أساليب التعلم وفقا لنموذج (جراشا وريتشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت

إعداد

د/ صالح راضي الشمري د/ سالم حسين الحسيني

وزارة التربية- الكويت

أساليب التعلم وفقا لنموذج (جراشا وريتشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر أساليب التعلم انتشارا، وطبيعة وشكل العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، بالإضافة إلى التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف كل من مستوى التحصيل الدراسي، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي). وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية الذكور بلغ عددها (١٣٦) طالباً، وتم استخدام مقياس أساليب التعلم لجراشا وريتشمان، ودرجات تحصيل الطلاب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر أساليب التعلم انتشارا لدى عينة الدراسة هي: المستقل؛ فالمعتمد؛ فالتنافسي؛ فالتعاوني؛ فالمشارك؛ وأقلها شيوعا المتجنب، وعلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجة التحصيل الدراسي، وبين كل من أسلوب التعلم (التنافسي، التعاوني، التشاركي، المستقل).

ووجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي ومرتفعي التحصيل لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصصين العلمي والأدبي نحو معظم أساليب التعلم ، باستثناء أسلوب التعلم التنافسي، لصالح طلبة التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم– التحصيل الدراسي

Learning Styles According to Grasha & Reichmann's Model and its Relationship with Academic Achievement & Academic major of a Sample of Secondary School Students in the State of Kuwait

Dr. Saleh Alshammari & Dr. Salim Al-Huseini

Abstract: The current study is aimed to know the most common learning styles, the nature and form of the relationship existed between students learning styles and both academic achievement & Academic major among secondary school students in the State of Kuwait, furthermore, showing the significance of the differences established into learning styles among the students of

the secondary school concerning with the academic achievement, both the literary stream and the scientific one. The study sample was male students(N= 136), in which it was used the scale of Grasha & Reichmann's Learning Styles, & students achievement grades.

Results reveal that the most common learning styles among the study sample were in order: the independent, dependent, competitive, collaborative, participant, and the less common one was the avoidant. There was a positive correlation had statistically significant effect between the academic achievement and (competitive, collaborative, participant and independent learning style).

There were statistically significant differences between the average responses of secondary school students of low-high academic achievement in favor of the high academic achievement students in all learning styles .There were statistically significant differences between the average responses of secondary school students, both literary and scientific streams, towards the majority of learning styles, except for the competitive style, in favor of the students of the scientific stream.

Key Words: learning styles - academic achievement.

مقدمة:

تنامت الدراسات المهتمة بالفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعلم، وتزايدت أهمية معرفة كيفية اكتساب المرء للمعلومات وطريقته في توظيفها في عصر أصبح كم المعلومات فيه يتزايد باطراد متسارع. ويتعاظم والحالة هذه الاهتمام بموضوع أساليب التعلم، فقد اهتم الباحثون في مجال التربية والتعليم بفهم الطرق والأساليب التي يتبعها أو يفضلها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات؛ أملاً في معرفة العوامل المسهمة في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتعتبر أساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام العلمي بموضوع الأساليب المعرفية المعبرة عن نزعات عامة لدى الأفراد لتفضيل تجهيز المعلومات بطرق مختلفة، وهي في جوهرها أساليب معرفية تطبيقية، فهي من نوع الأداء المميز؛ وتقاس بوسائل التقرير الذاتي وليس بالاختبارات، كما أنها أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية (أبوحطب،١٩٩٦: ص٥٩٠).

ويشير مفهوم أساليب التعلم إلى الخصائص المعرفية والنفسية والانفعالية المرتبطة بكيفية استقبال وتفاعل واستجابة الأفراد في الموقف التعليمي، ويذكر بوين وواتكنز (Po Yin & Watkins,1997:P6) أن لكل فرد طريقة يفضلها في معالجة

مهام التعلم، ولهذا فقد ظهرت طرق وأساليب عديدة للتعلم وللدراسة لدى المتعلمين، وتنوعت النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التعلم منذ ستينات القرن العشرين.

ويرتبط مفهوم أسلوب التعلم بالكيفية التي يفضل الناس التعلم بها، ويعتقد أنه عبارة عن مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على الطريقة التي يتعلم بها المرء ويتفاعل مع البيئة المحيطة به(Yunfeng He, 2006:P21).

وفي العقدين الأخيرين، كانت هناك عدة دراسات في كل حقول التربية المرتبطة بأساليب التعلم. وقد تم استخدامها بشكل كبير في التعليم والتدريب من أجل الإشارة إلى عدد من أساليب التعلم المفضلة، ونتيجة لهذا الاهتمام الكبير بأساليب التعلم تم تطوير عدد من النماذج لتحديد كيفية تعلم الطالب، واصفة أساليب التعلم كمجموعة من القضايا السيكولوجية والمعرفية والوجدانية المؤثرة في فهم المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية (Bahar, 2009:P33).

وقد قدمت العديد من النماذج تحت مظلة مفهوم أساليب التعلم، ووصف الأدب التربوي عدة أساليب تعلم (Berg, 2001:P9) اهتم بعضها بالميول التعلمية؛ وبالأداء التعلمي؛ وبعمليات التعلم والدراسة؛ وبالتوجه نحو الدراسة، ولكل منها أداة لقياسه (Zhang & Sternberg, 2006:P5) . وليس غريبا بناء على ما تقدم أن يكون لمفهوم أساليب التعلم ارتباط ببيئة التعلم، وقد اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين بعض نماذج ونظريات أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين. ذلك أن الأساليب تشير إلى سلوكات وأداء المتعلمين لا إلى قدراتهم (Sternberg & Grigorenko, 2001:P2) كما أن التعلم أعم وأشمل من الدرجات التي يعبّر عنها تحصيل الطلاب في الاختبارات المدرسية.

وبشكل عام فقد تم تصنيف هذه النماذج إلى أساليب تعلم قائمة على أسس تركيبية لها علاقة بالطبيعة البشرية، ومنها نماذج رأت أساليب التعلم تعبيرا عن أنماط الشخصية، وأخرى تعبّر عن التفضيلات التعليمية المرنة، وأساليب تعلم تعبّر عن استراتيجيات التعلم ومفاهيمه ومقارباته، وأساليب تعلم مستندة على الأسس المعرفية والقدرات العقلية (الهواري وسليمان،٢٠١٣: ص١٨٩).

لقد أدى انضمام التربويين إلى حركة دراسة الأساليب في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين إلى تطوير العديد من نماذج أساليب التعلم والتدريس، ومن النماذج التي اهتمت بأساليب التعلم من منظور التفاعل الاجتماعي نموذج ريتشمان وجراشا (Riechmann & Grasha,1974:P213) الذي يتميز بتنوع أساليبه، وبطبيعة مقياسه المعد لطلاب الثانوية والجامعة، كما لم يحصر جراشا وريتشمان دراسة أساليب التعلم في المنظور المعرفي فقط، فالنموذج يحتوي ستة أساليب، وقد ركّز على الجانب

المعرفي في أسلوبي الاعتماد والاستقلال، وعلى الجانب الوجداني في أساليب التعاون؛ والتنافس؛ والمشاركة؛ والتجنب (إبراهيم وعبدالمطلب، ٢٠٠٧: ص١٧٦).

وإذا كان أسلوب تعلم معين قد يساهم بشكل أكبر من غيره في النجاح الأكاديمي، فإنه ينبغي أن يشجع الطلاب على تقوية هذا الأسلوب (Berg, 2001:P11). ونظرا لأن أغلب الأفراد لديهم مزيج من أساليب التعلم، مع أسلوب أو أسلوبين غالبين، فإنه يمكن تقوية أو توسيع أساليب تعلمهم الأقل هيمنة (Grasha, 1996:P48) وهذا سيقودهم إلى نجاح أكبر.

ولقد جاءت الدراسة لتوضح أساليب التعلم الأكثر شيوعا بين الطلاب، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المختلفة ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتوضح أيضا علاقة أساليب التعلم بالتخصص الأكاديمي للطلاب.

