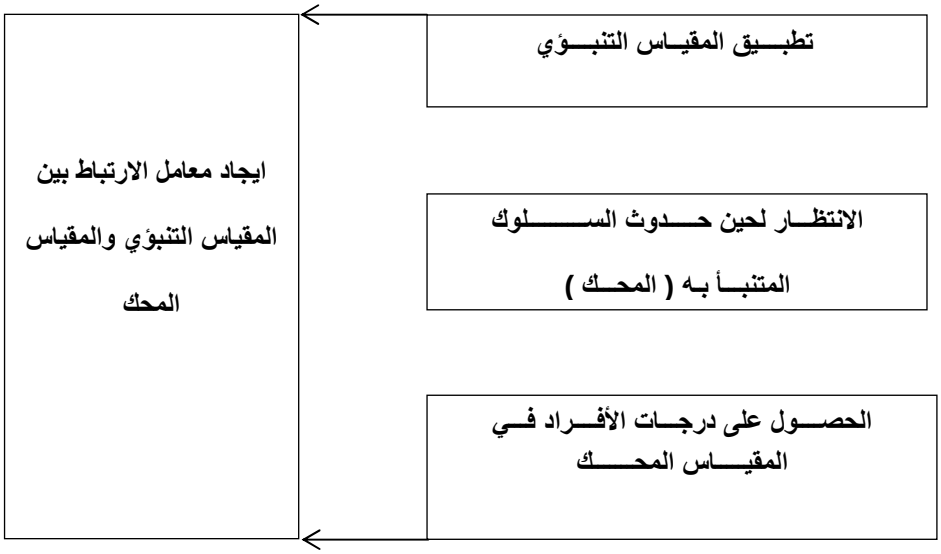
الصدق التنبؤي المحك: أداء مستقبلي	الصدق التلازمي المحك: أداء راهن

شكل رقم (2) يوضح أقسام الصدق المرتبط بمحك .

1-3 الصدق التنبؤي :

يذكر(شحاتة، 1998 : 43) أن الصدق التنبؤي"هو عبارة عن قدرة مقياس ما وفاعليته في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل، وذلك اعتمادا على المقارنة بين درجات المفحوصين في المقياس ودرجاتهم في مقياس آخر (محك) للأداء اللاحق للفرد، أي أنه لو وجد مقياس نريد استخدامه للتنبؤ بأداء لاحق مثل اختبار قبول في جامعة وذلك لاستخدامه في تحديد الطلاب المقبولين بالجامعة فإنه يطبق على مجموعة من الطلاب قبل دخولهم الجامعة ثم

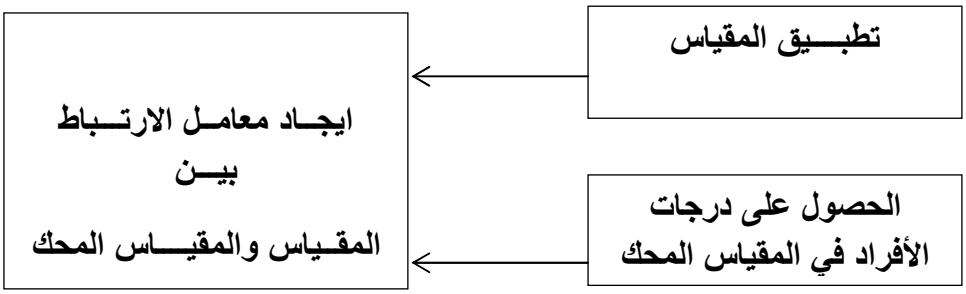
ننتظر فترة زمنية حتى يحدث السلوك المتنبأ به وليكن النجاح في الجامعة ثم نحصل على المعدل التراكمي لهؤلاء الطلاب، بعدها نحسب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجتين وتكن هذه القيمة هي معامل الصدق التنبؤي".



الشكل رقم (3) يوضح خطوات تقدير الصدق التنبؤي

2-3 الصدق التلازمي :

يرى (علام،2000) "أن هذا الصدق لا يختلف كثيرا عن الصدق التنبؤي إلا في كوننا نقارن درجات الأفراد على المقياس بدرجاتهم على المقياس آخر (محك) معترف به ويقيس القدرة نفسها ويطبق في الوقت نفسه تقريبا وهذا يوفر كثيرا من الجهد والوقت وهو ما يميز عن الصدق التنبؤي الذي يهتم بالتنبؤ أما الصدق التلازمي فهو يعتم بالوصف، ثم نحسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجتين على كلا المقياسين والقيمة الناتجة هي ما يسمى بمعامل الصدق التلازمي".



شكل رقم (4) يوضح خطوات تقدير الصدق التلازمي .

فقيم معاملات الصدق التلازمي المرتبطة بمحك تتأثر بعدد من العوامل التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند تفسير الدرجات مثل:

1 - تجانس العينة:

يشير في هذا الصدد (عزيز، سمارة 1989) " أن تجانس التباين يؤدي زيادته إلى انخفاض معامل الصدق وكلما كانت غير متجانسة كلما زاد التباين وبالتالي زاد معامل الصدق، ذلك أن أحد المفاهيم الهامة لصدق المقياس هو قدرته على تمييز وإظهار الفروق الفردية لدى

الأفراد في مجال سمة أو قدرة معينة هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن معامل الصدق هو في جوهره معامل ارتباط يتأثر كثيرا بمدى زيادة أو نقصان الفروق الفردية".

2 - درجة ثبات المحك وأيضا ثبات المقياس:

حيث يجب أن يكون هذا المعمل عاليا لأن القيمة الحقيقية لمعمل الصدق لا يمكن أن تتجاوز مؤشر الثبات.

3 – ذاتية وإطلاع المقيمين:

على درجات المقياس قد تؤثر في تقديراتهم للأفراد وبالتالي يتأثر معامل الصدق.

4 – طول الاختبار:

أشار (عزيز، سمارة 1989: 22)" أن طول الاختبار له دور كبير في زيادة معامل الصدق فنظرا لأن القيمة القصوى للصدق المرتبط بمحك تعتمد على معامل مؤشر الثبات، فإن هذه القيمة تزداد بزيادة قيمة معامل الثبات وزيادة قيمة معامل الثبات إذا طبق الاختبار على مجموعة الأفراد نفسها، غير أن هذا التأثير اقل فيما يتعلق بقيم الصدق".

5 – المدة الزمنية الفاصلة بين تطبيق المقياس التنبؤي ومقياس المحك لها تأثير نظرا لأن معامل الصدق ينخفض بازدياد المدة الزمنية الفاصلة وذلك لتأثير الأخطاء العشوائية في درجات كل من المقياسين (نفس المرجع، 1989 : 23)

4– صدق البناء:

يذكر (أبوحطب،1997: 100) ، هذا الصدق يسمى أحيانا بصدق التكوين الفرضي، وذلك لاعتماده على التحقق التجريبي من مدى تطابق درجات المقياس مع المفاهيم أو الافتراضات التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس ويتطلب صدق البناء وضع بعض الافتراضات من

المفاهيم النظرية الخاصة بالسمة المراد قياسها ومن ثم التحقق من تلك الافتراضات تجريبيا، إذا تطابقتا لنتائج التجريبية والافتراضات النظرية يتوافر الصدق البنائي للمقياس، أما إذا لم تتطابق فهذا يعني أن المقياس غير صادق و أن الافتراضات النظرية غير دقيقة.

ويوجد العديد من الأساليب والطرق التي من الممكن أن يستخدمها الباحث لجمع الأدلة التي تشير إلى صدق البناء التكويني، نذكر فيما يلي أكثرها استخداما:

1- الارتباطات:

يذكر(أبو لبدة، سبع، 2008: 21) " أن الارتباطات تتم من خلال الصدق التقاربي أو التطابقي أو البيني، حيث الارتباط الموجب و العالي بين أداة القياس ومقاييس أخرى تقيس

نفس السمة، والصدق التمايزيالذي يكون فيه الارتباط بين الاختبار وأي مقاييس أخرى مختلفة عنه ضعيف أو سالب ".

التجريب:

يشير (علام، 2000: 219) " أن التجريب يتم من خلال اختبار الفرض القائل تغير درجات الاختبار بتغير أوضاع المعالجات التجريبية، حيث تتم أكثر من معالجة تجريبية في مواقف مختلفة، فإذا تغيرت الدرجات والنتائج وفقا لذلك دل على أن الاختبار يقيس السمة أو الخاصية المراد قياسها ".

الصدق العاملي:

تتمثل هذه الطريقة في اختيار مجموعة من المحكات الخارجية بجانب الاختبار المطلوب التحقق من صدقه، ومن ثم حساب معاملات الارتباط البينية لهذه المجموعة من الاختبارات، ومن ثم تحليل المعاملات الارتباطية للوصول إلى مقدار تشبع كل اختبار بالعامل العام والعوامل الأخرى المشتركة بينها جميعا، ويدل مقدار تشبع الاختبار بالعامل العام على صدقه بالنسبة لقياس هذا العامل، وانتشرت في السابق مقولة بأن التحليل العاملي عملية رياضية لا يقبل عليها كثيرا من الدارسين في علم النفس وخاصة من كانت خلفيته العلمية في السابق

غير رياضية، لكن أصبحت هذه المقولة تصورا غير صحيحا مع وجود الحاسب الآلي وما فيه من برامج حديثة متنوعة تقوم بجميع الخطوات الحسابية لإتمام عملية التحليل، إلا أن عملية التفسير والتعليل تبقى للعقل الإنساني فقط (السيد أبو هاشم، 2006)

الفروق بين المجموعات:

إذا تضمنت النظرية التي بني عليها المقياس وجود أو عدم وجود فروق بين المجموعات المختلفة، فإن الأمر يتطلب اختبار ذلك إحصائيا بناء على البيانات التي تم جمعها من الميدان (النبهان، 2004: 295)

المقارنة الطرفية:

يرى (سعد، عبد الرحمن 1998: 191) "أن هذا الصدق يسمى أيضا الصدق التمييزي أو المجموعات المتضادة وهي تنقسم إلى مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي، حيث مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى في درجات المحك الخارجي، وكذلك الثلث الأدنى في الاختبار بالثلث الأدنى في المحك (27% أعلى، 27%أدنى) ويكون الاختبار صادقا إذا لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات العليا للاختبار و المحك وكذلك الدرجات الدنيا، ويوجد أيضا مقارنة الأطراف في الاختبار فقط، حيث الاعتماد على درجات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الاختبار وحساب الفرق بين المتوسطين، حيث الاعتماد على درجات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الاختبار وحساب الفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية بين المتوسطين دل ذلك على صدق الاختبار".

العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار:

يشير (السيد، 2006) هناك عدة عوامل تؤثر في صدق الاختبار و أهمها:

1 – طول الاختبار:

يزداد صدق الاختبار تبعا لزيادة عدد أسئلته لأن ذلك الطول يضعف أثر أخطاء القياس نظرا لكبر حجم عينة الأسئلة، وبذلك يزداد معامل ارتباط الاختبار بالميزان وترفع القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار.

2 –ثبات الاختبار أو المحك:

يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك تأثرا مباشرا مطردا، فيزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات، لكن الثبات يتأثر أيضا بطول الاختبار تأثرا مباشرا مطردا، ولذا يزداد الصدق تبعا لزيادة طول الاختبار أو المحك، ويصل هذا الثبات إلى أقصاه عندما

يصل طول الاختبار إلى ما لا نهاية، ونجد أن النهاية العظمى للصدق لا يمكن أن تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار أو المحك.

3–تباين العينة:

بما أن الصدق صورة من صور الارتباط بين الاختبار والمحك، وحيث أن الارتباط يتأثر بالفروق الفردية داخل العينة، فإن الصدق يتأثر بتلك الفروق الفردية وهكذا نجد أن التباين المنخفض " التجانس" يقلل من الصدق أن التباين المرتفع يزيد من القيمة العددية لذلك الارتباط .

ثانيا - الثبات:

يعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة للمقاييس النفسية على الرغم من أن الصدق أهم منه لأن المقياس الصادق يعد ثابتا في حين المقياس الثابت لا يكون صادقا،إلا ان هي جب التأكد من ثبات المقياس بالرغم من مؤشرا تصدقه لأنه لا يوجد مقياس يتسم بالصدق التام إضافة إلى ذلك أن المقياس يجب أن يقيس شيئا قبل أن يقيس ما يجب قياسه،يحسب الثبات من درجات المقياس التي تتأثر بالموقف الذي يطبق فيه المقياس وانم عامل ثبات المقياس يختلف من موقف لآخر(عودة،1993: 62)

ويشير ثبات المقياس إلى دقة واتساق درجاته في قياس ما يجب قياسه وإعطاء نتائج مماثلة أو متقاربة لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم، وباختلاف العوامل والظروف الخارجية

والثبات بهذا المعنى يعد مؤشرا على درجة التجانس في نتائج المقياس، والذي يمكن أن يكون على نوعين هما، التجانس الداخلي والتجانس الخارجي، حيث يشير التجانس الداخلي إلى أن فقرات المقياس جميعها تقيس المفهوم نفسه، أما التجانس الخارجي فيشير إلى استمرارية المقياس بإعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر مدة زمنية (الأنصاري، 2000: 114)

1- أنواع الثبات :

1-1–ثبات الاختبار:

يرى (مقدم، 1993: 152) "أن الثبات الاختبار يشير إلى الاتساق والدقة وإمكان استخراج نفس النتائج بعد اجراءات التطبيق لأكثر من مرة".

