

مجلة العلوم القانونية والاجتماعية

Journal of legal and social studies

Issn: 2507-7333

Eissn: 2676-1742

أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات لدى الطلبة وعلاقتها بالتقييم

المستمر لأدائهم

**Learning styles as a type of information processing for student and it's
relationship to the continuous evaluation of their performance**

صليحة، لعزالي^{1*}، فاطمة الزهراء لوزاني²

¹ جامعة الجيلالي بونعامة، (الجزائر)، saliha.lazali@univ-dbkm.dz

² جامعة الجيلالي بونعامة، (الجزائر)، f.louazani@univ-dbkm.dz

تاريخ النشر: 2021/09/01

تاريخ القبول: 2021/10/25

تاريخ ارسال المقال 2021/09/08

* المؤلف المرسل

الملخص:

هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم وفق نظرية "بيجز" لدى طلبة الجامعة والتقييم المستمر للطلبة المقبلين على التخرج، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددهم (281) طالب وطالبة بجامعة يحيى فارس بالمدينة ومن مختلف التخصصات، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم المعد من طرف بيجز Biggs وزملاؤه (Biggs & al, 2001) المترجم من طرف الدردير (2004)، واستخدم المنهج الوصفي لدراسة هذا الموضوع، الذي توصل فيه الى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر للطلبة، اما مع أسلوب التعلم السطحي فكانت عكسية، كما تم التوصل الى وجود فروق في أساليب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة لصالح المرتفعين، اما في أسلوب التعلم السطحي فكان الفروق دالة لصالح ذوي التقييم المنخفض.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم ; نظرية بيجز; التقييم المستمر.

Abstract :

This study aimed to reveal the nature of the relationship between the learning methods according to "Biggs" theory among university and the continuous evaluation of students coming to graduation. The study sample was randomly chosen and they numbered (281) students at Yahya Fares University of Medea and from different Interdisciplinary, a measure of learning methods prepared by Biggs and his colleagues (Biggs & al, 2001) translated by Alderdir (2004) was used, and the descriptive approach was used to study this topic, in which he found a direct correlation between a deep learning style and evaluation And continuous evaluation of students, either with the reverse learning method was counterproductive, and differences were found in the methods of deep learning according to the levels of students for the benefit of the high, while in the method of surface learning, the differences were indicative for the benefit of those with low evaluation,

Key words: Learning styles ; Biggs theory ; continuous evaluation

1. مقدمة:

يعتبر المتعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وهو الامر الذي جعل التربويون يولون اهتماما كبيرا به، وبأساليب التي يتعلم بها، فمع مرور المقت أصبح التربويون على وعي متزايد بان المتعلمين يعالجون المهام الاكاديمية بأساليب تعلم مختلفة.

لذا شهد علم النفس منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما متزايدا بالعمليات المعرفية باعتبار ان الكثير من المشكلات التعليمية تتأني نتيجة عدم قدرة المتعلم على التعامل مع المتطلبات المعرفية التي توضع امامه، وبما ان التعلم يحدث اثناء تفاعله مع متطلبات عملية التعلم التي ينمي ويطور من خلالها خبراته المختلفة، فقد اصبح لزاما على المعلمين والمتعلمين معرفة الطرق التي يتم بها التفاعل مع المعلومات، والبحث الجاد في هذا المجال.

تنوعت النماذج المفسرة لأساليب التعلم، حيث تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها المتعلمون أثناء تعلمهم، وهناك العديد من التصورات النظرية يمكن ان نذكر منها: نموذج انتويستل(1981) Entwistle، نموذج شمك (1983) Schemeek، نموذج "كولب" لأساليب التعلم (1984) Kolbs Model.. وغيرها من النماذج .

نتج عن النماذج المفسرة لأساليب التعلم أدوات قياس تقيس الأساليب التي يفضلها المتعلم منها: مقياس "انتويستل" الذي يتكون من ثلاثة أبعاد (العميق، السطحي، الاستراتيجي)، ومقياس "كولب" و"مكارثي" المكون من أربع أبعاد (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال)، ومقياس أساليب التعلم المعدل وفق نموذج "Biggs" "بيجز"، والذي يتكون من بعدين هما العميق والسطحي، وهو النموذج الذي سيعتمد في الدراسة الحالية نظرا لملائمته لطبيعة عينة الدراسة وكذا لصلاحيته في البيئة التي تم بناءه فيها وفي البيئة العربية، وحتى في البيئة الجزائرية.