مشكلة الدراسة:

رغم أن الكثير من نماذج أساليب التعلم قد تم تبنيها، وتطبيقها، ومراجعتها في البيئات العربية، إلا أن نماذج أخرى لها أهميتها لم تأخذ حظها من اهتمام الباحثين في البيئة العربية، كما أن الأبحاث التي أجريت في البيئات العربية عن أساليب التعلم ركزت غالبا على معالجة هذا المفهوم من منطلق معرفي أو من منظور خصائص الشخصية، ولم يظهر- في حدود علم الباحثين- تركيز على أساليب التعلم من منظور التفاعل الاجتماعي كما هو في نموذج جراشا وريتشمان رغم قِدم طرح هذا النموذج.

ورغم أن أساليب التعلم غالبا ما ينظر لها كأحد العوامل المحتملة المسهمة في التحصيل الأكاديمي للطلاب، إلا أن المسألة ليست محسومة أو نهائية (Berg, 2001:P54) نظرا لتعدد النماذج المفسرة لأساليب التعلم؛ واختلاف البيئات؛ ونوعية الدراسات؛ واختلاف عينات الدراسات؛ وغيرها من العوامل الموضوعية.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت بفرعيها العلمي والأدبي، والوقوف على طبيعة العلاقة التي تربط هذه الأساليب داخل الغرفة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بتحصيلهم الدراسي وفقا لنموذج جراشا- ريتشمان الذي يركز على أساليب التعلم من منظور التفاعل الاجتماعي. ومن هنا جاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي

١- ماهي أساليب التعلم الأكثر شيوعا لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٢- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التحصيل؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى التخصص (أدبي- علمي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على أكثر أساليب التعلم انتشارا لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت
٢- التعرف على طبيعة وشكل العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت بالإضافة إلى تحديد قوة ومستوى دلالة هذه العلاقة.
٣- التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التحصيل.
٤- التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية للتخصص العلمي والأدبي.

أهمية الدراسة:

أخذ موضوع أساليب التعلم لدى الأفراد حيزا من اهتمام العديد من العلماء والباحثين باعتبارها ضرورة ملحة لتحسين وتطوير العملية التعليمية، بالإضافة إلى دورها في مساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية وتنويع أساليب التدريس بما تتفق مع أساليب الطلاب في تجهيز المعلومات(الشويقى،٢٠٠٤:ص٢٦٤)، وتكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- ندرة الدراسات السابقة العربية المنشورة التي تناولت العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق النموذج المستخدم في الدراسة الحالية حسب اطلاع الباحثين.
٢- طبيعة المتغيرات التي تدرسها، وهي متغيرات أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.
٣- طبيعة نموذج أساليب التعلم الذي تدرسه، إذ لم يأخذ حظه من الدراسة في البيئة العربية.
٤- مساعدة المعلمين في اختيار أساليب تعلم مناسبة للطلاب.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التعلم: تتبنى الدراسة الحالية تعريف جراشا وريتشمان لأساليب التعلم: هي خاصية شخصية تؤثر في قدرة المتعلم على اكتساب المعلومات، وعلى تفاعله مع أقرانه ومعلميه، وعلى مشاركته في الخبرات التعلمية. وهي: تفضيلات الفرد في التفكير والتفاعل مع الآخرين في مختلف البيئات والخبرات التعلمية (Grasha,1996:P126). وهي مزيج من الأداءات من أجل التفكير والتفاعل مع الآخرين واختيار بيئة التعلم (Berg, 2001:P15).

التحصيل الدراسي: هي المعدلات الوصفية للدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال الفصل الدراسي، والمحددة وفقا للائحة الاختبارات للمرحلة الثانوية في دولة الكويت.

التخصص الأكاديمي: هي نمط التعليم الذى يلتحق به الطالب خلال دراسته في المرحلة الثانوية، وينقسم في النظام التعليمي في دولة الكويت إلى تخصصين، هما: العلمي؛ والأدبي.

المفاهيم الأساسية:

يحاول التربويون معرفة الأساليب التي يستخدمها الطلاب في أثناء تعلمهم وتعاملهم مع المعلومات بشكل عام والتي يؤدى استخدامها إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية، وقد أدى هذا التوجه إلى الاهتمام بأساليب التعلم المختلفة والكشف عنها (جلجل، ٢٠١٣:ص٤). وقد توصلت الدراسات التي أجريت في مجال أساليب التعلم إلى أن تركيز المدرس على أسلوب تعليمي واحد في التعلم المدرسي يمكن ان يكون له تأثير إيجابي مع بعض الطلاب حين يتوافق أسلوب تدريسه مع أسلوب تعلم طلابه وقد يكون له تأثير سلبى على طلبة آخرين حين لا يتوافق أسلوب تدريسه مع أسلوب تعلمهم (الحربى،٢٠١٢:ص٢٦٠).

وتعد أساليب التعلم مفهوما مظليا يوضح الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتفاعل مع البيئة، ويذكر كولب وبوياتزيس (Kolb & Boyatzis, 2001:P232) أن الباحثين على مدى عقود من الزمن قد رصدوا تشكّل أساليب التعلم من خلال التبادل أو التفاعل بين الاشخاص وبيئاتهم على خمسة مستويات مختلفة من السلوك، هي (أنماط الشخصية، التخصص التعليمي المبكر، المهنة الاحترافية، العمل الحالي، والقدرة على التأقلم والتكيف).

وتركز نماذج أساليب التعلم التي تم تطويرها نتيجة توسيع مفهوم المعالجة المعرفية على المتعلم بشكل أكبر، وتعتبر أكثر شمولا في مفهومها من مفهوم الأسلوب المعرفي الذي سبقها في الوجود، فأساليب التعلم كما يعرفها كييف Keefe هي خصائص إدراكية للسلوك تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على طريقة وتفاعل واستجابة الأفراد لبيئة

التعلم (in: Lam Pui Yin,2000:P12). وتختلف أساليب التعلم عن الأساليب المعرفية، حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو نظري؛ بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كما أن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين؛ في حين تضع أساليب التعلم الأفراد على متغيّر متّصل بدرجات متفاوتة (العتوم، ٢٠٠٤: ص٢٩١).

ومن النماذج ذات الثراء المعرفي التي قدمت كتفسير لأساليب تعلم الأفراد نموذج ريتشمان وجراشا (Riechmann & Grasha,1974:P213-223)، وإضافة إلى كونه نموذجاً معرفياً لأساليب التعلم فإنه يقدم في أداة قياس هذه الأساليب خصائص يمكن ملاحظتها للمتعلمين في البيئة التعلمية. وإضافة لذلك يورد سانشيز (Sanchez,1996:P59)، أنه يمكن النظر إلى هذا النموذج باعتباره مقياسا لمستوى محافظة الأفراد على دافعيتهم.

ويركز هذا النموذج على قياس أداء الطلاب في تفاعلهم الاجتماعي، ويبين كيفية تفاعل الطلاب مع معلميهم؛ ومع بقية زملائهم؛ ومع المهمة التعلمية من خلال التركيز على نوع أسلوب التعلم الذي يظهره الطالب في غرفة الدراسة، وهو أمر مهم إذا أردنا وضع احتياجات المتعلمين في الحسبان (Sanchez,1996:P59)، وبالتالي فإنه يمكن النظر لهذا النموذج كمقياس للأداء الاجتماعي، إضافة إلى كونه يقيس أساليب التعلم من منظور معرفي (Berg, 2001:P76).

فمقياس جراشا وريتشمان مبني على التفاعل الاجتماعي حيث توجد ثلاثة أبعاد مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي في غرفة الدراسة: اتجاهات المتعلمين وقراراتهم حول التعلم؛ وآراء المتعلمين بمعلميهم؛ وردة أفعال المتعلمين حول أساليب التدريس المستخدمة (Baykul et al,2010:P59). وقد أشار بعض الباحثين أن نموذج جراشا ريتشمان لأسلوب التعلم يختلف عن النماذج الأخرى بسبب أنه مبني على استجابة الطلاب لأنشطة الفصل الرئيسية بدلا من تقديم تقييم عام للشخصية أو السمات المعرفية الإدراكية (Kumar, Kumar &Smart, 2004:P535; Montgomery & Groat,1998:P5)

ويرى جراشا أن هذا التوجه يرجح أن منحى المواقف المحددة من الأرجح أن يكون دقيقا وصادقا، كما أن المقياس يمثل تحولا من أساليب التعلم من المنظور المعرفي إلى الاهتمام بمناحي التعلم واستراتيجياته وتوجهاته، وتفضيلات المتعلمين الشخصية، ومفهوم التعلم (Grasha, 1996:P41).