ويرى(معمرية، 2012) ، أن ثبات الاختبار هو مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، بينما الصدق يخبرنا عن العلاقة بين نتائج الاختبار وجوانب " خارجية " مرتبطة به، فإن الثبات يخبرنا عن علاقات " داخل الاختبار" إذ يبين إلى أي مدى تتحرر الدرجات من تأثير الصدفة، ومن ثم يجيب عن السؤال : إلى أي مدى يمكن أن تكون الدرجة المستخرجة محل ثقة ؟ وتبعا لنظرية الاختبارات، فإن الدرجة الواحدة على الاختبار تعد الدرجة الحقيقية للفرد مضاف إليها نوع من الخطأ.

1-2– ثبات القائم بالتطبيق:

ويشير إلى مدى استقرار النتائج رغم اختلاف القائمين بالتطبيق، لأن خصائص القائم بالتطبيق وطريقته في إلقاء التعليمات، وقدرته على ضبط موقف الاختبار وغير ذلك من المتغيرات قد تنبه لدى المفحوصين دوافع شتى كالتعاون الصادق أو دوافع التزييف، أو

الاهمال أو الرغبة في أن يسبب السرور للمجرب أو احباطه وإغاظته، كل ذلك بتأثير من شخصية المجرب وسلوكه إبان موقف القياس.

1-3– ثبات المصحح :

ويسمى الثبات بين المصححين ويشير إلى أي مدى تتغير النتائج في الدقة والثقة، إذا ما تغير القائم بالتقدير والتصحيح، ويعد هذا النوع من الثبات مشكلة في الاختبارات التي تترك جانبا من تقدير للمقدر أو المصحح، فيخشى عندئذ أن يصبح ذاتيا، مثل الطرق الاسقاطية وبعض اختبارات القدرات الابداعية، وعدد قليل من اختبارات الذكاء كاختبار رسم الرجل

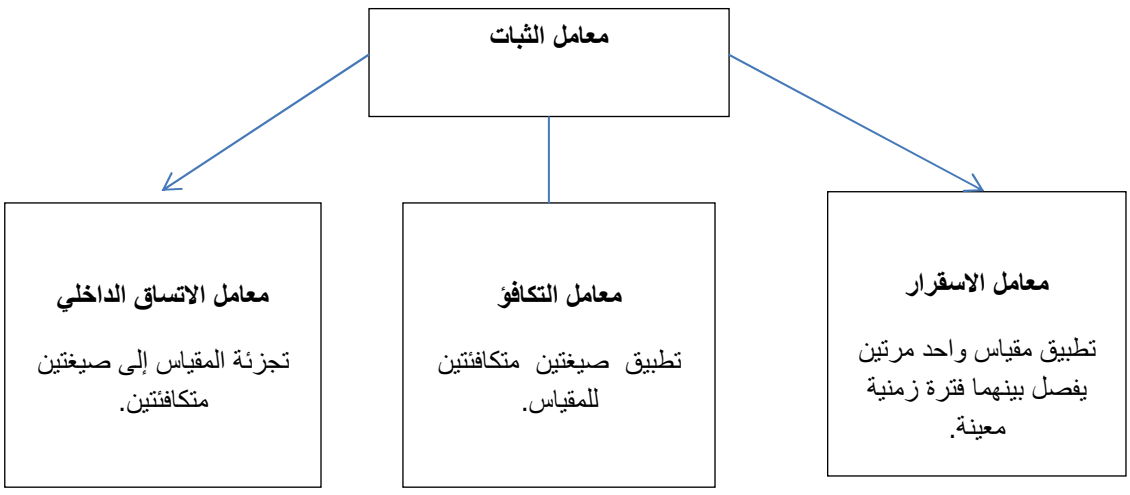
الاسقاطي، وبعض بنود اختبار ستانفورد – بيني وفي تشخيص الأمراض النفسية عندما يقوم أكثر من طبيب نفسي بتشخيص عدد من المرضى ويشير معدل الاتفاق إلى درجة ثبات ما بين المشخصين أو المقدرين.

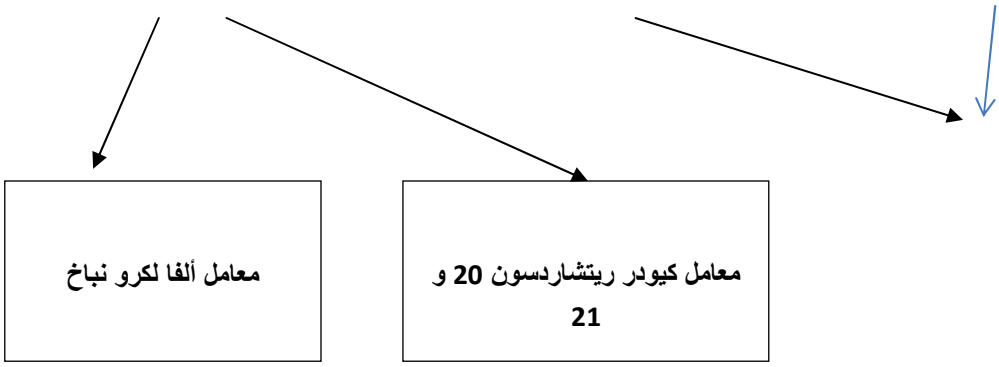
1-4- ثبات نظام التصحيح:

حيث يبين إلى أي مدى تتغير نتيجة فرد أو مجموعة من الأفراد طبق عليهم الاختبار مرة واحدة وصححت الاستجابات بأكثر من طريقة أو نظام وعدم ثبات نظام التصحيح واحد من أهم أسباب انخفاض ثبات الطرق الاسقاطية ومن أبرز جوانب النقص فيها.

2- طرق حساب معامل الثبات:

يوجد أكثر من طريقة لحساب الثبات وجميعها تعتمد على الدرجات الملاحظة بسبب كون الدرجات الحقيقية غير معلومة، وتختلف كل طريقة عن الأخرى تبعا لاختلاف مصدر الأخطاء العشوائي التي تعتمد بدورها على طبيعة الاختبار و أغراض استخدام نتائجه ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

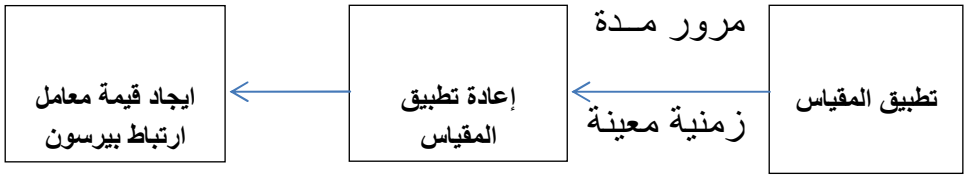




الشكل رقم (5) يوضح معاملات الثبات المختلفة.

2-1–معامل الاستقرار:

يذكر(سعد، 1998 :166)."أن هذاالأسلوب يستخدم عندما تكون السمة مستقرة نسبي أو عند بناء خطط مستقبلية قائمة على التنبؤ، ويتم حسابه عن طريق إعادة تطبيق المقياس على أفراد العينة نفسها بعد مرور فترة زمنية معينة، ثم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التطبيقين والتي تعبر عن قيمة معامل الثبات" .



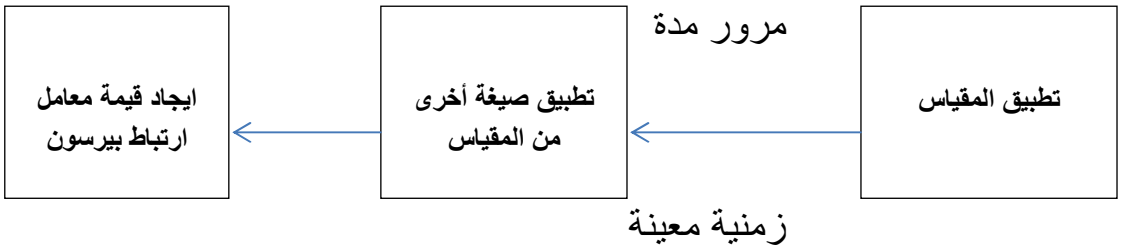
الشكل رقم (6) يوضح خطوات معامل الإستقرار

هناك عدد من العوامل التي تؤثر على قيمة معامل الاستقرار منها:

- مدى استقرار السمة.
- عامل التذكر عندما تكون الفترة الزمنية قصيرة بين التطبيقين.
- النسيان والتعلم عندما تكون الفترة الزمنية الفاصلة طويلة.
- اختلاف الظروف البيئية المحيطة بالعينة في التطبيقين.

2-2 معامل التكافؤ:

" يستخدم عندما يكون الهدف من المقياس الاستقرار أو الاستنتاج وفي حالات العلاج النفسي والتقويم، ويعتمد هذا المعامل على بناء صورتين من المقياس تمون متكافئتين تماما من حيث تشابه المحتوى وقدرتها على قياس السمة نفسها ولهما الخواص الاحصائية نفسها من حيث القدرة التمييزية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وغيرها، يتم تطبيقهما على أفراد العينة بفاصل زمني قصير، ثم يحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد" (أبو حطب، : 122)

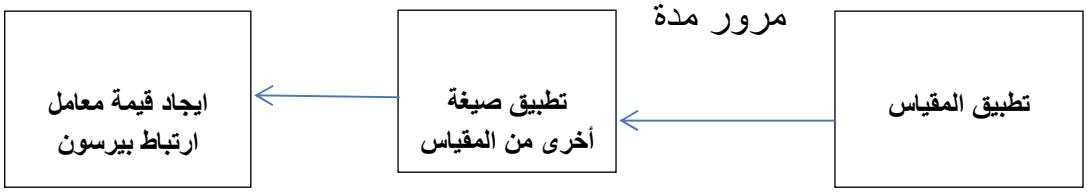


الشكل رقم (7) يوضح خطوات معامل التكافؤ

يتميز هذا الأسلوب بأنه يعد أدق الطرق في تقدير ثبات درجات الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، كما أن مصادر الخطأ الناتجة عن الزمن والتذكر والتعب والتعلم والنسيان أقل من الطريقة السابقة ولا تؤثر فيه كما هي عليه في معامل الاستقرار.

2- 3 معامل الاستقرار والتكافؤ:

يستخدم هذا المعامل عندما يراد قياس مفاهيم ذات نطاق أو محتوى واسع مثل الذكاء والميول والاتجاهات بمفردات مختلفة وشاملة للمحتوى المراد قياسه، وتتشابه طريقة ايجاد هذا المعامل مع تلك المستخدمة عند ايجاد معامل التكافؤ غير أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين تكون أطول (نفس المرجع، 123)



زمنية معينة

الشكل رقم (8) يوضح خطوات معامل التكافؤ و الاستقرار

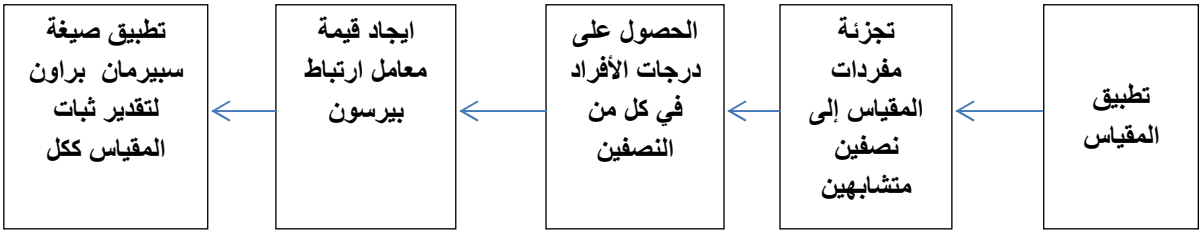
من الطبيعي جدا أن تكون قيمة هذا المعامل أقل من سابقيه حيث أنه يجمع بين الأخطاء العشوائية التي تؤثر فيهما، وتعد قيمته الحد الأدنى لتقدير معاملات الثبات.

4-2 معامل الاتساق الداخلي:

يرى (الأنصاري، :126) أن معامل الاتساق الداخلي يعبر عن قيمة الاتساق الداخلي لمفردات أداة القياس، ويعتمد على تطبيق المقياس ثم تجزئته إلى نصفين متكافئين

(الدرجات الزوجية والفردية) حيث يعامل النصف الواحد كما لو كان مقياسا قائما بذاته، وتتطلب عملية التجزئة الدقة والحرص إذ يجب التأكد من تشابه مضمون المفردات للنصفين ومن تساوي المتوسط والانحراف المعياري.