2. اشكالية الدراسة:

استوجبت التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم وفي كل القطاعات دون استثناء مواكبتها، ولعل اهم قطاع وجب السعي الجاد لتطويره من اجل مواكبة هذه التغيرات هو قطاع التعليم، بصفته قطاع حيوي به يقاس تطور الأمم من تخلفها، وبخاصة إذا تكلمنا على الطور الجامعي، بصفته القطاع الذي يحوي النخبة وتحتويه بإنتاجاتها العلمية وما تقدمه للمجتمع، والطالب الجامعي ركن أساسي من اركان المساهمة في جودة التعليم، وفي تطور الجامعات وبالتالي المجتمع، فجاءت هذه الدراسة تركز على الطالب الجامعي دون غيره، فمن غير المعقول ان يصل الطالب الى هذه المرحلة التعليمية المتقدمة من الدراسة وهو لا يعي الأسلوب الذي يتعلم به ويعالج به المعلومات.

إن التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة يجعل التعلم أكثر نجاحا ويساعدهم في فهم وإتقان المحتوى العلمي للمواد الأكاديمية حيث يذكر فلدر (Felder & Spurlin, 2005) أنه إذا لم تتوافق أساليب تعلم معظم الطلبة مع أساليب تدريس المعلم فإن الطلبة سيشعرون بعدم الارتياح والملل كما أنهم سيكونون قليل الانتباه داخل القسم، وضعيفي الأداء في الاختبارات، ومثبطو الهمة فيما يخص المواد الدراسة ومحتواها وفي بعض الأحيان قد يتحولون إلى تخصصات أخرى أو يتسربون من الدراسة.

كما أن مجرد التعرف على أساليب التعلم وعلى دراسة كيفية حل المشكلات لا يكفي للاستفادة من التعلم، لذلك لا بد من الاهتمام بدافعية الطلبة أيضا، وأن حل المشكلة يتطلب أكثر من المعلومات فهو يتطلب دافعية وإصرار حتى يصل إلى الحل، كما يتطلب سعة حيلة لتنفيذ التحدي. (وقاد، 2008)

فاذا كان المتعلم في الاطوار الأخرى مازال يعلم ويتعلم بطريقة تتجاهل فيها قدراته والخصائص التي تميزه ، فالطالب الجامعي مطالب بتجاوز هذه المشكلة التي تعيق تطور مساره الدراسي، وتحول بينه وبين استغلاله لكامل قدراته والوصول به الى احسن واجود النتائج ، وقد أولى الباحثين اهتمامهم بهذا الامر واوردوا عدة نظريات ونماذج تفسر أساليب التعلم ، وستقتصر الدراسة الحالية على نموذج بيجز .

وضع جون بيجز 1987 "John Biggs" نموذج "بيجز" لأساليب التعلم Biggs's Model of Styles to Learning ، ويعد سياقاً مفيداً لفهم تعلم الأفراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرها على كل من العمليات التعلم ومخرجاته من الناحية أخرى حسب (Biggs, 1999)

ويشير (هاشم، 2006) أن "بيجز" أجرى دراسات كثيرة امتدت لسنوات عديدة من 1987 إلى 2001، وتوصل "بيجز" في نظريته إلى ثلاثة أساليب في التعلم هي: أسلوب التعلم السطحي Style Surface، أسلوب التعلم العميق Deep Style، أسلوب التعلم التحصيلي Achieving Style، ولكل أسلوب عنصرين هما الدافع والاستراتيجية

يشير موتيسوس وآخرون (Moutsios, Rentzos, & Simpson, 2005, p. 32) إلى أن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية، حيث يتميز المتعلمون الذين يعتمدون على هذا الأسلوب في معالجة المعلومات بالخوف من الفشل، وينظرون إلى التعلم على أنه الطريق الذي يوصل إلى أهداف وغايات أهمها الحصول على وظيفة مستقبلاً أو بهدف إرضاء الآخرين أو حتى للبعد عن المشاكل.

أما الاستراتيجية التي يستخدمها أصحاب هذا الأسلوب حسب (الجميل، 2013) تقوم على الحفظ والتذكر المعلومات الأساسية التي يعتقدون أنهم سيمتحنون فيها، ويستخدمون مهارات معرفية تتمثل في التذكر، الوصف، الشرح، الترتيب، وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة، ويكون الاحتفاظ بالمعلومات بوصفها وحدات معزولة غير مترابطة بما لا يعزز فهمها أي الاحتفاظ الطويل المدى بها، ويرتبط أسلوب التعلم هذا على أنه إعادة إنتاج للمعرفة.