ويصلح هذا النموذج لقياس أساليب التعلم عند طلاب المدارس الثانوية وطلبة الكليات الجامعية، ويعزز النموذج فهمنا لأساليب التعلم في ستة تصنيفات مختلفة هي:

(Grasha,1996:P201; Grasha & Yangarber-Hicks, 2000:P8; Grasha, 2003:P146)

- **أسلوب التعلم التنافسي Competitive: ويصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي يؤدوا أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي، والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب الآخرين في المقرر الدراسي للحصول على المكافآت المقدمة، ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم في الفصل الدراسي.**
- **أسلوب التعلم التعاوني Collaborative : ويصف نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق مشاركة الآخرين في الأفكار، وهم يتعاونون مع المعلمين والأقران ويفضلون العمل مع الآخرين، ويستمتعون بالنقاش؛ والتعلم المبني على حل المشكلات؛ والمشاركة العقلية حيث يسعى الجميع جاهدين لإيجاد حل ما للقضية المطروحة للنقاش.**
- **أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي Avoidant: ويصف الطلاب غير المهتمين بمحتوى التعلم، والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل، وهم غير مهتمين ويرتبكون مما يحدث في الفصل الدراسي، ويخافون من الفشل؛ وقلقون؛ ويحاولون التأقلم بأقل تفاعل ممكن بينهم وبين المعلمين أو زملائهم الطلاب.**
- **أسلوب التعلم التشاركي Participant: ويصف الطلاب الذين يحاولون أن يكونوا مواطنين جيدين في أي بيئة تعلمية، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون، ولديهم دافعية لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسي بقدر المستطاع، ويحضرون أكبر قدر ممكن من الاجتماعات والمؤتمرات والدورات وفرص التعلم الأخرى الممكنة.**
- **أسلوب التعلم المعتمد Dependent: ويصف الطلاب الذين يظهرون قليلاً من حب الاستطلاع الذهني، ويتعلمون فقط ما هو مطلوب، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة، ويعتمدون على تقارير السلطة كموجهات مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه، ويفضلون السعي للإجابة المباشرة المحددة عوضا عن تكوين أفكار مستقلة أو مقاربات للمشاكل.**
- **أسلوب التعلم المستقل Independent: ويصف الطلاب الذين يميلون بقوة إلى التفكير بأنفسهم بدلا من الاعتماد على إجابات المعلمين، ويثقون في قدراتهم على التعلم، ويفضلون تعلم المحتوى الذي يشعرون بأنه مهم، ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر**

الدراسي، وغالبا ما يفعلون أكثر مما تتطلبه المهمة التعلمية، ويطورون معرفة عميقة وواسعة حول مكونات المقررات الدراسية.

ويشير أنتوني جراشا (Grasha, 1996:P126)، أن هذه الأساليب هي مزيج يوجد عند جميع الأفراد، وإنما يكمن الاختلاف في درجة امتلاك الفرد لأسلوب تعلم دون الآخر، ومع أن الطلاب قد يفضلون أسلوب تعلم على آخر فإن لدى أغلب الأفراد القدرة على تغيير أدائهم اعتمادا على تأثيرٍ موقفي ما. ويرى جراشا (Grasha, 2003:P143) أن بعض أساليب التعلم تكون غالبةً ومسيطرة على الأخرى، ويرجع هذا إلى سببين: الأول أن خبرات تعلم الطلاب دعمت تطوير الاتجاهات والسلوكات المتعلقة بأساليب تعلم معينة، والسبب الثاني مرتبط بأساليب التدريس، التي تشجع وتعزز بعض أساليب التعلم وتهمل الأخرى.

وقد كان الافتراض الأولي عند بناء النموذج أن هذه الأساليب قطبية، أو أنها تنقسم إلى ثلاثة أزواج متقابلة، إلا أنه سرعان ما تم التراجع عن هذا التوجه؛ نتيجة للدراسات والتحليل الإحصائي الذي لم يجد علاقة عكسية بين أغلب أزواج أساليب التعلم في هذا النموذج (Grasha, 1996:P165).

ويرى جراشا ويانجارير هيكس (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000:P4) أن الأساليب ليست مجرد صناديق يخزن فيها الأشخاص بل هي عبارة عن أساليب تعلمية مثل الألوان على لوحة فنان حيث تمثل جميع الألوان شخصياتنا ولن تكون غالبيتها شائعة والأخرى غير شائعة، ومن ثم يمتلك الطلاب مجموعة متنوعة من الأساليب بدرجة مختلفة، كما يكون بعض الطلاب أكثر استقلالا وأقل اعتمادا أو تنافسية أو تعاونية من خلال الأساليب التي يمتلكونها، وفي الناحية العملية، بسبب تكوينهم الوراثي وخبراتهم التعليمية والحياتية.

الدراسات السابقة:

نظرا لاهتمام الدراسة الحالية بنموذج جراشا- ريتشمان لأساليب التعلم، فسيقتصر إيراد الدراسات السابقة على الدراسات التي استخدمت هذا النموذج.

استخدمت دراسة دياز وكارتنل (Diaz & Cartnell 1999:P134) مقياس جراشا-ريتشمان لأساليب التعلم كمقياس لأساليب التعلم من المنظور المعرفي؛ ولقياس الأداء الاجتماعي بهدف المقارنة بين أداء الطلاب في التعلم التقليدي وطلاب التعلم عن بعد، ووجدت الدراسة أن طلاب التعلم عن بعد يظهرون نتائج عالية في أسلوب التعلم المستقل بينما يفضل طلاب التعلم التقليدي، المرتبط بمواجهة المعلم وجهاً لوجه، أسلوب

التعلم المعتمد؛ وأسلوب التعلم التعاوني، بينما لا يستعمل طلاب التعلم عن بعد أسلوب التعلم التعاوني إلا إذا طلب منهم الموجه ذلك.

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

وهدفت دراسة بيلجين ودورموس (Bilgin & Durmus, 2003:P397)، التي شارك فيها طلاب مدرستين إعداديتين تركيتين عددهم (٢٤٠) طالبا، لمقارنة أساليب التعلم الطلاب لتحديد العلاقة بين أساليب تعلمهم ونجاحهم في الدراسة في مواد الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والفن، باستخدام النسخة المختصرة من مقياس جراشا–ريتشمان لأساليب التعلم ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجموع درجات الطلاب الكلي وأساليب التعلم: المستقل؛ والتعاوني، وظهرت علاقة ارتباط سالب بين مجموع الدرجات الكلي وأسلوب التعلم المعتمد، إلا أنها كانت دالة في مدرسة، ولم تكن دالة في الأخرى، في حين ظهرت ذات العلاقة في العينة الكلية للدراسة، كما ظهرت علاقات ارتباطية بين بعض المواد وبعض أساليب التعلم.

ودرست كومار وزملاؤها (Kumar, Kumar &Smart, 2004:P533) تقييم أثر أساليب التدريس وتكنلوجيا المعلومات على أساليب التعلم عند (٦٥) طالبا شاركوا في ثلاثة مقررات جامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثون النسخة المختصرة من مقياس جراشا–ريتشمان لأساليب التعلم، وقد سجل الطلاب درجات مرتفعة في أساليب التعلم: المشارك، فالمتعاون، فالمعتمد، وكانت درجاتهم أقل في أساليب التعلم: المتجنب، فالمتنافس، فالمستقل على الترتيب.

وكانت دراسة الضمور (٢٠٠٨، ص٩٠) هي الدراسة العربية الوحيدة التي أمكن الاطلاع عليها، وقد هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلاب جامعات أردنية بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٥) طالبا وطالبة، وطوّر الباحث مقياسا لفاعلية الذات الأكاديمية، وآخر لقياس أنماط التعلم معتمدا على أشهر تصنيفات التعلم، ومنها نموذج جراشا وريتشمان.