وتتم خطوات تقدير معامل الاتساق الداخلي كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل رقم (8) يوضح خطوات معامل الاتساق الداخلي

" يتأثر معامل الاتساق الداخلي بكيفية تجزئة المقياس حيث يوجد عدة طرق مختلفة تؤدي كل منها إلى معامل ارتباط مختلف ويمكن التغلب عليها من خلال التحقق من تساوي المتوسط والانحراف المعياري لدرجات كل من النصفين،ولكن المشكلة تكمن في أن هذا المعامل ناتج عن استخدام نصف مفردات الاختبار ولهذا سوف يكون أقل مما لو استخدمت كل مفردات

المقياس في حسابه، بمعنى أن معامل المحسوب يدل على ثبات نصف المقياس، ولهذا يجب تصحيح قيمة المعامل عن طريق معادلات خاصة اشتقها كل من سبيرمانوجتمان و رولون " (سعد، 1998 : 169) .

ويشير (السيد أبو هاشم، 2006) أن هناك عدة معادلات تستخدم لتصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار منها:

أ – معادلة سبيرمان–براون:

أن هذه المعادلة تعتمد على امكانية التنبؤ بقيمة معامل الثبات إذا علم معامل ثبات نصف فقرات المقياس، ويؤخذ عليها أن تباين نصفي المقياس قد لا يتساويان مما يؤثر على قيمة الثبات الكلي.

ب- معادلة رولون:

وتعتمد على حساب درجات الاختبار ككل، ثم حساب تباين الفروق بين درجات الأفراد في النصف الأول، ودرجاتهم في النصف الثاني ثم تطبيق المعادلة نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.

ج – معادلة جتمان :

وفي هذه المعادلة يتم حساب تباين درجات النصف الأول، وتباين درجات النصف الثاني ، وتباين درجات الاختبار ككل، أي أنها تضع في الاعتبار احتمال تباين درجات النصف الأول للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني وهذا لا يتحقق في المعادلتين السابقتين.

د– معادلة كيودر وريتشاردسون: (20)

تعتمد على توفر بيانات عن تباين كل مفردة من مفردات الاختبار، وفي حالة عدم توفر هذه البيانات يمكن استخدام الصيغة رقم (21) بنفس المعادلة وهي تتميز بالسهولة والسرعة في

حسابها حيث أنها لا تحتاج إلى معرفة تباين البنود، ولكن يعيبها أنها أقل دقة من الصيغ السابقة، وقد وضع كيودروريتشاردسون شروطا لاستخدام هذه المعادلة وهي :

1- أن تكون درجة أسئلة الاختبار (صفر أو واحد).

2- ألا تكون عدد الأسئلة المتروكة كبير.

3- تقارب مستوى صعوبة الأسئلة.

4- تساوي معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة، ومن الواضح أن هذه الشروط لا توجد في اختبارات المجال الوجداني ولذلك ننصح بعدم استخدامها.

ه- معادلةكيودرو ريتشاردسون:(21)

يشترط لاستخدامهابالإضافة إلى الشروط السابقة في الصيغة (20) تساوي جميع مفردات المقياس في درجة الصعوبة أو أن يكون متوسط درجة الصعوبة لجميع المفردات = 0.50 (أي يكون هناك تقارب في قيم P و q) ونظرا لصعوبة هذا الشرط كان استخدام الصيغة (20) أكثر انتشارا حيث يتطلب استخدامها ايجاد المتوسط والانحراف المعياري للدرجات الكلية فقط وهو ما جعلها أكثر ملائمة للقياس التربوي واختبارات التحصيل الدراسي من قبل المعلمين.

و- معامل ألفا لكرو نباخ: (α)

يعتبر معامل ألفا حالة خاصة من معادلة كيودر وريتشاردسون ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار، ويتم حساب تباين كل بند الاختبار ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للاختبار، وتشترط أن تقيس بنود لاختبار سمة واحدة فقط، وتستخدم المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات وليست الثنائية.

وقيمة معامل ألفا (α)عبارة عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة، كما أن هذا المعامل يعد مؤشرا للتكافؤ إلى جانب الاتساق الداخلي أو التجانس.

ويفضل استخدام هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات مقاييس الجوانب الوجدانية والشخصية نظرا لأنها تشتمل على مقاييس متدرجة لا يوجد بها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، حيث يتم استبدال (Pq ,) في المعادلة 20(لكيودر ريتشاردسون) بمجموع تباين جميع البنود في مقياس متدرج يفترض أنه شامل لنطاق سلوكي معينا (النبهان،2000)

والجدير بالذكر أن معامل ألفا يعتبر الحد الأدنى للقيمة التقديرية للثبات بمعنى أن قيمة معامل ثبات المقياس عامة لا تقل عن قيمة هذا المعامل فعندما تكون قيمة معامل ألفا مرتفعة فإن هذا يعني أن درجات المقياس ثابتة بالفعل أم إذا كانت منخفضة فإنه بالإمكان الحصول على معامل ثبات أكبر باتباع الطرق الأخرى في حسابه.

العوامل المؤثرة على الثبات:

يشير (أبو جلالة، 1999) يوجد الكثير من العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبار من أهمها مايلي:

1 – عدد الأسئلة (طول الاختبار):

وجد أن القيمة العددية لمعامل الثبات تزداد تبعا لزيادة عدد الأسئلة، أي أن معامل ثبات الاختبار الطويل أكبر من معامل ثبات الاختبار تنقص عدد أسئلته حيث أن زيادة عدد الأئلة تزيد من احتمال تمثيل العينة السلوكية بالاختبار، وبالتالي يزداد ثباته وقد يكون من الطبيعي زيادة عدد أسئلة الاختبار إذا أردنا زيادة معامل الثبات إلى قيمة معينة.

2 –زمن الاختبار:

يتأثر الاختبارات الموقوتة بالزمن المحدد لها، حيث يزداد الثبات كلما زاد الزمن المخصص للاختبار حتى يصل إلى الحد المناسب ويصل الثبات إلى نهايته العظمى، ثم يقل الثبات بعد ذلك كلما زاد الزمن عن ذلكالحد .

3 –ظروف إجراء الاختبار:

"يتأثر معامل الثبات بتوحيد التعليمات، وتهيئة ظروف مشابهة لإجراء الاختبار في المرات المتتالية، وأي تغيير في هذه الظروف من تطبيق لآخر يؤثر في نتائجه ويعتبر من عوامل الخطأ التي تقلل من معامل ثبات الاختبار" (الكناني وآخرون، 1995)

4 – "صعوبة أسئلة الاختبار، وغموض تعليماته قد تجعل بعض الأفراد وبخاصة ضعيف الاستعداد الذي يعتمد في حل الأسئلة على التخمين، وهذا يقلل من معامل ثبات الاختبار، لأن الاجابة التي اعتمدت على التخمين في المرة الأولى لإجراء ذلك الاختبار على نفس المجموعة وبذلك تضعف الصلة بين نتائج المرتين، وتنخفض تبعا لذلك القيمة العددية لمعامل الثبات "(شحاتة ، 1994)

5- تباين درجات الاختبار:

حيث يرى (الكناني و آخرون، 1995) " إذا كان الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار أقل تجانسا ومن مستويات مختلفة وتباينات درجاتهم على الاختبار فإن ذلك يزيد من معامل الثبات، أما إذا كان المختبرون أكثر تجانسا ومتقاربين في مستوياتهم ودرجاتهم على الاختبار فإن ذلك يقلل من معامل الثبات (الذي يعتمد في حسابه على تشتت الدرجات وتباينها) ، وكذلك الحال إذا كانت أسئلة الاختبار أكثر تجانسا وارتباطا ببعضها فإن ذلك يقلل من معامل الثبات، لأن هذه الخاصية تؤدي إلى حالة خفض عدد المفردات، والعكس صحيح فكلما كانت أسئلة الاختبار أكثر استقلالية (أقل ارتباطا وتجانسا) ارتفع معامل الثبات".

6–موضوعية التصحيح:

ترفع موضوعية الاختبار من معامل ثباته، ولكي تتحقق الموضوعية من الضروري التحقق من ثبات المختبرين، وثبات المصححين، وثبات التعليمات ووضوحها.

العلاقة بين الصدق والثبات:

"يرتبط مفهوم الصدق بمفهوم الثبات ارتباطا وثيقا، فكلاهما وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية ذلك الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه وفي إعطائه نتائج متماثلة ، حيث أن الثبات يبحث في مدى اتساق مفردات الاختبار، بينما الصدق يتعلق بالغرض الذي بني من أجله هذا الاختبار، لذا ينبغي في الاختبار أن يكون صادقا وثابتا في آن واحد، فالعلاقة بينهما يفترض أن تكون إرتباطية عالية "(علام، 2000: 167)

الفصل الرابع:

اجراءات الدراسة

تمهيد:

01- الدراسة الاستطلاعية

1-1ترجمة المقياس

2-1مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

3-1 أداة الدراسة الاستطلاعية

4-1 الأساليب الاحصائية

02- الدراسة التطبيقية

1-2 منهج الدراسة

3-2مجتمع وعينة الدراسة التطبيقية

4-2 أداة الدراسة التطبيقية

5-2 الأساليب الاحصائية

تمهـيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في معرفة جوانب الدراسة الميدانية والتي تهدف إلى التأكد من ملائمة مكان الدراسة للبحث والتحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع المعلومات ومعرفة الوقت المناسب والمتطلب لاجرائها، حيث يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة من حيث ترجمة المقياس، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، ثم اختيار أداة الدراسة التطبيقية وأخيرا الاشارة إلى الأساليب الاحصائيةالمستخدمة، وفيما يأتي توضيح لهذه الاجراءات.

1-0الدراسة الاستطلاعية :

ترجمة المقياس:

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية وتطويره للبيئة الجزائرية ، والذي يتكون من 44 فقرة تم مراجعتها وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة واللغة وبعدها تم عرض هذه الأداة على 4 محكمين من اساتذة في علم النفس والقياس النفسي للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات وملائمتها للغرض الذي اعدت له ثم اجريت بعض التعديلات اللازمة بناءا على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها.

اجراء التطبيق:

وبعدها طبق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب وطالبة (23) اناث (27) ذكور، من خارج أفراد العينة الأساسية بجامعة مستغانم.للكشف عن ثبات المقياس حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة. حيث تم اختيار المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع.

1-صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

لحساب صدق الاتساق الداخلي قامت بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة التي تمثل أساليب التعلم ببعضها البعض ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول رقم (1) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للاستبيان:

أسلوب التعلم	النشط- التأملي	الحسي-الحدسي	البصري-اللفظي	التسلسلي-الشمولي
النشط– التأملي	-	0.810**	0.672**	0.759**
الحسي– الحدسي	0.810**	-	0.615**	0.773**
البصري- اللفظي	0.762**	0.615**	-	0.576**
التسلسلي-الشمولي	0.579**	0.773**	0.576**	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة للاستبيان ببعضها البعض مرتبطة ارتباطا قويا، وذات دلالة إحصائية عالية جدا عند مستوى (0.01) حيث نلاحظ أن البعد الأول والبعد الثاني والبعد الرابع هم الأقوى ارتباطا.

كم تم ايجاد معاملات ارتباط الفقرات التي تضمنها الاستبيان مع كل بعد من أبعاد كما تبينه الجداول التالية:

جدول رقم (2) يبين معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الأول مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الأول:

الفقرة	النشط - التأملي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	.467**	دال احصائيا
5	.555**	دال احصائيا
9	.540**	دال احصائيا
13	.525**	دال احصائيا
17	.426**	دال احصائيا
21	.541**	دال احصائيا
25	.559**	دال احصائيا
29	.640**	دال احصائيا
33	.492**	دال احصائيا
37	.177**	دال احصائيا
41	.141**	دال احصائيا

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلفى قياس أساليب التعلم.

جدول رقم (3) معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الثاني مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثاني

الفقرة	الحسـي - الحدسـي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
2	.619**	دال احصائيا
6	.663**	دال احصائيا
10	.739**	دال احصائيا
14	.780**	دال احصائيا
18	591**	دال احصائيا
22	.489**	دال احصائيا
26	.324**	دال احصائيا
30	.644**	دال احصائيا
34	.715**	دال احصائيا
38	.606**	دال احصائيا
42	.650**	دال احصائيا

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى فى قياس أساليب التعلم.

جدول رقم (4) معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الثالث مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثالث

الفقرة	البصـري- اللفظـي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
3	.589**	دال احصائيا عند 0.01
7	.606**	دال احصائيا عند 0.01
11	.753**	دال احصائيا عند 0.01
15	.713**	دال احصائيا عند 0.01
19	.763**	دال احصائيا عند 0.01
23	.607**	دال احصائيا عند 0.01
27	.592**	دال احصائيا عند 0.01
31	.699**	دال احصائيا عند 0.01
35	.387**	دال احصائيا عند 0.01
39	.609**	دال احصائيا عند 0.01
43	.506**	دال احصائيا عند 0.01

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخليفى قياس أساليب التعلم.