أما أسلوب التعلم العميق "Deep Learning Style" فيقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية، ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينهما و بين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (الدردير، 2004).

ويرى راينر ويردنج (Reyner & Reading, 1997, p. 67) أن الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يتميزون بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة وأن عليهم أن يساهموا فيها والإستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلبة تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية مثل الأفكار الأساسية والآراء و المبادئ، مما يؤدي إلى عمق الفهم.

ويشير (عطاري، 2002، صفحة 166) إلى أن بيجز يؤكد أن الطلبة الذين يتبعون الأسلوب العميق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي، ومن خلال تجاوزهم معرفة بعض الحقائق والمفاهيم فقط إلى النقد والإبداع، حيث ينطلق العقل ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم، وعليه يصبح الطالب أكثر قدرة على التواصل وتبادل الآراء وحل المشكلات، والتعامل مع البدائل، والربط بين النظرية والتطبيق.

ويضيف اثرتون (2002) حسب (الدردير، 2004، صفحة 167) بأنه على الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي والعميق) في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل إحداها على الآخر.

أضاف "بيجز" أسلوب التعلم التحصيلي في سنة 1993 إلى الأسلوبين العميق والسطحي وذلك بعد عامين من دراسته الأولى، حيث أشار (Biggs, 1999, p. 31) أن أسلوب التعلم التحصيلي هو ذلك الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل، والذي يعتمد على التعزيز الذي يحدث بسبب التحصيل المادي الظاهر، وخاصة

في شكل درجات مرتفعة، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي ذلك أن التركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة، ولكنه يركز على التحصيل العالي لذلك فإن الاستراتيجية التي يستخدمها الطالب هي ما يعتقد أنها توصله إلى تحقيق الدرجات العالية في مادة ما وعلى ذلك فإن أسلوب التعلم التحصيلي لا يرتبط باستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة، فالطلبة يمكن أن يتبنوا إما الاستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الاستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي ويعتمد ذلك على مادة التعلم ونوع الأسئلة المتوقعة في الامتحانات ومتطلبات الدرس.

وهو ما جعلنا في الدراسة الحالية نتحقق من الفروق في أساليب التعلم، وعلاقتها ببعض وكذا علاقتها بالتقييم المستمر الذي يخضع له الطلبة، من خلال ما يحصلون عليه من درجات في الاعمال الموجهة انطلاقا من البحوث والمشاركة والمواظبة وكذا في الامتحانات المحاضرات وحتى في التربصات الميدانية ، وعليه جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي :

1. هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر لدى طلبة الجامعة؟
 2. هل توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي والتقييم المستمر لدى الطلبة؟
 3. هل توجد فروق في أسلوب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة في التقييم المستمر لأدائهم؟
 4. هل توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي تبعا لمتغير مستويات الطلبة في التقييم المستمر لأدائهم ؟
3. فرضيات الدراسة :

- 1.3. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر لدى طلبة الجامعة.
- 2.3. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي والتقييم المستمر لدى الطلبة.
- 3.3. توجد فروق في أسلوب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة في التقييم المستمر لأدائهم.
- 4.3. توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي تبعا لمتغير مستويات الطلبة في التقييم المستمر لأدائهم.

4. أهمية الدراسة الحالية :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المنتهجة من قبل الطلبة اثناء معالجتهم للمعلومات وعلاقتها بالتقييم المستمر لأدائهم ، كما انها ستتطرق الى ماهو الأسلوب السائد لدى مرتفعي التقييم مقارنة بالمتوسطين والمنخفضين، وذلك باستخدام مقياس أساليب التعلم وفق نموذج "بيجز"، فمعرفة المتعلم بأسلوب تفاعله مع المعلومة يجعل التعلم لديه أكثر ديمومة وفعالية وبخاصة إذا كان تقديم المعلومة يتماشى وأسلوب تعلمه

والعكس صحيح، كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في إمكانية تكييف أي منهج لمقابلة متطلبات أسلوب التعلم المميز لأي طالب، من خلال أسلوب عرض المعلومات واستراتيجيات معالجتها.