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

وهدفت دراسة باهر (Bahar, 2009:P31) إلى دراسة العلاقة بين أساليب تعلم التلاميذ وأدائهم في مشاريع العلوم الصغيرة إضافة إلى معرفة درجة استمتاع التلاميذ ذوي أساليب التعلم المختلفة بالمشاريع الصغيرة، وقد شارك في الدراسة (٨٠) تلميذا من طلاب الصف السابع البالغين من العمر (١٤) سنة من مدرستين ابتدائيتين مختلفتين في تركيا. وقد تم استخدام مقياس جراشا وريتشمان في تحديد أساليب تعلم التلاميذ، وأظهرت النتائج أن كافة مجموعات التلاميذ ماعدا ذوي أسلوب التعلم المتجنب قد حفزت بطريقة التدريس بالمشروعات الصغيرة بدرجات مختلفة، وحصل التلاميذ في مجموعات أساليب التعلم: المستقلين؛ والمتنافسين؛ والمشاركين على درجات أكبر في المشاريع الصغيرة من الطلاب المتجنبين؛ والمعتمدين؛ والمتعاونين. كما ظهرت نفس النتائج فيما يخص درجة الاستمتاع، وكانت أكثر أساليب التعلم شيوعا عند الطلاب هي المعتمد؛ فالمستقل؛ فالتشاركي؛ فالمتعاون والمتنافس؛ وأخيرا المتجنب.

وطبقت دراسة سيداك ونور وجوسوف (Sidac, Noor, Jusoff, 2009:P58) على طلاب ثانوية ماليزيين، في مساري التخصصات العلمية والدراسات الاجتماعية، بهدف التعرف على أساليب التعلم المبنية على منظور التفاعل الاجتماعي عند طلاب التخصصات العلمية والإنسانية في شمال ماليزيا، باستخدام مقياس جراشا-ريتشمان لأساليب التعلم، واستجاب لأدوات الدراسة (٤٠٧) طلاب تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٧) عاما، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم التعاوني والتحصيل الأكاديمي، كما وجدت فروقا بين طلاب التخصصات العلمية والدراسات الاجتماعية في أسلوب التعلم المستقل.

وأجريت دراسة بابادوغان وكيليك (Babadogan&Kilic,2012:P2467) على (٦٤٢) طالبا وطالبة في الصف السادس يدرسون في (١٥) مدرسة إعدادية في تركيا؛ كما شارك فيها (٢٠) من معلميهم. واستخدم الباحثان النسخة التركية من مقياس جراشا وريتشمان لأساليب التعلم؛ بالإضافة لمقياس جراشا لأساليب التدريس. وقد بينت نتائج الدراسة أن للنوع الاجتماعي تأثيرا في أغلب أساليب التعلم، كما أظهرت أن أسلوب

التعلم الشائع بين عينة الدراسة كان الأسلوب التعاوني، وأن أقل الأساليب شيوعا كان أسلوب التعلم المتجنب.

وأجرت روزالينا خالد وزملاؤها (Khalid et al, 2013:P68) دراسة على مئة من طلاب الثانوية الماليزيين بهدف التحقق من تأثير أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي للطلاب في التخصصين العلمي والأدبي، واستخدمت الدراسة مقياس جراشا-ريتشمان لأساليب التعلم بالإضافة لدرجات تحصيل الطلاب. ودلت النتائج أن أكثر الأساليب تفضيلا هي: المعتمد؛ ثم التعاوني عند كل من طلاب العلمي والأدبي على السواء، وبغض النظر عن مستوى تحصيل الطلاب، كما لم تظهر فروق في أساليب التعلم تعزى للتخصص (علمي/ أدبي) باستثناء أسلوب التعلم المتجنب، ولم تكن هناك علاقة دالة بين أساليب التعلم ككل وبين التحصيل الدراسي، باستثناء أسلوب التعلم المتجنب، وفسرت الدراسة ذلك بخصائص العينة، حيث كان (١٩%) منهم منخفضي التحصيل، و(٧٣%) منهم متوسطي التحصيل.

واستخدم كولاك وزملاؤه (Kulac, Sezik, Asci, Gurpinar, 2014:P2) مقياس جراشا – ريتشمان على طلاب جامعيين في المرحلة قبل الطبية في تركيا، بهدف دراسة العلاقة بين أساليب التعلم؛ التحصيل الأكاديمي؛ والنوع الاجتماعي. ووجدت الدراسة أن أكثر أساليب التعلم شيوعا هي: المتنافس (٣٤,٨ % من العينة) تلاه أسلوب التعلم التعاوني (٣٣,٧% من العينة)، كما أظهرت النتائج ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين درجات الطلاب في الاختبار النهائي وبين أسلوب التعلم التنافسي، ما يعني أن ذوي أسلوب التعلم التنافسي أكثر تحصيلا من بقية الطلاب.

وطبقت دراسة تشانجثونج وزملاؤه (Changthong,Manmart,Vongprasert, 2014:P50) مقياس أساليب التعلم لجراشا وريتشمان على طلاب مدرسة ثانوية في تايلند، بهدف معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والسلوك المعلوماتي، ودلت النتائج أن أكثر أساليب التعلم شيوعا لدى الشباب التايلندي هو أسلوب التعلم التعاوني (٤٣% من العينة)، يليه الأسلوب المستقل (٢١% من العينة)، في حين كان الأسلوب المتجنب أقل الأساليب شيوعا (٤% من العينة).

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

وهدفت دراسة باتاماثامالل (Pattamathammalul,2017:P36) إلى معرفة أساليب تعلم (٦١) طالبا جامعيا تايلندياً باستخدام مقياس جراشا وريتشمان. كما هدفت إلى معرفة أداء الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في مهارات التعلم والحل المبدع للمشكلات. ودلت النتائج على أسلوب التعلم التعاوني هو السائد عند (٣٦%) من الطلاب، تلاه التشاركي؛ فالمستقل؛ بينما كان أقل الأساليب انتشارا هو أسلوب التعلم المعتمد. كما بينت الدراسة وجود (٤) أساليب تعلم فقط عن عينة الدراسة، إذ غاب عنها تفضيل أسلوبي التعلم التنافسي والمتجنب.

وأجرى إسحاق وأوانج (Ishak&Awang,2017:P3375) دراسة لمعرفة علاقة أساليب تعلم (٢٠٠) طالباً ماليزياً بتحصيلهم في مادة التاريخ باستخدام مقياس جراشا وريتشمان وقائمة ديموغرافية ودرجاتهم في المادة. ودلت النتائج على ارتفاع جميع متوسطات أساليب التعلم في المقياس؛ وكان أقلها ارتفاعا هو الأسلوب المتجنب، مما يدل على أن الطلاب يستخدمون جميع تلك الأساليب في دراسة مادة التاريخ، كما دلت الدراسة على وجود فروق في أساليب التعلم بحسب الجنس، ولم تظهر ارتباطات دالة إحصائيا بين أساليب التعلم وتحصيل الطلاب في مواضيع مادة التاريخ، باستثناء علاقة ارتباطية دالة ضعيفة جدا مع أسلوب التعلم المعتمد.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين الدراسات المعروضة اتساع الاهتمام بنموذج جراشا وريتشمان لأساليب التعلم، فقد رصد الباحثان دراسات أجريت في الولايات المتحدة ؛ وفي بعض البلدان الآسيوية والعربية. الأمر الذي يوضح استمرار الاهتمام العلمي بهذا النموذج. وبينت بعض الدراسات وجود أساليب تعلم شائعة لكنها مازالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث في مختلف الثقافات، نظرا لتأثرها بثقافة المجتمع، لذا فمن الضروري محاولة التعرف أكثر على أساليب التعلم الأكثر شيوعا وتكرارا لدى المجتمعات العربية، خصوصا مع ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا النموذج.

وقد دلت الدراسات التي تناولت متغير التحصيل الدراسي على أن لأساليب التعلم قدرة على تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، وأن التحصيل الدراسي يرتبط بشكل دال إحصائيا مع بعض أنواع الأساليب، على الرغم من أن الارتباط ليس إيجابيا في كل الأحوال؛ وإنما يعتمد على نوع الأسلوب، وهذه النتائج تعزز إسهام أساليب تعلم معينة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب؛ وتوضح أهمية أساليب التعلم في المواقف التعليمية، مما يستدعي اهتماما أكثر من الباحثين في تناول هذا الموضوع.

إن اهتمام الدارسين بتوضيح العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي هو أحد الأشكال التطبيقية لنماذج أساليب التعلم في المجال التربوي، أملا في الخروج بنتائج

توضح الفروق الفردية بين الطلاب، وتفسر التفاوت الحاصل في عملية التعلم والذي لم تفسر القدرات العقلية إلا جزءا منه فقط. ولعل في هذا ما يفسر تناول الدراسات لمتغير التحصيل الدراسي عند دراستها لأساليب تعلم الطلاب.