جدول رقم (5)معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الثالث مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الرابع

الفقرة	التسلسلي - الشمولي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
4	.753**	دال احصائيا عند 0.01
8	.576**	دال احصائيا عند 0.01
12	.634**	دال احصائيا عند 0.01
16	.715**	دال احصائيا عند 0.01
20	.691**	دال احصائيا عند 0.01
24	.523**	دال احصائيا عند 0.01
28	.579**	دال احصائيا عند 0.01
32	.591**	دال احصائيا عند 0.01
36	.709**	دال احصائيا عند 0.01
40	.513**	دال احصائيا عند 0.01
44	.532**	دال احصائيا عند 0.01

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي فى قياس أساليب التعلم.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتقدير ثبات أداة القياس استخدمنا طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الأداة إلى فقرات فردية وفقرات زوجية، وبلغت قيمة الارتباط لنصف الاختبار بـ(0.45) والذي تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون لكي يصبح للاختبار الكلي وليس لنصف الاختبار الكلي حيث قدر (0.62) وهو ثابت ومرتفع وتعتبر قيم مؤشرات ثبات الاختبار والمستخرجة بهذه الطريقة قيما مقبولة تدل على تمتع الاختبار بمؤشرات ثبات جيدة ويمكن تطبيقه على أفراد الدراسة الأساسية.

3- معامل ألفا لكرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الداخلي بدلالة احصائيات الفقرة على كل أسلوب من أساليب التعلم، للتعرف على درجة اتساق الدرجات على الفقرات المرتبطة بكل أسلوب.

جدول رقم (6) يوضح معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم ضمن كل أسلوب

أسلوب التعلم	عدد الأفراد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	معامل ألفا
النشط - التأملي	50	5.60	1.862	0.445

الحسي - الحدسي	50	6.36	2.371	0.420
البصري- اللفظي	50	7.34	2.343	0.501
التسلسلي- الشمولي	50	5.22	2.121	0.342

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معاملات الاتساق الداخلي تتراوحمابين(0.342) و (0.501) أي(0.420) للأسلوب (الحسي - الحدسي) و(0.501) للأسلوب (البصري –اللفظي) أما بالنسبة للأسلوب (التسلسلي –الشمولي)فقدرب(0.342) و الأسلوب (النشط –

التأملي) قدر معامله بـ (0.445) كما تم حساب معامل الثبات الكلي للمقياس حيث قدر بـ (0.70) وهو معامل ثبات جيد.

فالحصول على قيم جيدة لمعامل ألفا لكرونباخ دليل على الاتساق والترابط الجيد بين بنود كل بعد مما يدل على ثبات المقياس وتطبيقه على أفرد الدراسة الأساسية.

الأساليب الاحصائية:

تم استعمال برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **spss** واستخراج كل من :

- المتوسط الحسابي: لكل بعد من الابعاد الأربعة.
- الانحراف المعياري لكل بعد من الأبعاد الأربعة.
- معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد.
- معادلة سبيرمان براون : لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل الاستبيان (تصحيح معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاستبيان).
- معامل ألفا لكرونباخ: لحساب معامل الثبات لكل استبيان (جميع الفقرات) ولحساب صدق الاتساق الداخلي (الأبعاد الأربع)

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

أجرى ليزنجر وزملاؤه (Litzinger,et al, 2005) دراسة لاستقصاء الصدق والثبات لمقياس أساليب التعلم، تم فيها استخراج معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على الأساليب الأربعة للتعلم التي يتضمنها المقياس، وذلك باستخدام عينة مكونة من (572) فردا، وتم مقارنة النتائج التي توصلوا إليها بنتائج الدراسات السابقة وقد لاحظوا تقاربا في النتائج، حيث قدر معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الأربعة المعبرة عن أساليب التعلم، البعد (النشط - التأملي) بـ: (0.60)، (الحسي - الحدسي) قدر بـ (0.77)، (البصري - اللفظي) بـ (0.74)، أما (التسلسلي - الشمولي) فقدر بـ

(0.56)، وركزوا على في تحليلهم لفقرات المقياس على تحديد أثر استبعاد فقرة ما على ثبات درجات المقياس، حيث توصلوا إلى أن هناك 6 فقرات تؤدي إلى تقليل معامل الثبات ذوات الأرقام:(17، 32،39، 40،42،43) لذا فقد تم دراسةأثر استبعاد هذه الفقرات التي درجة مساهمتها في ثبات المقياس قليلة على قيم معامل ألفا لكرونباخ وكانت النتائج كالتالي: بعد (التسلسلي - الشمولي)

قد أظهر أكبر زيادة في الثبات فأصبح (0.60) مقارنة بما كان عليه سابقا (0.56)

و البعد (النشط - التأملي) بـ: (0.62)،و (الحسي - الحدسي) قدر بـ (0.78)، و (البصري - اللفظي) بـ (0.75).

02-الدراسة التطبيقية:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، لكونه ملائما لطبيعة هذه الدراسة و أهدافها، إذ تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الكليات الجامعية بمستغانم وجمع الاجابات وتصحيحها ثم تحليلها باستخدام الاختبارات الاحصائية الملائمة.

مجتمع وعينة الدراسة التطبيقية:

يتكون مجتمع الدراسة التطبيقية من جميع الكليات الجامعية بمستغانم، والذي بلغ عددهم (24301) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث متغيرات، متغير الجنس ذكور (9955) وإناث (24346) و متغير المستوى ماستر إناث (3989) والذكور (2981) ومتغير اليسانس إناث (10291) وليسانس ذكور (7020) ومتغير التخصص كليات أدبية وكليات علمية حيث يوجد ثمانية كليات بالجامعة.(أنظر الملحق رقم (8))

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (243) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من بين الكليات الجامعية بمستغانم، والتي عددها ثمانية كليات ، كليات أدبية تمثلت بخمسة كليات وهي كلية الآداب والفنون و كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وكلية الحقوق والعلوم السياسية ومعهد التربية البدنية والرياضة. أما الكليات العلمية فتمثلت في العلوم الدقيقة والاعلام الآلي وكلية العلوم الطبيعة والحياة وعلوم التكنولوجيا وكلية الطب.

وهم يتوزعون كالآتي:

جدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	99	%40.97
الاناث	144	%59.03
المجموع	243	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) نسبة الاناث(59.03 %) ونسبة الذكور (40.97%) حيث بلغ عدد الذكور 99 بنسبة 40.97% أما عدد الاناث فبلغ 144 بنسبة 59.03%

جدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى

المتغير	التكرارت	النسبة المئوية
ماستر إناث	40	%16.41
ماستر ذكور	29	%12.01
ليسانس إناث	103	%42.35
ليسانس ذكور	70	%28.89
المجموع	243	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن طلبة ماستر اناث بلغ عددهم 69 بنسبة 16.41% و طلبة ماستر ذكور بلغ عددهم 29 بنسبة 12.01%أما طلبة ليسانس اناث فبلغ عددهم 103 بنسبة42.35%و طلبة ليسانس ذكور فبلغ عددهم 70 بنسبة28.89 %

جدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب متغير الكليات الأدبية والكليات العلمية

الكليات		العدد	النسبة المئوية
الأدبية	الآداب والفنون	65	%26.75
	العلوم الاجتماعية	31	%12.76
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	24	%9.88
	الحقوق والعلوم السياسية	38	%15.64
	معهد التربية البدنية والرياضية	21	%8.64
العلمية	العلوم الدقيقة والاعلام الآلي	14	%5.76
	علوم الطبيعة والحياة	18	%7.41
	علوم التكنولوجيا	31	%12.76
	الطب	1	%0.41
	المجموع	243	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) بالنسبة للكليات الادبية أن عدد أفراد كلية الأداب 65 بنسبة 26.75%والعلوم الاجتماعية عددها 31 بنسبة12.76 %أما كلية العلوم الاقتصادية فبلغ

عدد أفرادها 24 بنسبة9.88%والحقوق ب 38 أي بنسبة15.64% و معهد التربية البدنية ب 21 أي بنسبة 8.64%.

أما بالنسبة للكليات العلمية فيما يخص العلوم الدقيقة ب 14 أي بنسبة 5.76%وعلوم الطبيعة والحياة بلغ 18 بنسبة7.41%أما علوم التكنولوجيا فبلغ 31 بنسبة 12.76%أما كلية الطب فبلغ عدد الأفراد 1 بنسبة 0.41%.

أداة الدراسة التطبيقية:

أداة الدراسة : وهي مقياس فيلدرسولومن لأساليب التعلم.

" مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles" و يرمز له بالرمز (ILS)

وهو أداة مكونة من (44) فقرة مصممة لتقييم تفضيلات الفرد على أربعة أبعاد الذي أعده كل من ريتشارد فلدرRitchardeFelder وبربرا سولومنBarbaraSoloman حيث يرتبط كل بعد من الأبعاد الأربعة بإحدى عشرة(11) فقرة إجبارية الاختيار من بديلين (أ) و(ب).

جدول رقم (10) يبينتوزيع بنود استبيان أساليب التعلم:

الأساليب	البنـــود
النشط - التأملي	1، 5،9،13 ،17 ،21 ،25 ،29 ، 33 ، 37 ، 41
الحسي - الحدسي	2، 6 ،10 ،14 ،18 ،22 ،26 ،30 ،34 ، 38 ، 42
البصري -اللفظي	3، 7، 11، 15، 19 ، 23 ، 27 ، 31 ، 35 ، 39 ، 43
التسلسلي - الشمولي	4، 8 ، 12 ، 16 ، 20 ، 24 ، 28 ، 32 ، 36 ، 40 ، 44

ويتم عـد الاستجابات من **النوع (أ)** وبهذا تكون الدرجات على أحد الأبعاد عددا صحيحا يتراوح ما بين **(0 إلى 11 درجة).**

- فمثلا في البعد **(النشط / التأملي)** فإن الحصول على **(0) أو (1)** من الاستجابات من النوع **(أ)** تمثل تفضيلا **قويا** للأسلوب التأملي.
- والحصول على **(2) أو (3)** من الاستجابات من النوع **(أ)** تمثل تفضيلا **متوسطـا** للأسلوب التأملي.
- أما الحصول على **(4) أو (5)** من الاستجابات من النوع **(أ)** فتمثل تفضيلا **ضعيفا** للأسلوب التأملي .
- و بالمقابل فإن الحصول علىعلى**(6) أو (7)** من الاستجابات من النوع **(أ)** تمثل تفضيلا **ضعيفا** للأسلوب النشط.
- والحصول على **(8) أو(9)** من الاستجابات من النوع **(أ)** تمثل تفضيلا **متوسطا** للأسلوب النشط.

أما الحصول على **(10) و(11)**من الاستجابات من النوع **(أ)** فتمثل تفضيلا **قويـا** للأسلوب النشط

- طريقة الاجراء :

تم توزيع الاستمارات من قبل الباحثة على أفراد العينة حيث تنقلت إلى كل كلية شخصيا وقامت بتوزيع كل الاستمارات مع اعطاء الوقت الكافي للاجابة عنها ، ثم القيام بجمعها فيما بعد من قبل الباحثة.

الأساليب الاحصائية :

تم استعمال برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **spss** واستخراج كل من :

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف عينة البحث من حيث : الجنس والمستوى والتخصص.
- المتوسط الحسابي: لكل بعد من الابعاد الأربعة.

- الانحراف المعياري لكل بعد من الأبعاد الأربعة.
- معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد.
- معادلة سبيرمان براون : لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل الاستبيان (تصحيح معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاستبيان).
- معامل ألفا لكرونباخ: لحساب معامل الثبات لكل استبيان (جميع الفقرات) ولحساب صدق الاتساق الداخلي (الأبعاد الأربعة).
- اختبار " ت " لعينتين مستقلتين: لاختبار معنوية الفروق بين المتوسطات الذكور والاناث - ليسانس والماستر – الكليات الأدبية والكليات العلمية.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

01- عرض النتائج:

1-1 اختبار صحة الفرضية الأولى

2-1 اختبار صحة الفرضية الثانية

3-1 اختبار صحة الفرضية الثالثة

4-1 اختبار صحة الفرضية الرابعة

5-1 اختبار صحة الفرضية الخامسة

6-1 اختبار صحة الفرضية السادسة

02- مناقشة وتفسير النتائج

1-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

2- 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6-2 منافشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

04- ملخص النتائج :

05- التوصيات

06- الاقتراحات

الخلاصة

تمهيـــد:

قمنا في هذا الفصل بعرض نتائج البحث، ومناقشة هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وفقا لأسئلة البحث وتحقيقا لأهدافه، وذلك من خلال التحقق من فروضها، وفي الأخير قمنا بتقديم بعض التوصيات والمقترحات، بناءا على النتائج المتحصل عليها.