5. تحديد المفاهيم :

1.5. أساليب التعلم:

أسلوب التعلم كما يراه شمك Schemek ، يمثل الاستعداد الذي يديه المتعلمون في تبنيهم إستراتيجية معينة دون النظر إلى المتطلبات المحدودة المهمة التعليمية، وهذه الإستراتيجية مرتبطة ارتباطا وثيق بهذا الأسلوب، وهي نموذج من فعاليات معالجة المعلومات، وعلى وفق هذا النموذج تم تحديد أسلوبين لتعلم في كيفية معالجة الأفراد للمعلومات، فهم إما معالجون للمعلومات معالجة عميقة وموسعة، أو معالجون للمعلومات معالجة سطحية مكررة (Cassidy, 2004, p. 434).

وفي الدراسة الحالية سيتم قياسه باستخدام مقياس أساليب التعلم المعد من طرف بيجز Biggs وزملاؤه (Biggs & al, 2001) المترجم من طرف الدردير (2004)، والمكون من بعدين العميق والسطحي ومن (20) بند كل (10) بنود تمثل بعد معين.

2.5. التقييم :

يشير (علام، 2019، صفحة 22) ان التقييم يوصف في غالبية الأحيان بأنه متعدد السمات ومتعدد الطرق ، أي انه يركز على عدد من المتغيرات (مثل : الاختبارات ، والاستبيانات ، والتقديرات ، والمقاييس غير المتفاعلة ، وغير ذلك)، كما ان مصادره أيضا ربما تكون متعددة (اذ ربما بتجمع البيانات المتعلقة بنفس المتغير، من مدرسين ومعلمين وسجلات الطلاب)، كما ان اساليبه ربما تكون متعددة ، وكذلك ربما يتطلب محكمين متعددين ، لذلك فان التقييم يسبق المرحلة الأخيرة لصنع القرارات .

ويضيف علام ان مفهوم التقييم حسب (Choppin,1990) يجب ان يقتصر على التطبيقات المتعلقة بالافراد دون البرامج ، فهو يشتمل أنشطة متضمنة في وضع التقديرات الرسمية وغير الرسمية ، والفحص ، والتاهيل، وغير ذلك ، اذ يمكن تقييم تحصيل الطالب في مقرر معين ، او اتجاه شخص متقدم لوظيفة معينة ، او كفاءة معلم .

وفي الدراسة الحالية يتم تقييم تحصيل الطلبة وتحديدده في مستويات من خلال حساب الربيعات لهذا الأخير وتقسيمه الى ثلاث مستويات (مرتفع ، منخفض ، متوسط).

6. إجراءات الدراسة:

1.6. منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع المدروس، من حيث الأهداف المرجو تحقيقها، من معرفة العلاقات، وكذا الفروق في أساليب التعلم تبعا لعدد من المتغيرات.

2.6. عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية هم طلبة الجامعة سواءا كانوا اناثا او ذكورا ومن تخصصات ومستويات مختلفة، اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية، وقدر عددها ب (281) طالب وطالبة، من جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدينة، ويمثل الجدول التالي وصف عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس، التخصص، والمستوى التعليمي.

الجدول 1 : يمثل وصف العينة الدراسة

المتغيرات	التصنيفات	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	اناث	231	82.2
	ذكور	50	17.8
التخصص	علمي	125	44.5
	ادبي	156	55.5

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان حجم العينة المقدّر ب(281) والمختارة بالطريقة العشوائية، تنوعت حسب متغير الجنس والتخصص ، حيث قدر نسبة الاناث فيها ب (82.2%) ونسبة الذكور (17.8%)، اما طلاب التخصصات العلمية فقدّر عددهم (125) بنسبة (44.5%) واما طلبة التخصصات الأدبية فبلغ عددهم (156) بنسبة (55.5%).

3.6. تعريف أداة الدراسة :

1.3.6. مقياس "أساليب التعلم" :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس "أساليب التعلم" الذي أعده العالم بيجز Biggs وزملاؤه (Biggs, 2001, & al) لقياس أسلوبيين من أساليب التعلم (السطحي، العميق)، وتكونت من (20) مفردة، بمعدل (10) مفردات لكل أسلوب، وموزعة على أربعة أساليب فرعية كما يوضحه الجدول:

الجدول 2: توزيع بنود مقياس أساليب التعلم (R-SPQ-2F)

أساليب التعلم	الأساليب الفرعية	البنود
الأسلوب السطحي	الدافعية السطحية	03 07 11 15 19
	الإستراتيجية السطحية	04 08 12 16 20

17	13	09	05	01	الدافعية العميقة	الأسلوب العميق
18	14	10	06	02	الاستراتيجية العميقة	

المقياس من نوع التقرير الذاتي يتكون من خمسة بدائل إستجابة يبدأ بالاستجابة "لا تنطبق عليّ إطلاقاً" وينتهي بالإستجابة "تنطبق عليّ تماماً"، ترجم هذا المقياس وتمت مراجعته من طرف الدردير (2004)، كما استخرج خصائصه السيكمومترية، وتحقق من ملائمته في البيئة العربية.