كما لاحظ الباحثان أن أغلبية الدراسات أجريت على عينات من طلاب الجامعات والراشدين، في حين لم تحظ المراحل العمرية الأصغر بنفس الاهتمام، خصوصا في البيئة العربية، وإضافة إلى ذلك فإن هذه العينات لم تكن ممثلة للمجتمعات التي أجريت فيها في أغلب الأحيان؛ بسبب صغر حجم العينة، مما يحدد النتائج التي كشفت عنها ويجعلها غير قابلة للتعميم، الأمر الذي يترك الباب مفتوحا أمام دراسات جديدة. ولا يعني ما سبق حصر الاهتمام بنموذج جراشا وريتشمان في الفئات العمرية الأكبر، فقد بينت الدراسات السابقة تنوع أعمار عينة الدراسة لتمتد من طلاب المدارس الابتدائية إلى ما بعد الجامعة، ما يدل على المدى الواسع الذي يمكن استخدام هذا النموذج فيه.

ونظرا لتركيز الباحثَين على إيراد الدراسات الخاصة بنموذج أساليب التعلم المستخدم في الدراسة فقد كانت أداة الدراسة المستخدمة واحدة؛ ولعل هذا ناتج من كونها من عمل أصحاب النموذج؛ ولكونها مختصرة وسهلة التطبيق والتفسير.

وبعد، فقد خلت الدراسات السابقة من دراسات علمية أجريت في البيئة العربية عموما أو الكويتية على وجه الخصوص تتناول متغيرات الدراسة الحالية جميعا، ومن هنا تبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية التي يمكن اعتبارها امتدادا لبعض الدراسات السابقة في منهجها وفي استخدامها لمقياس أساليب التعلم، وفي اهتمامها بعلاقة أساليب التعلم بمتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي، وتتميز عن تلك الدراسات؛ حسب علم الباحثين واستقصائهما؛ في بعض متغيراتها؛ وفي كونها دراسة عربية تدرس أساليب تعلم طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج جراشا وريتشمان في دولة الكويت.

فروض الدراسة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري؛ وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي:

١- تتباين درجة شيوع أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
٢- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
٣- لاتوجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التحصيل.
٤- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية في أساليب التعلم تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن لهذه الدراسة وذلك بهدف التعرف على أكثر أساليب التعلم شيوعا وتكرارا لدى عينة الدراسة؛ ومعرفة العلاقة بين أساليب التعلم المختلفة والتحصيل الدراسي للطلاب، والفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في أساليب التعلم، والتعرف أيضا على الفروق في أساليب التعلم في ضوء التخصص الأكاديمي للطلاب.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بقسميه العلمي والأدبي) بمدارس وزارة التربية في دولة الكويت.

عينة الدراسة:

تألفت عينة التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من (٣٢) طالبا، بينما تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر بقسميه العلمي والأدبي يدرسون في ثلاث ثانويات في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت، بواقع فصل دراسي من التخصص العلمي وآخر من التخصص الأدبي في كل مدرسة. وقد بلغ متوسط عمر العينة (١٦) سنة وتسعة أشهر. وقد تم اختيار العينة بشكل عشوائي عنقودي؛ حيث تم تحديد المدارس بشكل عشوائي، ثم تم اختيار فصل كامل من التخصص الأدبي وآخر من التخصص العلمي من كل مدرسة، وبالتالي فقد تمثلت عينة الدراسة في ستة فصول دراسية، وبلغ متوسط عدد الطلاب في الفصل (٢٣) طالبا.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة درجات تحصيل الطلاب في الفترة الدراسية الأولى من العام الدراسي، إضافة إلى مقياس أساليب التعلم تأليف جراشا وريتشمان Grasha-Riechmann Learning Style Scale (GRLSS) من ترجمة وتقنين نصرة محمد جلجل (٢٠١٣).

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس ستة أساليب من أساليب التعلم تم تحديدها في نموذج التعلم (جراشا وريتشمان)، والنسخة المستخدمة في الدراسة الحالية هي النسخة المختصرة من المقياس، فقد كان المقياس أول ما ظهر عام ١٩٧٤ مكونا من (٩٠) عبارة (Berg,

(2001:P19; Sanchez, 1996:P59). ويتكون المقياس بصورته المختصرة من (٦٠) مفردة موزعة على ستة أساليب بواقع (١٠) مفردات لكل أسلوب من أساليب التعلم الستة المحددة بالنموذج، وتتم الإجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس خماسي التقدير، وهذه الأساليب هي:

- أسلوب التعلم التنافسي Competitive
- أسلوب التعلم التعاوني Collaborative.
- أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي Avoidant
- أسلوب التعلم التشاركي Participant.
- أسلوب التعلم المعتمد Dependent
- أسلوب التعلم المستقل Independent.

والمقياس يقيس كل أسلوب في مقياس فرعي، وليس للمقياس درجة كلية.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أجرى الباحثان دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية استخدام مقياس أساليب التعلم على عينة الدراسة الحالية، وتم تطبيق المقياس على عينة مماثلة لعينة الدراسة، بواقع فصل دراسي من الصف الحادي عشر العلمي وآخر من الأدبي.

وتم التأكد من صدق مقياس أساليب التعلم باستخدام الصدق التمييزي من خلال ملاحظة الفروق بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي الاستجابة ومنخفضي الاستجابة في أساليب التعلم باستخدام اختبار "t" للمجموعات المستقلة Independent-Sample t test، والجدول (١) يبين نتائج التحليل.

جدول(١)

نتائج اختبار "t" للمجموعات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة

أساليب التعلم	مرتفعي الاستجابة (ن=٢٠)	منخفضي الاستجابة (ن=١٢)	قيمة T	الدلالة المشاهدة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أسلوب التعلم التنافسي	٣٩,٧٠	٥,١١	٣٥,٤٢	٦,٣٣	٢,٠٩٩	٠,٠٤٤
أسلوب التعلم التعاوني	٤٢,١٥	١٠,٨١	٣٠,٥٨	٦,٤٠	٣,٣٥٧	٠,٠٠٢
أسلوب التعلم المتجنب	٣٢,٠٥	٩,٥٤	٢٣,٨٣	٣,٧٤	٢,٨٣٩	٠,٠٠٨
أسلوب التعلم التشاركي	٣٧,٦٥	٥,٩٧	٣٢,١٧	٣,٧١	٢,٨٥٨	٠,٠٠٨
أسلوب التعلم المعتمد	٣٨,٦٠	٥,١٢	٣١,٠٨	٦,٣٧	٣,٦٦٦	٠,٠٠١
أسلوب التعلم المستقل	٤٠,٢٠	٥,٤٣	٣٢,١٧	٩,٥٧	٣,٠٤٤	٠,٠٠٥

يتضح من نتائج التحليل للجدول (١) بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة في جميع أساليب التعلم، وجاءت هذه الفروق لصالح الطلبة مرتفعي الاستجابة، إذ جاءت جميع قيم "t" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين المستويات المختلفة لاستجابات الطلبة نحو أساليب التعلم.

وتم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية وفق معامل سبيرمان براون لكل أسلوب من أساليب التعلم، والجدول(٢) يبين نتائج التحليل.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط لكل أسلوب من أساليب التعلم

أساليب التعلم	معاملات الثبات

أسلوب التعلم التنافسي	٠,٦٨
أسلوب التعلم التعاوني	٠,٧٣
أسلوب التعلم المتجنب	٠,٦٥
أسلوب التعلم التشاركي	٠,٨٠
أسلوب التعلم المعتمد	٠,٧٢
أسلوب التعلم المستقل	٠,٧٧

يتضح من نتائج التحليل للجدول (٢) بأن قيم معامل سبيرمان براون تمتد ما بين (٠,٦٥-٠,٨٠). كما أشارت النتائج بأن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بلغت ٠,٨١، لذا وبناء على قيم معاملات الثبات فإن المقياس يمتاز بدرجة ثبات تناسب أغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

للتحقق من فروض الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**.
- اختبار "**t**" للمجموعات المستقلة **Independent-Sample t test**.