أولا:

عرض النتائج:

1-1 اختبار صحة الفرضية الأولى:

1- تنص الفرضية الأولى للبحث على أنه: " يتوفر لمقياس فيلدر–سولومن لأساليب التعلم درجة مرتفعة من الصدق باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بجامعة مستغانم.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي و صدقالمقارنة الطرفية.

1- الصدق الظاهري:

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة من بترجمة النسخة الانجليزية للاستبيان إلى اللغة العربية، والذي يضم (44) فقرة، تم مراجعتها وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة واللغة، وتعريف المصطلحات والمفردات التي وردت في اداة الدراسة تعريفا إجرائيا، و بعد ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم 5 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم، بالجامعة للتحقق من صدق فقرات الاستبيان، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض فقرات وإجراء التعديلات المطلوبة، وأسفرت نتائج تحكيم أراء الخبراء عن اتفاقهم بنسبة 80%على صلاحية الفقرات من حيث

صياغتها وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه مع اقتراح تعديلات في صياغة 3 فقرات تم الأخذ بها جميعها أنظر الملحق رقم (2) ، فضلا عن ذلك فقد جرى عرض الاستبيان على عينة عشوائية بلغ عددها (50) فردا طالباوطالبة من خارج أفراد العينة، بغرض التعرف على درجة استجابة المبحوثين للاستبانة وعبروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها وقد تم الأخذ بملاحظاتهم فيما يتعلق بوضوح الفقرات في قياس ما وضع لقياسه مما أكد على صدق الأداة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي نوجد معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة التي تمثل أساليب التعلم ببعضها البعض ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول رقم (11) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للاستبيان:

أسلوب التعلم	النشط- التأملي	الحسي-الحدسي	البصري-اللفظي	التسلسلي - الشمولي
النشط– التأملي	-	0.51**	0.41**	0.38**
الحسي– الحدسي	0.51**	-	0.35**	0.51**
البصري- اللفظي	0.41**	0.35**	-	0.35**
التسلسلي-الشمولي	0.38**	0.51**	0.35**	-

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة للاستبيان ببعضها البعض مرتبطة ارتباطا قويا، وذات دلالة إحصائية عالية جدا عند مستوى (0.01) حيث نلاحظ أن البعد الأول والبعد الثاني والبعد الرابع هم الأقوى ارتباطا.

كما تم ايجاد معاملات ارتباط الفقرات التي تضمنها الاستبيان مع كل بعد من أبعاده كما تبينه الجداول التالية:

الجدول رقم (12) يبين معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الأول مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الأول

الفقرة	النشط - التأملي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	.276**	دال احصائيا
5	.441**	دال احصائيا
9	.332**	دال احصائيا
13	.402**	دال احصائيا
17	.401**	دال احصائيا
21	.485**	دال احصائيا
25	.414**	دال احصائيا
29	.418**	دال احصائيا
33	.439**	دال احصائيا
37	.546**	دال احصائيا
41	.453**	دال احصائيا

دال عند مستوى (0.01)

التعليق:يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي فى قياس أساليب التعلم.

الجدول رقم (13) معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الثاني مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثاني

الفقرة	الحسـي - الحدسـي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
2	.498**	دال احصائيا
6	.516**	دال احصائيا
10	.597**	دال احصائيا
14	.471**	دال احصائيا
18	.565**	دال احصائيا
22	.600**	دال احصائيا
26	.420**	دال احصائيا
30	.371**	دال احصائيا
34	.353**	دال احصائيا
38	.595**	دال احصائيا
42	.350**	دال احصائيا

دال عند مستوى (0.01)

التعليق:

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخليفي قياس أساليب التعلم.

الجدول رقم (14) معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الثالث مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الثالث

الفقرة	البصـــري- اللفظـــي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
3	.468**	دال احصائيا عند 0.01
7	.608**	دال احصائيا عند 0.01
11	.576**	دال احصائيا عند 0.01
15	.549**	دال احصائيا عند 0.01
19	.567**	دال احصائيا عند 0.01
23	.465**	دال احصائيا عند 0.01
27	.535**	دال احصائيا عند 0.01
31	.602**	دال احصائيا عند 0.01
35	.376**	دال احصائيا عند 0.01
39	.411**	دال احصائيا عند 0.01
43	378**	دال احصائيا عند 0.01

دال عند مستوى (0.01)

التعليق:

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخليفي قياس أساليب التعلم.

الجدول رقم (15)معامل ارتباط مجموع فقرات البعد الرابع مع مجموعة الدرجة الكلية للبعد الرابع

الفقرة	التسلسلي - الشمولي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
4	.403**	دال احصائيا عند 0.01
8	.444**	دال احصائيا عند 0.01
12	.479**	دال احصائيا عند 0.01
16	.418**	دال احصائيا عند 0.01
20	.421**	دال احصائيا عند 0.01
24	.548**	دال احصائيا عند 0.01
28	.306**	دال احصائيا عند 0.01
32	.500**	دال احصائيا عند 0.01
36	.481**	دال احصائيا عند 0.01
40	.314**	دال احصائيا عند 0.01
44	.493**	دال احصائيا عند 0.01

دال عند مستوى (0.01)

التعليق:

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس أساليب التعلم.

3- صدق المقارنة الطرفية:

وبالنسبة لصدق المقارنة الطرفية حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل الاستبيان محكا للحكم على صدق مفرداته تم أخذ أعلى درجة و أدنى درجة (27%) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى(27%) الطلاب المرتفعين وتمثل المجموعة الادنى(27%) من الدرجات المنخفضين في أساليب التعلم حيث تم استخدام اختبار (ت) في المقارنة بين المتوسطات ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول رقم (16) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الدراسة

المتغيرات	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة
مجموعة الدرجات العليا	38	46.84	2.07	70.25	50	40.2	0.01
مجموعة الدرجات الدنيا	38	36.30	2.34				

تعليق:

يتبين من خلال الجدول رقم (16) أن عدد الأفراد في المجموعة الأول 38 والمجموعة الثانية 38 وبالنسبة للمتوسط الحسابي للمجموعة الأولى قدر بـ (46.84) و انحراف معياري (2.34)أما بالنسبة لمتوسط المجموعة الثانية قدر بـ (36.30)وانحراف معياري (2.34) و

يتبين من خلال الجدولأن قيمة " ت" المحسوبة (70.25) أكبر من " ت" الجدولية (40.2) عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات

المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى (0.01) مما يدل على تمتع المقياس أساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية إذن نقول يتمتع مقياس فيلدر–سولومن لأساليب التعلم بدرجة مقبولة من الصدق.

ثانيا: الثبات

2-1 اختبار صحة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية للبحث على أنه " يتوفر لمقياس فيلدر–سولومن لأساليب التعلم درجة مقبولة من الثبات باستخدام التجزئة النصفية وسبيرمان براون و معامل ألفا لكرونباخلدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتقدير ثبات أداة القياس استخدمت الباحثةطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الأداة إلى فقرات فردية وفقرات زوجية، وبلغت قيمة الارتباط لنصف الاختبار بـ (0.544) والذي تم تصحيحه بمعادلةسبيرمان براون لكي يصبح للاختبار الكلي وليس لنصف الاختبار الكلي حيث قدر (0.705) وهو ثابت ومرتفع وتعتبر قيم مؤشرات ثبات الاختبار والمستخرجة بهذه الطريقة قيما مقبولة تدل على تمتع الاختبار بمؤشرات ثبات جيدة.

2- معامل ألفا لكرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الداخلي بدلالة احصائيات الفقرة على كل أسلوب من أساليب التعلم، للتعرف على درجة اتساق الدرجات على الفقرات المرتبطة بكل أسلوب.

الجدول رقم (17) يوضح معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم ومتوسطات معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات ضمن كل أسلوب

أسلوب التعلم	عدد	متوسط	الانحراف	معامل	معاملات

	الأفراد	الدرجات	المعياري	ألفا	الارتباط الداخلية
النشط - التأملي	243	5.44	2.23	0.66	0.14
الحسي - الحدسي	243	6.63	2.48	0.62	0.17
البصري- اللفظي	243	6.27	2.70	0.71	0.17
التسلسلي- الشمولي	243	5.81	2.68	0.69	0.11

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معاملات الاتساق الداخلي تتراوحمابين(0.62) و (0.71) أي (0.62) للأسلوب (الحسي - الحدسي) و (0.71) للأسلوب (البصري – اللفظي) أما بالنسبة للأسلوب (التسلسلي – الشمولي) فقدربـ (0.69) والأسلوب (النشط - التأملي) قدر معامله بـ (0.66)ومن جهة أخرى تراوحت متوسطات معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات ضمن كل أسلوب من أساليب التعلم ما بين (0.11) و (0.17) لكل من الأسلوب (الحسي - الحدسي) و للأسلوب (البصري – اللفظي) . حيث كانت جميع معاملات الاتساق الداخلي مرتفعة ويمكن الوثوق بها.

أما بالنسبة لثبات الكلي لفقرات الاستبيان قدرت بـ (0.82) وهو معامل ثبات مرتفع وموجب الاشارة. (أنظر الملحق رقم ())

3-1 اختبار صحة الفرضية الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة للبحث أنه " ترتب أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على البنود المرتبط بكل أسلوب من أساليب التعلم"

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على البنود المرتبطة بكل أسلوب من أساليب التعلم مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي لها.

جدول رقم (18) يبين الترتيب التنازلي لأساليب التعلم وفقا للمتوسطات الحسابية

الرقم	أساليب التعلم	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب التنازلي
1	**النشط – التأملي**	5.44	2.23	4
2	**الحسي - الحدسي**	6.63	2.48	1
3	**البصري - اللفظي**	6.27	2.70	2
4	**التسلسلي - الشمولي**	5.88	2.31	3

التعليق:

يتبين من الجدول السابق أن الأسلوب (الحسي – الحدسي) احتل المرتبة الأولى بمتوسط قدره 6.63(6.63)وانحراف معياري قدره (2.48)، ويليه (الأسلوب البصري – اللفظي)في المرتبة الثانية بمتوسط (6.27)وانحراف معياري قدره (2.70) في حين احتل الأسلوب (التسلسلي – الشمولي) في الثالثة بمتوسط قدره (5.88) و انحراف معياري قدره (2.31)في حين احتل (الأسلوب النشط التأملي) المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (5.44)وانحراف معياري قدره (2.23).

4-1 اختبار صحة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة للبحث على أنه " تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

وللتحقق من هذه الفرضية نستخدم احتبار"ت" للمجموعات المستقلة بالتحقق من شروط اختبار "ت" حيث استخدمنا برنامج spss للتحقق من شرط الاعتدال (معامل الإلتواء) فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (19) يبين التحقق من شرط اعتدالية التوزيع من خلال الأبعاد الأربعة لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

النشط - التأملي	معاملات الالتواء	تحقيق الشرط
ذكور	0.05	تحقق
إناث	0.28	تحقق
الحسي – الحدسي		
ذكور	0.52	تحقق
إناث	0.19	تحقق
البصري– اللفظي		
ذكور	0.40	تحقق
إناث	0.16	تحقق
التسلسلي– الشمولي		
ذكور	0.91	تحقق
إناث	0.13	تحقق

التعليق:

يتضح من الجدول السابق أن درجات الأفراد الذكور والاناث تتوزع توزيعا اعتداليا حيث كانت كل القيم لمعاملات الالتواء تتراوح بين -3 و +3 (قريبة من 0) فإننا نستنتج تحقق شرط اعتدالية التوزيع.

وللتحقق من هذه الفرضية نستخدم اختبار"ت" للمجموعات المستقلة بعدما تحققنا من معاملات الالتواء لكل المتغيرات ولكل بعد من الأبعاد الأربعة:

الجدول رقم (20): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (ذكور – إناث) للبعد الأول(النشط – التأملي)

	اختبار ليفين				
	مستوى الدلالة sig (2– tailed)	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة sig	ف
في حالة التجانس	0.094	241	-1.680	0.005	7.945
في حالة عدم التجانس	0.116	163.958	1.579		

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.005) وهي أصغر من 0.05 إذن تباين العينتين للذكور والاناث غير متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(tailed – 2)هي (0.116) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الذكور والاناث.

الجدول رقم (21): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور-إناث) للبعد الثاني(الحسي – الحدسي)

	اختبار ليفين				
	مستوى الدلالة sig (2-tailed)	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة sig	ف
في حالة التجانس	0.007	241	2 .727	0.000	14.518
في حالة عدم التجانس	0 .012	159.933	2.549		

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.000) وهي أصغر من 0.05 إذن تباين العينتين للذكور والاناث غير متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالةsig(tailed – 2) هي (012. 0) وهي أصغر من قيمة 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

إذن يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الذكور والاناث.

الجدول رقم (22): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (ذكور – إناث) للبعد الثالث(البصري – اللفظي)

	اختبار ليفين				
	مستوى الدلالة sig (2-tailed))	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة Sig	ف

في حالة التجانس	0.843	241	198.0	0.000	21.168
في حالة عدم التجانس	0.854	159.691	0.185		

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.000) وهي أصغر من(0.05) إذن تباين العينتين للذكور والاناث غير متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(tailed – 2)هي (0.854) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الذكور والاناث.

الجدول رقم (23): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير الجنس (ذكور- إناث) للبعد الرابع(التسلسلي – الشمولي)

	اختبار ليفين				
	ف	**مستوى الدلالة sig**	**قيمة " ت"**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة sig(2– tailed)**
في حالة التجانس	17 .085	0.000	1.070	241	0.286
في حالة عدم التجانس			1.757	163.928	0.081

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.000) وهي أصغر من(0.05) إذن تباين العينتين للذكور والاناث غير متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(tailed – 2)هي (0.081) وهي أكبر من قيمة (0.05)وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الذكور والاناث.

4-1 اختبار صحة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة للبحث على أنه: " تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير التخصصات لكليات الأدبية و الكليات العلمية ".

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار"ت" للمجموعات المستقلة لكن بعد التحقق من معاملات الالتواء لكل بعد.

الجدول رقم (24): يبين التحقق من شرط إعتدالية التوزيع من خلال الأبعاد الأربعة لمتغير التخصص (الكليات الأدبية – الكليات العلمية)

النشط - التأملي	معاملات الالتواء	تحقيق الشرط
الكليات الأدبية	0.29	تحقق
الكليات العلمية	0.01	تحقق
الحسي - الحدسي		
الكليات الأدبية	0.76	تحقق
الكليات العلمية	0.16	تحقق
البصري - اللفظي		
الكليات الأدبية	0.23	تحقق
الكليات العلمية	0.42	تحقق
التسلسلي - الشمولي		
الكليات الأدبية	0.28	تحقق
الكليات العلمية	0.12	تحقق

التعليق:

يتضح من الجدول السابق أن درجات الأفراد الذكور والاناث تتوزع توزيعا اعتداليا حيث كانت كل القيم معاملات الالتواء تتراوح بين -3 و +3 (قريبة من 0) فإننا نستنتج تحقق شرط إعتدالية التوزيع.

الجدول رقم(25) يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء التخصص(الكليات الأدبية - الكليات العلمية) للبعد الأول (النشط – التأملي)

اختبار ليفين					
ف	مستوى الدلالة sig	قيمة ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig(2-tailed)	
1.151	0.284	-.249	241	0.804	**في حالة التجانس**
		0.270	131.28	0.787	**في حالة عدم التجانس**

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.284) وهي أكبر من(0.05) إذن تباين العينتين للذكور والاناث متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالةsig(tailed – 2) هي (0.804) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الكليات الأدبية و الكليات العلمية.

الجدول رقم (26): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (الكليات الأدبية - الكليات العلمية) للبعد الثاني (الحسي – الحدسي)

اختبار ليفين		

	مستوى الدلالة sig(2 – tailed)	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة sig	ف
في حالة التجانس	0.565	241	0.576	0 .852	0.035
في حالة عدم التجانس	0.562	113.367	0.582		

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.852) وهي أكبر من (0.05) إذن تباين العينتين للكليات الأدبية والكليات العلمية متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(2 – tailed)هي (0.565) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الكليات الأدبية والكليات العلمية.

جدول رقم(27): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (الكليات الأدبية - الكليات العلمية) للبعد الثالث (البصري – اللفظي)

	اختبار ليفين				
	مستوى الدلالة sig (2– tailed)	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة sig	ف

في حالة التجانس	0.001	241	-3.670	0.154	2.040
في حالة عدم التجانس	0.001	131.375	3554		

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.154) وهي أكبر من (0.05)إذن تباين العينتين للذكور والاناث متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(tailed – 2) هي (001. 0) وهي أصغر من قيمة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

إذن يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الكليات الأدبية والكليات العلمية .

جدول رقم (28): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (الكليات الأدبية - الكليات العلمية) للبعد الرابع (التسلسلي– الشمولي)

	اختبار ليفين				
	ف	**مستوى الدلالة sig**	**قيمة " ت"**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة sig (2–tailed)**

في حالة التجانس	0.297	241	0.264	0.000	16.307
في حالة عدم التجانس	0.825	85.095	0.222		

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.000) وهي أصغر من(0.05) إذن تباين العينتين لطلبة الكليات الأدبية والكليات العلمية غير متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالةsig(tailed – 2) هي (0.825) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الكليات الأدبية والكليات العلمية.

6-1 اختبار صحة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة للبحث على أنه: تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم وفقا لمتغير المستوى (ماستر و الليسانس).

وللتحقق من هذه الفرضية نستخدم احتبار " ت" للمجموعات المستقلة نتحقق من معاملات الالتواء لكل بعد.

جدول رقم (29): يبين التحقق من شرط إعتدالية التوزيع من خلال الأبعاد الأربعة في ضوء متغير المستوى (ماستر - ليسانس)

النشط - التأملي	معاملات الالتواء	تحقيق الشرط
ماستر	0.29	تحقق
ليسانس	0.01	تحقق
الحسي - الحدسي		
ماستر	0.76	تحقق
ليسانس	0.16	تحقق
البصري– اللفظي		
ماستر	0.23	تحقق
ليسانس	0.42	تحقق
التسلسلي– الشمولي		
ماستر	0.28	تحقق
ليسانس	0.12	تحقق

يتضح من الجدول السابق أن درجات الأفراد الكليات الأدبية والكليات العلمية تتوزع توزيعا اعتداليا حيث كانت كل القيم معاملات الالتواء تتراوح بين -3 و +3 (قريبة من 0) فإننا نستنتج تحقق شرط إعتدالية التوزيع.

الجدول رقم (30) يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى (ماستر - ليسانس) للبعد الأول (النشط - التأملي)

				اختبار ليفين	
	مستوى الدلالة sig (2-tailed)	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة sig	ف
في حالة التجانس	0.276	241	091.1	0 .358	0.849

	1.142	141.256	0.255	**في حالة عدم التجانس**

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.358) وهي أكبر من (0.05) إذن تباين العينتين للماستر والليسانس متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(2 – tailed) هي (0.276) وهي أكبر من قيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الماستر والليسانس.

جدول رقم (31) يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى (ماستر - ليسانس) للبعد الثاني (الحسي - الحدسي)

اختبار ليفين					
ف	**مستوى الدلالة sig**	**قيمة " ت"**	**درجة الحرية**	**مستوىالدلالة sig(2– tailed)**	
0.049	0.825	0.704	241	0 .482	**في حالة التجانس**
		0.709	129.525	0.480	**في حالة عدم التجانس**

لقبول أو رفض الفرضية الصفرية هناك طريقتين:

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.825) وهي أكبر من(0.05) إذن تباين العينتين للذكور والاناث متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالةsig(2 – tailed) هي (0.482) وهي أكبر من قيمة (0.05)وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الماستر والليسانس.

الجدول رقم (32): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى (ماستر - ليسانس) للبعد الثاني (البصري - اللفظي)

	اختبار ليفين				
	ف	مستوى الدلالة sig	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig (2 – tailed)
في حالة التجانس	0.233	0.630	0.942	241	0.347
في حالة عدم التجانس			0.972	136.72	0.333

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.630) وهي أكبر من (0.05) إذن تباين العينتين الماستر و الليسانس متجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالةsig(2 – tailed) هي (0.347) وهي أكبر من قيمة(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الماستر والليسانس.

جدول رقم (33) يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في ضوء متغير المستوى(ماستر - ليسانس) للبعد الثاني (التسلسلي - الشمولي)

	اختبار ليفين				
	ف	مستوى الدلالة sig	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوىالدلالة sig (2 –tailed)
في حالة التجانس	0.923	0.338	0.171	241	0.864
في حالة عدم			0.182	147.725	0.855

التجانس				

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن :

1- مستوى الدلالة لاختبار ليفين للتجانس sig تساوي (0.338) وهي أكبر من (0.05) إذن تباين العينتين الماستر واليسانسمتجانستين.

2- في حين نلاحظ أن مستوى الدلالة sig(tailed – 2) هي (0.864) وهي أكبر من قيمة(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

إذن لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى طلبة الماستر والليسانس.

02- مناقشة و تفسير النتائج :

1-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة من خلال الصدق الظاهري حيث قامت بترجمة الاستبيان من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية، وتم عرضه على 4 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس النفسي، بالجامعة للتحقق من صدق فقراته، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة الفقرات واجراء التعديلات المطلوبة حيث أسفرت نتائج التحكيم أراء الخبراء عن اتفاقهم بنسبة 80% على صلاحية الفقرات وانتمائها للبعد الذي

تنتمي اليه مع اقتراح تعديلات لـ 3 فقرات تم الأخذ بها جميعها واستنادا لرأيهم فإن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من حيث مدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة.

أما بالنسبة للصدق الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط) حيث أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط الأبعاد ببعضها البعض كانت مرتبطة ارتباطا قويا والتي تراوحت هذه المعاملات بين 0.51 و0.53 ودالة عند مستوى (0.01) اما بالنسبة لمعاملات الارتباط الفقرات مع كل بعد فكانت جميعها مرتبطة ارتباطا قويا ودالة عند (0.01) كما تظهر في الجداول .

و بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية فقد أظهرت النتائج تمتع هذا الاستبيان بدرجة مرتفعة من الصدق.

وعليه نقول أنه " يتمتع مقياس فلدر –سولومن لأساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يتبين أن هذه النتائج كلها دالة على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويظهر هذا من خلال تجزئة الاستبيان إلى مفردات زوجية ومفردات فردية حيث بلغ مؤشر الثبات (0.70) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون قدرت بـ (0.73) وهم مرتفع أما بالنسبة لمعادلة جتمان فقدر بـ(0.80)، وهو كذلك معامل ثبات مرتفع.

أما بالنسبة للاتساق الداخلي لمفردات الاختبار لمعامل ألفا لكرونباخ فنجد أن هذه النتائج مرتفعة ودالة على أن هذا المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي لمفرداته وكذلك بالنسبة لمعاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات ضمن كل أسلوب من أساليب التعلم تراوحت ما بين 0.11 و 0.17 لكل من الأسلوب (الحسي - الحدسي) و للأسلوب (البصري – اللفظي)، وهذا متوقع لأن الفقرات المنتمية ألى كل أسلوب هي في واقع الأمر تشتمل على أسلوبين مختلفين, فتفضيل أحدهما يعني عدم تفضيل الآخر. وتبدو هذه النتائج منسجمة مع نتيجة دراسة زاينو(zywno,2003) التي تراوحت فيها معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات ما بين 0.09 للأسلوب(التسلسلي – الشمولي) و 0.17 للأسلوب (الحسي - الحدسي).

وعليه تحققت الفرضية التي تقول أنه " يتمتع مقياس فلدر –سولومن لأساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل سبيرمان براون ومعامل ألفا لكرونباخ لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

3-2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

من خلال النتائج المتوصل اليها وجدنا أن الأسلوب(الحسي– الحدسي) احتل المرتبة الأولى والأسلوب (البصري– اللفظي) احتل المرتبة الثانية، من حيث المتوسط الحسابي لأداء الطلبة عليها، حيث تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة زاينووالن (Zywno et waalen 2002) التي جاء فيها الأسلوب (الحسي – الحدسي) و الأسلوب (البصري – اللفظي)،في الرتبتين الأولى والثانية من حيث المتوسط الحسابي يليهما الأسلوب (النشط – التأملي) فالأسلوب (التسلسلي – الشمولي)، ولعل هذه النتائج تعزى إلى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي

يستخدمها المعلمون منذ المرحلة المدرسية، حيث يشجع المتعلمون على تعلم الحقائق ويعتدون حل المشكلات بأساليب و إجراءات روتينية محددة، مما يجعلهم يشعرون بالاستياء إذا خضعوا لاختبارات تتضمن أسئلة غير مألوفة، إضافة إلى تركيزهم على إيجاد علاقات وارتباطات واضحة بين ما يتعلمونه وبين حياتهم العملية، كما أن معظم الناس بصريون يهتمون باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، ويتذكرون ما يرونه بصورة جيدة، ويعود هذا لكثرة تعرضهم إلى المثيرات البصرية المختلفة في هذا العصر، ولا سيم أجهزة التلفاز والحواسيب، ومن جهة أخرى تلعب المناهج الدراسية عامة والمناهج الدراسية الجامعية بصورة خاصة دورا كبيرا ومهما في تنمية وتطوير أساليب التعلم إذ يتم عن طريقها تعليم الطلبة وتدريبهم على التنظيم والتسلسل في تعلمهم وتفكيرهم، سواء في البيئة الجامعية أو خارجها.