نتائج الدراسة والتعليق عليها:

نتائج الفرض الأول: تتباين درجة شيوع أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

للتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة نحو جميع أساليب التعلم، وتم ترتيب درجة الاستجابة وفقا للمتوسط الحسابي، والجدول (٣) يبين نتائج التحليل.

جدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة افراد عينة الدراسة نحو أساليب التعلم

أساليب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أسلوب التعلم التنافسي	٣٢,٧٥	٨,٥٥	٣
أسلوب التعلم التعاوني	٣٢,١٧	١٠,٠٣	٤
أسلوب التعلم المتجنب	٢٩,٦٢	٧,٢٩	٦
أسلوب التعلم التشاركي	٣١,٥١	٨,٨١	٥
أسلوب التعلم المعتمد	٣٣,٤٥	٧,٧٩	٢
أسلوب التعلم المستقل	٣٣,٤٦	٨,٧٥	١

يتضح من نتائج الجدول (٣) بأن أسلوب التعلم المستقل هو أكثر أساليب التعلم شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، إذ جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣٣,٤٦) وانحراف معياري مقداره (٨,٧٥)، وفي المرتبة الثانية جاء أسلوب التعلم المعتمد بمتوسط حسابي بلغ (٣٣,٤٥) وانحراف معياري مقداره (٧,٧٩)، وفي المرتبة الثالثة جاء أسلوب التعلم التنافسي بمتوسط حسابي بلغ (٣٢,٧٥) وانحراف معياري مقداره (٨,٥٥)، بينما جاء أسلوب التعلم التعاوني بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣٢,١٧) وانحراف معياري مقداره (١٠,٠٣)، وفي الرتبة الخامسة وقبل الأخيرة جاء أسلوب التعلم التشاركي بمتوسط حسابي بلغ (٣١,٥١) وانحراف معياري مقداره (٨,٨١)، في حين أشارت النتائج بأن أسلوب التعلم المتجنب جاء الأقل شيوعا؛ إذ جاء بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢٩,٦٢) وانحراف معياري مقداره (٧,٢٩).

تتفق النتائج التي ظهرت مع الفرض الأول، كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي سبق إيرادها، مع اختلاف درجة شيوع أساليب التعلم بين عينات الدراسات السابقة. وتتقارب هذه النتائج مع دراسة باهر (Bahar,2009:P38) حيث كان أسلوبي التعلم: المعتمد والمستقل هما الأكثر شيوعا، بينما كان أسلوب التعلم المتجنب هو أقل أساليب

التعلم شيوعا كما هو الحال في الدراسة الحالية. وكما حاز أسلوبي التعلم المعتمد؛ والتعاوني مرتبة متقدمة في الدراسة الحالية كان كذلك في دراسة روزالينا خالد وزملاؤها (Khalid et al, 2013:P68)، حيث دلت النتائج أن أكثر الأساليب تفضيلا هي: المعتمد؛ ثم التعاوني عند كل من طلاب العلمي والأدبي على السواء، وبغض النظر عن مستوى تحصيل الطلاب. في حين كان أسلوب التعلم التعاوني هو الشائع في دراسات بابادوغان وكيليك (Babadogan&Kilic,2012:P2467)؛ وباتاماثامالل (Pattamathammalul,2017:P36)؛ وخان وإقبال (Khan& Iqbal,2016:P296).

وظهر تشابه كبير بين نتائج الدراسة الحالية وعدة دراسات سابقة فيما يخص أقل أساليب التعلم شيوعا، إذ كان أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي هو الأقل شيوعا في الدراسة الحالية، وهو ذات الحال مع دراسة باهر (Bahar,2009:P38)؛ ودراسات بابادوغان وكيليك (Babadogan&Kilic,2012:P2467)؛ وخان وإقبال (Khan& Iqbal,2016:296)؛ ودراسة تشانجثونج وزملاؤه (Changthong, Manmart, Vongprasert, 2014:P50) حيث كان الأسلوب المتفادي أقل الأساليب شيوعا، وفضّله (٤%) من العينة فقط. في حين غاب هذا الأسلوب عن تفضيل عينة دراسة باتاماثامالل (Pattamathammalul,2017:P36).

ورغم تشابه النتيجة مع دراسة الضمور (٢٠٠٨، ص٩٠) التي كان فيها أسلوب التعلم المعتمد من الأساليب السائدة؛ إلا أن وجود أسلوب التعلم المعتمد في المرتبة الثانية في هذه الدراسة يثير التساؤل؛ إذ إنه من أساليب التعلم غير المرغوبة في البيئة التربوية الفاعلة، ولعل ذلك له ارتباط بطبيعة طرق التدريس المستخدمة في المدارس، والتي يكون لها أثر في تعزيز أسلوب تعلم معين دون آخر كما أظهرت ذلك بعض الدراسات، كدراسة باهر (Bahar, 2009:P38) التي أظهرت نتائجها أن كافة مجموعات التلاميذ ماعدا ذوي أسلوب التعلم المتجنب قد حفزت بطريقة التدريس بالمشروعات الصغيرة بدرجات مختلفة، وحصل التلاميذ في مجموعات أساليب التعلم: المستقلين والمتنافسين والمشاركين على درجات أكبر في المشاريع الصغيرة من الطلاب المتجنبين والمعتمدين والمتعاونين.

إن النتائج التي ظهرت تحتم الاهتمام بمختلف أساليب تعلم الطلاب عند بناء أنشطة الحجرة الصفية، وقبل ذلك في بناء المناهج الدراسية؛ لتمكين الطلاب من المشاركة في خبرات تعلمية تعزز أساليب تعلمهم، وتزيد مداها وتنوعها، الأمر الذي سيكون له أثره على تحصيل الطلاب ودافعيتهم.

نتائج الفرض الثاني: لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

للتحقق من فرض الدراسة الثاني، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient للكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم من جهة، وارتباطها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من جهة أخرى، والجدول (٤) يبين نتائج التحليل

جدول(٤)

نتائج قيم معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وارتباطها بالتحصيل الدراسي

أساليب التعلّم	التحصيل الدراسي		
	قيمة معامل الارتباط	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
أسلوب التعلم التنافسي	٠,٦١**	١٣٦	٠,٠٠٤
أسلوب التعلم التعاوني	٠,٥٦**	١٣٦	٠,٠٠٩
أسلوب التعلم المتجنب	-٠,٢٣	١٣٦	٠,٠٨
أسلوب التعلم التشاركي	٠,٦٧**	١٣٦	٠,٠٠١
أسلوب التعلم المعتمد	٠,١٩	١٣٦	٠,١٤٩
أسلوب التعلم المستقل	٠,٧٦**	١٣٦	٠,٠٠١

يتضح من نتائج الجدول (٤) بأنه توجد علاقة موجبة بين درجة التحصيل الدراسي من جهة، وبين كل من (أسلوب التعلم التنافسي، أسلوب التعلم التعاوني، أسلوب التعلم التشاركي، وأسلوب التعلم المستقل) من جهة أخرى، إذ جاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ . بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد علاقة ارتباط بين أسلوب التعلم المعتمد وبين التحصيل الدراسي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.١٩) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. كذلك يتضح بأن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم المتجنب والتحصيل الدراسي بلغت (-٠.٢٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين معظم أساليب التعلم المتبعة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويمكن فهم هذه العلاقة الموجبة مع أساليب التعلم (التنافسي؛ التعاوني؛ التشاركي؛ المستقل) من طبيعة هذه الأساليب، فذوي أسلوب التعلم التنافسي يتعلمون المادة لكي يؤدوا أفضل من زملائهم في

الفصل الدراسي، ويعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب الآخرين في المقرر الدراسي للحصول على المكافآت المقدمة.

أما الطلاب ذوي أسلوب التعلم التعاوني فيشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق مشاركة الآخرين في الأفكار، وهم يتعاونون مع المعلمين والأقران ويفضلون العمل مع الآخرين. في حين يستمتع ذوي أسلوب التعلم التشاركي بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون، ولديهم دافعية لعمل ما هو مطلوب، أما ذوي أسلوب التعلم المستقل فيميلون إلى التفكير بأنفسهم، ويثقون في قدراتهم على التعلم.