4-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية بأنه يوجد اختلاف بين الذكور والاناث لأساليب التعلم، وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والاناث و حساب الفروق لكل بعد من الابعاد، حيث أسفرت نتيجة هذه الفرضية على عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين الذكور والاناث في تفضيل أساليب التعلم من حيث البعد الاول النشط – التأملي ، مما يدل على أن الذكور و الاناث لا يختلفون في تفضيل أساليبهم التعلمية وهذا حسب الدراسة الحالية، نظرا لكون العينة لا تتوفر في هذا البعد ، ورغم أن الدراسات السابقة

على حد علم الباحثة أظهرت وجود اختلاف في فروق المتوسطات. أما بالنسبة للبعد الثاني الحسي – الحدسي حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات للذكور و الاناث لكون هذا البعد يعتمد على الحواس و اثارة الخيال مثل مشاهدة الأفلام واستخدام برامج الكومبيوتر و الزيارات الاستكشافية الذي يتوفر لدى أفراد عينة البحث وبالتالي مجتمعه الأصلي. أما بالنسبة للبعدين الثالث والرابع البصري – اللفظي و التسلسلي – الشمولي فاتضح عدم وجود فروق في المتوسطات بين الذكور والاناث، وهذا ما توفر لدى أفراد عينة الدراسة من خلال ما أظهرته النتائج، و حسب علم الباحثة فهناك فروق بين المتوسطات للذكور والاناث في دراسات أخرى سابقة.

5-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية بأنه يوجد اختلاف بين الكليات الأدبية والكليات العلمية لأساليب التعلم،ولأجل فحص والتحقق من هذه الفرضية تم استخدام الاختبار الاحصائي "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الكليات الأدبية و العلمية، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق في أساليب التعلم المفضلة بين الكليتين من حيث البعد الأول النشط – التأملي، مما يدل أن طلاب الكليتين الادبية و العلمية لا يختلفون في تفضيلهم لأساليب التعلم وهذا حسب نتائج الدراسة الحالية لكون العينة لا تتوفر في هذا البعد، أما في البعد الثاني الحسي – الحدسي لم

تظهر النتائج أية فروق بين الكليتين وبالنسبة للبعد الثالث البصري – اللفظي فقد أظهرت النتائج بأن هناك فروق بين الطلاب في كلا الكليتين حيث يفضل الطلاب ذكور أو اناث المواد المنطوقة و المكتوبة مقارنة بالمتعلم البصري الذي يفضل الطالب التمثيل البصري للمادة المعروضة مثل الصور والرسومات والخرائط التوضيحية، وهو الأسلوب الاكثر استخداما في الجامعات إلى حد الآن . في حين أن البعد الرابع التسلسلي – الشمولي لم تظهر النتائج أية فروق بين الكليتين الأدبية والعلمية قد يعود هذا السبب إلى تقارب تفضيلات في الشعبتين أو الكليتين مما جعل الفروق تنعدم عند الكليتين .

6-2 مناقشة الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية بأنه يوجد اختلاف بين طلبة الماستر واليسانس لأساليب التعلم،وللتحقق منهذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة الماستر و اليسانس وحساب الفروق لكل من الابعاد، حيث أسفرت هذه النتائج أنه لا يوجد فروق في أساليب التعلم بين طلبة الماستر و اليسانس في تفضيل أساليب التعلم من حيث البعد الاول النشط – التأملي، مما يدل على أنهم لا يختلفون في تفضيل أساليبهم التعلمية وهذا حسب الدراسة الحالية، نظرا لكون العينة لا تتوفر في هذا البعد ، أما بالنسبة للبعد

الثاني الحسي – الحدسي والبعد الثالث البصري – اللفظي و البعد الرابع التسلسلي – الشمولي، لم تظهر النتائج أية فروق بين المتوسطات طلبة الماستر و اليسانس وعلى حد علم الباحثة وجدت أن هناك دراسات سابقة أظهرت على أنه توجد فروق المتوسطات بين

طلاب الماستر و اليسانس ولكن هذه الدراسة الحالية لم تظهر أية فروق بالنسبة للأبعاد الأربعة وهذا ما توفر لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة الحالية الى أنه:

1- يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلـــم درجة مقبولة مــن الصدق باستخدام صدق المحتوى وصدق التناسق الداخلــي وصدق المقارنــة الطرفية لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

2- يتوفر لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلـم درجـة مقبولة مـن الثبـات باستخـدام التجزئة النصفية بعامـل سبيرمان براون لدىلدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

3- أن الأسلوب المفضل لدى الطلبة هو الأسلوب (الحسي - الحدسي)، والأسلوب (البصري – اللفظي)، وذلك حسب الترتيب التنازلي لأساليب التعلم.

4- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في ضوء متغير الجنس باستثناء البعد (الحسي – الحدسي) الذي أظهر هذا الاختلاف بين الذكور والاناث.

5- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الكليات الأدبية والعلمية باستثناء البعد (البصري – اللفظي)، الذي أظهر أن هناكاختلاف بين الكليات الأدبية والعلمية.

6- عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المستوى ماستر وليسانس.

التوصيات:

في ضوء النتائج هذه الدراسة فقد تم توصل الى مجموعة من التوصيات أبرزها:

1- اجراء المزيد من الدراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فيلدر– سولومن على مجتمعات دراسية أخرى.

2- استخدام مقياس فيلدر - سولومن عن أساليب التعلم في المدارس و الثانويات.

3- تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم في الجامعات الجزائرية بما يراعي أساليب تعلم الطلبة ويساعدهم على التعامل مع الأساليب المختلفة.

4- تعزيز اساليب التعلم لدى الطلبة من خلال توظيف المشاريع التي تتلائم مع هذه الاساليب.

الاقتراحات:

ومما سبق توصي الباحثة

1- بضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس، وضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب

2- إجراء نفس الدراسة لكن باستخدام البناء العاملي للمقياس في البيئة الجزائرية.

3- إجراء نفس الدراسة ولكن أن تكون في أكثر من جامعة.

4- أجراء دراسات بحثية عن العلاقة بين الأساليب التعليمية – التعلمية بين الطلبة ومدرسيهم.

خلاصة:

في ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة أن مقياس فلدر –سولومن لأساليب التعلم يتميز بخصائص سيكومترية ذات صدق وثبات جيدة، وصالح لتطبيقه في البيئة الجزائرية، أما بالنسبة لتفضيل أساليب التعلم لدى الطلبة أظهرت النتائج أن الأسلوب (الحسي – الحدسي) والأسلوب (البصري – اللفظي) احتلا المرتبتين الأولى والثانية حيث يفضل المتعلمون تعلم الحقائق و ويعتادون حل المشكلات بأساليب واجراءات روتينية محددة ، اضافة الى تركيزهم

على ايجاد علاقات وارتباطات واضحة بين ما يتعلمونه وبين حياتهم العملية ويفضلون المواد المنطوقة و المكتوبة وهو الأسلوب الأكثر استخداما داخل الجامعة حتى الآن. أما بالنسبة لاختلاف في تفضيل أساليب التعلم في ضوء متغير الجنس فنجد أنه لايوجد اختلاف بينهم باستثناء في الأسلوب الحسي – الحدسي وهذا طبيعي لأن الذكور والاناث يختلفون في تفضيلهم لأساليب التعلم وهذا راجع أن لكل طالب له طريقة خاصة به في فهم و استيعاب المعلومات واكتساب المهارات. أما فيما يخص الاختلاف في أساليب التعلم في ضوء التخصص فتبين أنه لا يوجد اختلاف إلا في البعد (البصري – اللفظي) ربما يكون راجع إلى طبيعة المناهج والمواد التعليمية التي تتطلب قدرات عقلية مثل التحليل والتجريب أما الأدبيين فطبيعة موادها ومناهجها تتطلب قدرات التحليل والنقد والموضوعية فضلا عن التخيل والابتكار. وفيما يخص الاختلاف بين طلبة الماستر واليسانس فلم تظهر النتائج أية فروق بينهم وهذا ما توصلت إليه النتائج.

قائمة المراجع:

1-أبو جادو، صالح علي (2005).علم النفس التربوي . عمان: دار المسيرة.

2- أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي و بناء الاختبارات وبنود الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح.

3- أبو حطب، آمال صدق (1984). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

4-أبو لبدة، سبع محمد (2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي.عمان: دار الفكر.

5- أحمد، حسين، اللقاني و عودة الجواد، أبو سينة (1999). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. ط 1. عمان:

5-أحمد،عودة (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل.

6-الأنصاري، بدر محمد (2000). قياس الشخصية. الكويت: دار الكتاب الحديث.

7-الخطيب، أحمد (1985). دليل البحث والتقويم التربوي. عمان: دار المستقبل.

8- أنس، محمد أحمد القاسم (1999). علم النفس التعلم. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

9- الشرقاوي، أنور أحمد (1998). التعلم نظريات وتطبيقات. ط 5. القاهرة: مكتبة الأنجلو

6- الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد (1992).سيكولوجية التعلم و أنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية. الكويت: مكتبة الفلاح.

7- الكناني، ممدوح، وعيسى جابر(1995). القياس والتقويم النفسي والتربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.

8-العيسوي، عبد الرحمن (2004). معالم علم النفس. ط 1. بيروت: دار النهضة العربية.

9-الظاهر، زكريا محمد (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الثقافة.

10- حمدان، محمد زياد (1985).خرائط أساليب التعلم، تخطيطها و استخدامها في ترشيد التربية المدرسية. عمان: دار التربية الحديثة.

11- جابر، جابر عبد الحميد (1994). علم النفس التربوي. ط 3. القاهرة: دار النهضة العربية.

12- دسوقي، كمال (1990). ذخيرة تعريفات، مصطلحات، أعلام، علوم النفس. ج 1.قليوبية: مطابع الأهرام.

13- زيدان، محمد مصطفى (1983). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. جدة: دار الشروق.

14- شحاتة، محمد ربيع (1994). قياس الشخصية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

15- سعد،عبد الرحمن (1998). القياس النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

16- سليم، مريم (2003).علم النفس التعلم. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

17- سمارة، عزيز (1989). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الاسكندرية: دارالفك

18- سيد، محمد خير الله، الكناني، ممدوح عبد المنعم (2006). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.

19- عبد الحفيظ، مقدم (1993). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

20- عبد الخالق، أحمد ومحمد (2001). مبادئ التعلم. ط 2. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

21- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

22- عليان، هشام، وهندي، صالح، تيسير (1987). الممحصفي علم النفس التربوي. ط 3. عمان: جمعية المطابع التعاونية.

23- فطيم، لطفي محمد (1996). نظريات التعلم المعاصرة. ط 2. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

24- قطامي، يوسف و أبو جابر، ماجد و قطامي، نايفة (2000). تصميم التدريس. ط 1. عمان: دار الفكر.

25- قطامي، يوسف (1998). سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي، ط 1. عمان: دار الشروق.

26- معمرية، بشير (2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر: دار الخلدونية.

27- منسي، حسين (1999). سيكولوجية التعلم والتعليم، " مبادئ ومفاهيم". عمان: دار الكندي.

28- نشواتي، عبد المجيد (1990). علم النفس التربوي. ط 5. عمان: دار الفرقان.

29- نشواتي، عبد المجيد (1985). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

الرسائل الجامعية:

30-الحمداني، عبد الباري مايح (2013). بعض الخصائص السيكومترية لمعايير اتحاد الجامعات العربية. كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة. مجلة جامعة ذي قار نموذجا، العراق.

31- بلحاج، فروجة (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعلم الثانوي (دراسة ميدانية، بولاية تيزي وزو، وبومرداس) رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر

32- رمضان، محمد (1990). أثر تفاعل أسلوب تعلم المتعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه ، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.

33- زكري، علي بن محمد عبد الله (1430/1429هـ). الخصائص السيكومتريةلإختبار (أوتيس– لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

34- الغامدي، سعيد حسن عبد الفتاح (2003).مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى.

35- القباطي، منصور عبد الله محسن (2001). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر (دراسة في ضوء النموذج المعرفي للمعلومات). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.

36- محمد، ابراهيم (2007). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنيا.

المجلات:

37- الحموري، الكحلوت (2006).البنية الكاملة لاستبانة هني وممفورد للأنماط التعلم، تحليل عاملي توكيدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين،ج7. ع4 ديسمبر ص 129، 156

38- السيد، عثمان (2001). تفضيلات طلاب الدراسات العليا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتيلكولب، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع4. ص 69.

39- الشرقاوي، أنور محمد (1996). الأساليب المعرفية، التفسير النظري و التطبيقات، المجلة النفسية للدراسات النفسية، ج15.ع6. 2.

40- الطريري، عبد الرحمن سليمان (196). الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الاعدادي باستخدام نموذج راش. المجلة النفسية للدراسات النفسية، ج6. ع4.

41-موسى نجاة، زكي ،عبد الفضيل، مديحة عثمان (1998). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص)، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع2. ط2.

الملاحـــق

ملحق رقم :01 استمارة البحث لأفراد عينة الدراسة

كلـــــية العلـــوم الاجتماعيـــــة

جامعــة عبد الحميد بــن باديــس

مستـــــــــــغانم

قســـم علــم النفــس

الأستاذ/ ة الفاضل/ ة..المحترم/ة.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء الدراسة الموسومة بـ**:" المعايير والخصائص السيكومترية لمقياس فلدر - سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس"** ،وذلك لنيلشهادة الماستر في علم النفس، تخصص تحليل المعطيات الكمية والكيفية، لذا قامت الباحثة بترجمة هذه الاستمارة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من طرف مجموعة من أساتذة مختصين في الانجليزية، لقياس أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة الجامعة.

لذا أرجوا التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود الاستمارة و تحكيمها فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل بند للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة**ووضع علامة (×) في الخانة المناسبة**. مع خالص الشكروالتقدير..

يتكون المقياس من 44 بند ،ويشتمل على أربعة أبعادوكل بعد من هذه الأبعاد يرتبط بإحدى عشرة فقرة إجبارية الاختيار من بديلين (أ) و(ب).

الأبعاد : وهي النشط / التأملي ، الحسي / الحدسي ، البصري / اللفظي ، التسلسلي / الشمولي .

الدرجات من (0 إلى 11)، أما التفضيل:قوي،متوسط، ضعيف.

مقياس " فيلدر–سولومن " لأساليب التعلم.

البنـــــــود	تقيـس	لا تقيـس	تعــدل
البعد النشــط / التأملي:			
1- أفهم الأشياء أفضل عندما: (أ)- أحاول تجريبها. (ب)- أفكر فيها جليا.			
5- عندما أتعلم أشياء جديدة يساعدني ذلك في: (أ)- التحدث بشأنها . (ب)- التفكير فيها			
9- في مجموعات العمل الدراسية لمادة صعبة أهتم أكثر بـ: (أ)- المساهمة بالأفكار. (ب)- الجلوس والإصغاء.			
13- في الفصول التي درست فيها: (أ)- عادة ما أتعرف على الكثير من الطلاب. (ب)- نادرا ما أتعرف على الكثير من الطلاب			
17- عندما أبدأ في حل الواجبات المنزلية، فإن أكثرما أقوم به: (أ)- بدأ العمل في الحل مباشرة . (ب)- محاولة فهم المشكلة أولا			
21- أفضل أن أدرس من خلال: (أ)- مجموعة . (ب)- منفردا .			
25- أفضل أولا: (أ)- تجريب الشيء. (ب)- التفكير حول كيفية القيام به.			
29- أتذكر بطريقة جد سهلة: (أ)- الأشياء التي عملتها. (ب)- الأشياء التي فكرت فيها كثيرا			
33- عندما أعمل في مشروع جماعي، فإنني أريد أن أبدأ أولاأن : (أ)- الجميع يساعد بأفكاره مع بعضهم البعض. (ب)- العمل منفردا ، وبعد ذلك طرح الأفكار مع الجماعة للمقارن بينهما.			

37- في الغالب يعتبرني الآخرون: (أ)- منفتحا . (ب)- متحفظا			
41- فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها : (أ)- تناسبني . (ب)- لا تناسبني			
البعد الحســي/الحدســي:			
2-أفضل أن أكون: (أ)- واقعي. (ب)- إبداعي			
6- إذا كنت معلما أفضل تدريس المناهجمن خلال: (أ)- التعامل مع الحقائق المرتبطة بالحياة اليومية. (ب)- التعامل مع الأفكار والنظريات.			
10- أجد من السهل : (أ)- تعلم الحقائق. (ب)- تعلم المفاهيم			
14- عند قراءة القصص، أفضل: (أ)- الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة، أوأشياءترشدنيإلى القيام بعمل ما. (ب)- الشيء الذي يعطيني أفكارا جديدة للتفكيرفيها.			
18- أفضل الأفكار: (أ)- الواقعية . (ب)- النظرية			
22- من الأكثر أهمية لي أن: (أ)- أحرص على تفاصيل عملي. (ب)-أكون مبدعا في تنفيذ أعمالي			
26- عندما أقرأ للاستمتاع أميل إلى الكتاب : (أ)- الذين يقولون بوضوح ما يعنون. (ب)- الذين يقولون الأشياء بطرق إبداعية ومثيرة			
30- عندما أقوم بأداء عمل أفضل أن: (أ)- أتقن طريقة واحدة للقيام به . (ب)- أبحث عن طرق جديدة للقيام بذلك.			
34- أعتبر أنه من المدح و الثناء عندما يوصف شخص بأنه: (أ)- حساس . (ب)- له خيال واسع			
38- أفضل الدروس التي تركز على: (أ)- مواد واقعية ملموسة كالحقائق والبيانات مثل العلوم الطبيعية . (ب)- مواد مجردة كالمفاهيم والنظريات مثل الرياضيات .			
42- عندما أقوم بعملية حسابية طويلة: (أ)-أميل إلى تكرار كل خطواتي وأراجع عملي بعناية وأدقق فيه. (ب)- أجدالتدقيق في العمل ومراجعته متعبا ومملا وأجد نفسي مجبرا على			

ذلك.			
البعد البصري / اللفظي:			
3-عندما أفكر فيما فعلت بالأمس ، يكون ذلك من خلال : (أ)- الصورة . (ب)- الكلمات			
7- أفضل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال : (أ)- صور، مخططات، الأشكال، خرائط. (ب)- التوجيهات المكتوبة أو المعلومات اللفظية			
11- في كتاب يحتوي على الصور والمخططات أميل إلى: (أ)- النظر بعناية أكثر إلى الصور والمخططات. (ب)- التركيز على النص المكتوب.			
15- أحب الأساتذة: (أ)- الذين يضعون العديد من المخططات والأشكال على السبورة. (ب)- الذين يقضون وقتا كبيرا في الشرح.			
19- أتذكر أفضل : (أ)- ماذا أرى . (ب)- ماذا أسمع			
23- عندما أتوجه إلى مكان جديد، أفضل: (أ)- خريطة . (ب)- تعليمات مكتوبة			
27- عندما أرى مخطط أو رسم بياني في القسم، أتذكر: (أ)- صورة الرسم البياني . (ب)- ماذا قاله المحاضر حولها.			
31- عندما يقوم شخص ما بعرض بيانات علي فإنني أفضل: (أ)- مخططات أو رسوم بيانية. (ب)- نصا يلخص النتائج.			
35- عندما أقابل أشخاص في حفلة ما أتذكرهم: (أ)- بما يناسبهم. (ب)- بما قالو عن أنفسهم.			
39- للتسلية أو الترفيه أفضل: (أ)- مشاهدة التلفزيون. (ب)- قراءة كتاب.			
43- عندما أتصور الأماكن التيكنت فيها : (أ)-أتصورها بسهولة ودقة إلى حد ما. (ب)- أتصورها بصعوبة وبدون تفاصيل كثيرة.			
البعد التسلسلي / الشمولي :			
4- أميل إلى: (أ)- فهم تفاصيل الموضوع بغض النظر عن البنية العامة للموضوع. (ب)- فهم البنية العامة للموضوع بغض النظر عن التفاصيل.			
8- عند الاستعاب أفهم :			

			(أ)- جميع الأجزاء أو المكونات عندئذ أفهم الشيء بالكامل. (ب)- الشيء بالكامل، و أفهم كيف تتكامل الأجزاء مع الكل.
			12- عندما أحل مسألة رياضية: (أ)- عادة ما أعمل على الوصول إلى الحل خطوة خطوة. (ب)- غالبا ما أرى الحلول ولكن أجد من الصعب تبني أو تصور الخطوات والمراحل المؤدية للحل.
			16- عندما أقوم بتحليل قصة أو رواية: (أ)- افكر في الأحداث وأحاول تجميعها لاكتشاف الموضوع . (ب)- أعرف فقط الموضوعات وبعد أن أنهي قراءتها أعود للأحداث التي تفسرها.
			20- الأكثر أهمية عندي بالنسبة للأستاذأن : (أ)- يعرض محتوى المادةالتعليمية بشكل تسلسلي. (ب)- يعطيني صورة عامة عن المحتوى، ثم يربط التفاصيل بمواضيع أخرى.
			24- أتعلم : (أ)- بوتيرة منتظمة، بحيث إذا بذلت جهدا في الدراسة أصل. (ب)- بسرعة في البداية ، ثم أرتبك ثم أفهم فجأة.
			28- لفهم كمية من المعلومات أميل إلى: (أ)- التركيز على التفاصيل وأهمل الفكرة العامة . (ب)- محاولة فهم الفكرة العامة ووضع التفاصيل مع بعضها البعض.
			32- عندما أكتب مقالا، أميل إلى: (أ)-أفكر في المقدمة وأكتبها ثم أتقدم إلى الأمام بانتظام حتى أنهي المقال. (ب) – أعمل بموازاة على أجزاء من المقال ثم أرتبها لأنهي المقال.
			36- عندما أتعلم موضوعا جديدا، أفضل: (أ)- التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الامكان . (ب)- محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة.
			40- بعض الأساتذة يقدمون لمحاضراتهم بملخص لما سيعطيه وهذه الملخصات تكون: (أ)- مفيدة لي إلى حد ما. (ب)- مفيدة جدا لي.
			44- عندما أحل المشكلات في جماعة أميل إلى: (أ)- التفكير في خطوات عملية الحل . (ب)- التفكير في النتائج المحتملة أو تطبيقات الحل على مجالات مختلفة.

ملحق رقم : (2) تعديل فقرات المقياس

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
33- عندما أعمل في مشروع جماعي، فإنني أريد أن أبدأ أولا: (أ)- بالعصف الذهني الجماعي، حيث يساهم كل فرد بأفكاره. (ب)- بالعصف الذهني على نحو فردي، ثم بعد ذلك يتم طرح الأفكار مع الجماعة للمقارن بينهما.	33- عندما أعمل في مشروع جماعي، فإنني أريد أن : (أ)- الجميع يساعد بأفكاره مع بعضهم البعض. (ب)- العمل منفردا ، وبعد ذلك طرح الأفكار مع الجماعة للمقارن بينهما.
38- أفضل الدروس التي تركز على: (أ)- مواد واقعية (حقائق، بيانات). (ب)- مواد مجردة (مفاهيم، نظريات)	38- أفضل الدروس التي تركز على: (أ)- مواد واقعية ملموسة كالحقائق والبيانات مثل العلوم الطبيعية. (ب)- مواد مجردة كالمفاهيم والنظريات مثل الرياضيات
4- أحاول: (أ)- فهم تفاصيل الموضوع ولكن مع بقاء البنية العامة للموضوع غامضة.	4- أميل إلى: (أ)- فهم تفاصيل الموضوع بغض النظر عن البنية العامة للموضوع.

(ب)- فهم البنية العامة للموضوع لكن التفاصيل ربما تكون غامضة	(ب)- فهم البنية العامة للموضوع بغض النظر عن التفاصيل.

ملحق رقم: (3)

معاملات الثبات التجزئة النصفية:

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	243	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	243	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.733
		N of Items	22[a]
	Part 2	Value	.749

	N of Items	22[b]
	Total N of Items	44
CorrelationBetweenForms		.544
Spearman-Brown	EqualLength	.705
Coefficient	UnequalLength	.705
Guttman Split-Half Coefficient		.705

a. The items are: A1, A5, A9, A13, A17, A21, A25, A29, A33, A37, A41, C3, C7, C11, C15, C19, C23, C27, C31, C35, C39, C43.

b. The items are: D44, D20, D24, D28, D32, D36, D40, D16, D12, D8, D4, B42, B38, B34, B30, B26, B22, B18, B14, B10, B6, B2.

ملحق رقم : (4)

معامل الثبات ألفا لكرونباخ

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
A1	.58	.494	243
A5	.57	.496	243
A9	.42	.495	243
A13	.64	.480	243
A17	.25	.432	243
A21	.42	.495	243
A25	.34	.474	243
A29	.67	.471	243
A33	.41	.493	243
A37	.60	.491	243
A41	.53	.500	243
C3	.61	.489	243
C7	.53	.500	243
C11	.59	.493	243
C15	.51	.501	243
C19	.60	.492	243
C23	.47	.500	243
C27	.44	.498	243
C31	.49	.501	243
C35	.57	.496	243
C39	.73	.446	243
C43	.74	.441	243
D44	.57	.496	243
D20	.63	.483	243
D24	.64	.482	243
D28	.28	.452	243
D32	.57	.496	243
D36	.69	.465	243
D40	.49	.501	243
D16	.69	.463	243
D12	.56	.498	243
D8	.47	.500	243
D4	.30	.461	243
B42	.64	.482	243
B38	.76	.430	243
B34	.40	.490	243
B30	.38	.486	243
B26	.49	.501	243
B22	.65	.478	243
B18	.79	.408	243
B14	.46	.499	243
B10	.68	.468	243
B6	.73	.446	243
B2	.67	.471	243

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	243	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	243	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.829	44