وعلى خلاف ذلك، يتصف ذوي أسلوب التعلم المتجنب بأنهم طلاب غير مهتمين بمحتوى التعلم، ولا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل. أما الطلاب ذوي أسلوب التعلم المعتمد فيظهرون قليلاً من حب الاستطلاع الذهني، ويتعلمون فقط ما هو مطلوب، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة.

ولعل من تطبيقات ذلك أن تكرار استخدام أساليب التعلم بالشكل الصحيح من قبل المعلم داخل الغرفة الصفية من شأنه أن يساهم بشكل إيجابي بزيادة تحصيل الطلبة، فمن خلال تلك الاستراتيجيات نجد بأن الطلبة يتفاعلون بشكل ايجابي وتتولد لديهم دافعية للتعلم تساهم في زيادة التركيز وبالتالي تحسن التحصيل الدراسي.

وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بيلجين ودورموس (Bilgin & Durmus, 2003:P397) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجموع درجات الطلاب الكلي وأساليب التعلم: المستقل؛ والتعاوني، والتي أظهرت علاقة ارتباط سالبة بين مجموع الدرجات الكلي وأسلوب التعلم المعتمد، إلا أنها كانت دالة في مدرسة، ولم تكن دالة في الأخرى، والتي أظهرت أيضا علاقات ارتباطية بين بعض المواد وبعض أساليب التعلم. ومع دراسة سيداك ونور وجوسوف (Sidac, Noor, Jusoff, 2009:P58) التي وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم التعاوني والتحصيل الأكاديمي.

كما تتفق مع دراسة كولاك وزملاؤه (Kulac, Sezik, Asci, Gurpinar, 2014:P2) التي أظهرت ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين درجات الطلاب في الاختبار النهائي وبين أسلوب التعلم التنافسي. وتتفق جزئيا مع دراسة الضمور (٢٠٠٨، ص٩٠) التي وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم التنافسي والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين أسلوبي التعلم المتجنب والمعتمد والتحصيل الأكاديمي.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة روزالينا خالد وزملاؤها (Khalid et al, 2013:P68) إذ لم تكن هناك علاقة دالة بين أساليب التعلم ككل وبين التحصيل الدراسي، باستثناء أسلوب التعلم المتجنب، ولعل هذا راجع إلى طبيعة عينة تلك الدراسة كما تقدم. وهو ذات التوجه في دراسة إسحاق وأوانج (Ishak&Awang,2017:P3375) إذ لم تظهر ارتباطات دالة إحصائيا بين أساليب التعلم وتحصيل الطلاب في مواضيع مادة التاريخ. ولعل هذا التشابه بين نتائج هاتين الدراستين ناتج من طبيعة المنهج المدرسي المطبق، خصوصاً وأن كلتا الدراستين أجريتا في البلد نفسه.

نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التحصيل؟

للتحقق من فرض الدراسة، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين بناء على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل الطلاب في نهاية الفترة الدراسية الأولى، بحيث تكونت مجموعة المرتفعين تحصيليا ممن حصلوا على أكبر من مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتكونت مجموعة المنخفضين تحصيليا ممن حصلوا على أقل من ناتج طرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي، مع استبعاد الطلاب الذين في المنتصف من التحليل الإحصائي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل نحو جميع أساليب التعلم، وللتثبت من دلالة الفروق بين متوسط درجة استجابة طلبة المجموعتين، تم استخدام اختبار "t" للمجموعات المستقلة Independent-Sample T test والجدول (٥) يبين نتائج التحليل.

جدول(٥)

نتائج اختبار "t" للتحقق من دلالة الفروق في أساليب التعلم بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التحصيل

أساليب التعلم	منخفضي التحصيل (ن=٥٧)	مرتفعي التحصيل (ن=٦١)	قيمة t	مستوى الدلالة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المشاهدة
أسلوب التعلم التنافسي	٢٩,٠٩	٨,٣٧	٣٥,٧٢	٧,٥٢	٤,٨٥٤	٠,٠٠١
أسلوب التعلم التعاوني	٢٨,٢٣	٨,١٢	٣٥,٣٧	١٠,٣٣	٤,٤٠٥	٠,٠٠١
أسلوب التعلم المتجنب	٢٨,٢٣	٦,٧١	٣٠,٧٥	٧,٦٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤٥
أسلوب التعلم التشاركي	٢٨,٦٤	٩,١٢	٣٣,٨٤	٧,٨٨	٣,٥٦٧	٠,٠٠١
أسلوب التعلم المعتمد	٣٠,٨٩	٧,٦٣	٣٥,٥٣	٧,٣٣	٣,٦١٠	٠,٠٠١
أسلوب التعلم المستقل	٣٠,٧٠	٨,٥١	٣٥,٧١	٨,٣٤	٣,٤٤٦	٠,٠٠١

يتضح من نتائج التحليل للجدول (٥) بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي التحصيل، ومتوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم، وجاءت هذه الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل، إذ جاءت جميع قيم "t" لهذه الأساليب دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة الاستجابة نحو جميع أساليب التعلم بين الطلبة منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل، وأظهرت النتائج بأن هذه الفروق جاءت لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

وتوضح هذه النتيجة أهمية دراسة مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب والفروق بين ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع ومنخفضي التحصيل، بدلاً من مجرد الاكتفاء بدراسة العلاقة بين تحصيل الطلاب الأكاديمي وأساليب تعلمهم بشكل عام دون تفصيل. إلا أن ظهور الفروق في جميع أساليب التعلم يجعل من الأفضل التروي في قبول هذه النتيجة أملا في تطبيق الدراسة على عينة أكبر توفر قدرا أكبر من الاطمئنان إلى نوعية النتائج التي ظهرت، فنوعية العينة وموضوعية إجاباتهم لها أثر كبير في النتائج، خصوصا وأن نتائج الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان لا تسعف في دعم نتائج هذه الفرضية؛ نظراً لعدم ورود هذا السؤال فيها.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة دراسة بيرج (Berg, 2001:P113) التي دلت على أن ذوي الدرجات المرتفعة في أسلوب التعلم التشاركي حصلوا على درجات أعلى في أحد مقررات تعلم اللغة الإنجليزية.

نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية في أساليب التعلم تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).

للتحقق من الفرض الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية في التخصصين العلمي والأدبي نحو جميع أساليب التعلم، وللتثبت من دلالة الفروق بين متوسط درجة استجابة طلبة المجموعتين، تم استخدام اختبار "t" للمجموعات المستقلة Independent-Sample T test والجدول (٦) يبين نتائج التحليل.

جدول(٦)

نتائج اختبار "t" للتحقق من دلالة الفروق بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية في أساليب التعلم للتخصص الأكاديمي (العلمي والأدبي)

أساليب التعلم	أدبي (ن= ٣٤)		علمي (ن=١٠٢)		قيمة T	مستوى الدلالة المشاهدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أسلوب التعلم التنافسي	٢٩,٩٧	٩,١٤	٣٣,٦٨	٨,١٨	٢,٢٢١	٠,٠٢٨
أسلوب التعلم التعاوني	٢٨,٥٩	٩,٥٣	٣٥,١٤	١٩,٢٩	١,٩٠٠	٠,٠٦٠
أسلوب التعلم المتجنب	٢٧,١٨	٧,٤٨	٣٠,٠٣	٧,٢٤	١,٩٧٤	٠,٠٥٠
أسلوب التعلم التشاركي	٢٨,٦٨	٨,٩٩	٣٢,٤٥	٨,٥٩	٢,١٩٢	٠,٠٣٠
أسلوب التعلم المعتمد	٣٠,٦٢	٧,٨٥	٣٤,٣٩	٧,٥٨	٢,٤٩٢	٠,٠١٤
أسلوب التعلم المستقل	٣٠,٧٤	٨,٦٠	٣٤,٧٣	٨,٦٥	٢,١٢٦	٠,٠٣٥

يتضح من نتائج التحليل للجدول (٦) بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصص العلمي، ومتوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصص الأدبي في كل من: أسلوب التعلم التنافسي، أسلوب التعلم التشاركي، أسلوب التعلم المعتمد، وأسلوب التعلم المستقل، وجاءت هذه الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية للتخصص العلمي، إذ جاءت جميع قيم "t" لهذه الأساليب دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصص العلمي، ومتوسط درجة استجابة طلبة المرحلة

الثانوية للتخصص الأدبي في أسلوب التعلم التعاوني، إذ بلغت قيمة "t" ١,٩٠٠ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

فيما يتعلق باستجابات طلبة المرحلة الثانوية للتخصص العلمي، وطلبة المرحلة الثانوية في التخصص الأدبي أشارت النتائج إلى تفوق استجابات طلبة الفرع العلمي نحو معظم أساليب التعلم، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة الضمور (٢٠٠٨) التي دلت على وجود اختلاف دال إحصائيا بين طلاب تخصصات العلوم الإنسانية والعلوم والعلوم التطبيقية في أسلوب التعلم التنافسي، ويمكن تفسير ذلك في أن للتخصص الأكاديمي دورا في تكوين أساليب تعلم الأفراد، وأن الطلاب في معظم القاعات الدراسية يتم تشجيعهم على تبني أساليب تعلم معينة.

وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة سيداك ونور وجوسوف (Sidac, Noor, Jusoff, 2009:P58) التي وجدت فروقا بين طلاب التخصصات العلمية وتخصص الدراسات الاجتماعية في أسلوب التعلم المستقل. بينما تختلف مع روزالينا خالد وزملائها (Khalid et al, 2013:P68) إذ لم تظهر فروق في أساليب التعلم تعزى للتخصص (علمي/ أدبي) باستثناء أسلوب التعلم المتجنب.

توصيات الدراسة:

بناء على ما ظهر من نتائج، فإن الدراسة تقترح التالي:

- تأسيسا على عدد عينة الدراسة الحالية الصغير نسبيا مقارنة بمجتمع الدراسة توصي الدراسة بإجراء ذات الدراسة على عينة أكبر، تأخذ بقية صفوف المرحلة الثانوية في الحسبان.
- حث المعلمين على تشجيع أساليب التعلم ذات الارتباط الإيجابي مع التحصيل الدراسي.
- أخذ تنوع أساليب تعلم الطلاب في الحسبان أثناء تصميم التعلم وبناء أنشطة الحصص ومحتوى المنهج.
- الاهتمام ببرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية مراعاة أساليب التعلم المفضلة في الغرفة الصفية.

الدراسات المقترحة:

- دراسة الأسباب وراء انخفاض تحصيل الطلاب ذوي أسلوب التعلم المتجنب.
- دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود تلك الفروق.

- **إجراء دراسة أعمق تكشف بروفيلات الطلاب المميزة وفق نموذج جراشا وريتشمان، ودراسة علاقة تلك البروفيلات بالتحصيل الدراسي للطلاب.**
- **دراسة العلاقة بين أساليب التعلم وفق نموذج الدراسة الحالية وأساليب التدريس.**
- **إجراء دراسات تنبؤية بمستوى التحصيل الدراسي باستخدام أساليب تعلم الطلاب.**

****

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

١- ابراهيم، أحمد؛ وعبدالمطلب، السيد.(٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ١٧(٧٠)، ١٦٨-٢٠٩.

٢- أبوحطب، فؤاد(١٩٩٦). **القدرات العقلية**.(ط٤).القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- الشويقى، أبوزيد. (٢٠٠٤). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الثانوية العامة وعلاقتها بالجنس ومستوى التحصيل. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٣٣(١)،٢٦٣-٢٩٢.

٤- الضمور، محمد.(٢٠٠٨). **علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

٥- العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦- الهواري، جمال؛ وسليمان، السر.(٢٠١٣). أثر أساليب التعلم والدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤٠(٣)، ١٨٢-٢١٨.

٧- جلجل، نصرة (٢٠١٣). **مقياس أساليب التعلم كراسة التعليمات**. القاهرة: المكتبات الكبرى.

٨- الحربى، خليل. (٢٠١٢). بناء أداة لقياس أساليب التعلم عند طلبة الجامعة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية**، ٤(٢)، ٢٥٩-٣١٢.

قائمة المراجع الاجنبية:

1- **Babadogan,C.& Kilic,G.(2012). Learning modalities of sixth grade students and the learning and teaching modalities of the English teachers at primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46,2467 – 2471.**

2- **Bahar, M. (2009). The relationships between Pupils Learning Styles and their performance in mini science projects. *Educational Science Theory and Practice*.9(1), 31-52.**

3- **Baykul,Y; Gursel, M;, Sulak, H; Ertekin, E; Yazıcı,E; Dulger, D; Aslan, Y; Buyukkarci,K. (2010). A Validity and Reliability Study of Grasha-Riechmann Student Learning Style Scale. *International Journal of Human and Social Sciences, 5*(3),177-184.**

4- **Berg, E. (2001). *An assessment of community college students learning styles, choice of instructional delivery method, withdrawal rates, and performance in writing intensive courses*. A Doctor of Education Dissertation. University of Central Florida, Florida. USA.**

5- **Bilgin, I. & Durmus, S. (2003). A comparative research on learning styles and the success of students. *Educational Sciences: theory and practice. 3*(2), 395-400.**

6- **Changthong, J., Manmart, L., Vongprasert, C. (2014).Learning Styles: Factors Affecting Information Behavior of Thai Youth. *LIBRES. 24(1),50-61*.**

7- **Diaz, D. & Cartnal, R. (1999).Students learning in two classes: online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching.47* (4), 130-135.**

8- **Grasha .A. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles* .Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.**

9- **Grasha, A. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching. 48*(1): 2-11.**

10- **Grasha, A. (2003). The dynamics of One-on-One teaching. *The Social Studies.49(4),* 179-187.**

11-Ishak,N.& Awang,M.(2017).The Relationship of Student Learning Styles and Achievement in History Subject. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4(3), 3372-3377.

12-Khalid, R.; Mokhtar, A.; Fauzee, M.; Kasim, A.; Don, Y.; Abdussyukur, N.; Ponajan, F.; Mahyuddin, A.; Ghazali, S.; Rosli, M.; Geok, S.(2013). The learning styles and academic Achievements among arts and science streams student. *International Journal of academic research in progressive education and development. 2*(2), 68- 85.

13-Khan, J.& Iqbal, M.(2016).Effects of Learning Style on Achievement of Distance Learners. *Dialogue . 11 (3), p296-309*.

14-Kolb, A. & Boyatzis, D. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In: Robert J. Sternberg & Li-Fang Zhang. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. P 227-247. LEA: Mahwah, NJ.

15-Kulac, E., Sezık, M., Ascı, H., Gurpınar, E. (2014). Learning Styles and Academic Achievement in a Medical School Setting. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*,6,608-611.

16-Kumar, P.; Kumar, a; Smart, K. (2004). Assessing the Impact of Instructional Methods and Information Technology on Student Learning Styles. *Journal of Issues in Informing Science and Information Technology, 1*, 533-544.

17-Lam Pui Yin, N. (2000). *The Usefulness of Thinking Styles in Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance*. Dissertation of Master of Education. The University of Hong Kong.

18-Montgomery, S.M. & Groat, L.N. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching*. (CRLT occasional papers, No.10). The Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. Retrieved from http://www/crlt.umich.edu/occ10.html

19-Pattamathammalul, Ch.(2017). Analysis of Students' Learning Styles to Improve Facilitation of Thinking Skills. *Paper presented at the 9th International Conference on*

Language, Literature, Culture and Education. Bangkok . 7-8December, 2017. P36-45.

20-PoYin, D. & Watkins, D. (1997). Affective Variables, Learning Approaches and Academic Achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong Tertiary students. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting,Chicago,U.S.A*.P1-31.

21-Riechmann, S. & Grasha, A. (1974).A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning styles scale instrument. *Journal of Psychology, 87*(2): 213-223.

22-Sanchez, I. (1996). *An analysis of learning style constructs and the development of a learning style profile of Hispanic adult learners*. Ph.D. Dissertation. University of New Mexico, New Mexico, USA.

23-Sidac, H.; Noor, S.; Jusoff, K. (2009). The Social Integration Learning Styles of Science and Social Students. *Asia Social Science. 5*(7), 58-64.

24-Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2001). A Capsule history of theory and research on styles. In: Robert J. Sternberg & Li-Fang Zhang. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. P 1-22. LEA: Mahwah, NJ.

25-Yunfeng He(2006).*The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students*. Ph.D. Dissertation. The University of Hong Kong.

26-Zhang, L. & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. LEA: Mahwah, NJ.