يتمتع هذا المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة في البيئة الأجنبية، وحتى في البيئة العربية حسب (الدردير، 2004)، سوف يعتمد عليه في هذه الدراسة بعد التحقق من مدى صلاحيته، وذلك من خلال تطبيقه على عينة تقنين مكونة من (100) طالب وطالبة قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية المكونة من (281) طالب وطالبة.

2.3.6. صلاحية مقياس "أساليب التعلم" في الدراسة الحالية :

1.2.3.6. صدق المقياس أساليب التعلم :

يعبر صدق المقياس عما اذا كان فعلاً المقياس يقيس فعلاً الخاصية المراد قياسها، وتتعدد طرق تقدير خاصية الصدق احداها :

صدق الاتساق الداخلي :

تم من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الابعاد الرئيسية (العميق والسطحي) المكونة للمقياس والابعاد الفرعية (الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجية العميقة) كما هو موضح ادناه :

الجدول 03: معامل ارتباط الأساليب الفرعية للمقياس بالأساليب التي ينتمي إليها

الابعاد	العميق	الابعاد	السطحي
الدافعية العميقة	0.801**	الدافعية السطحية	0.880**
الاستراتيجية العميقة	0.850**	الاستراتيجية السطحية	0.851**

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأساليب الفرعية والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه هذه الأساليب، وتوضح قيم معاملات الارتباط أعلاه أنها كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي.

2.2.3.6. ثبات مقياس أساليب التعلم:

معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات الأساليب المكونة لمقياس "أساليب التعلم" باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، والنتائج كانت على النحو التالي :

الجدول 04: معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "أساليب التعلم"

الأساليب الرئيسية	(α) لكرونباخ
السطحي	0.78

العميق	0.66
--------	------

تم التحقق من ثبات عن طريق استخراج درجات الثبات لكلا الأسلوبين المكونين لمقياس "أساليب التعلم"، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (04) بين (0.66 و 0.78) هذا يعطي دليلا على التناسق نتائج الأداة واستقرارها.

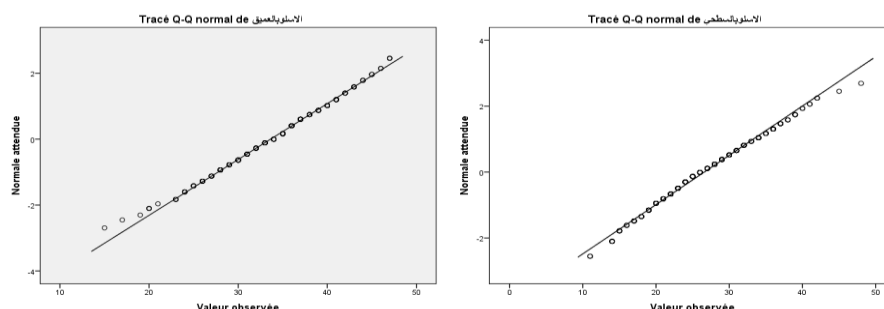
7. عرض وتحليل النتائج الفرضيات :

قبل الإجابة على فرضيات الدراسة لا بد من التحقق من توفر شروط الأساليب الإحصائية التي سنعتمدها لاختبار هذه الفرضيات بعد ان تحقق شرط العشوائية في الاختيار وكذا حجم العينة اكبر من (30) نقوم الان باختبار اعتدالية التوزيع كأحد الشروط الأساسية التي تسمح لنا ب استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية ان تحقق، واستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية في حالة عدم تحققها، وتم الاعتماد على الأسلوب الاحصائي شايرو للتحقق من اعتدالية التوزيع وكانت النتائج كمايلي :

الجدول رقم 5 : يوضح التوزيع الاعتدالي للبيانات

المتغيرات	شايرو - ويلك Shapiro-Wilk		
	قيمة الاحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب السطحي	0.991	281	0.07
الأسلوب العميق	0.993	281	0.175

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان قيمة احصائي شايرو في متغير الأسلوب السطحي بلغت (0.991) عند درجة حرية (281) ومستوى دلالة (0.07)، وبما ان مستوى دلالة الاحصائي اكبر من مستوى الدلالة المعنوية فهذا يعني التوزيع الاعتدالي للبيانات، ونفس الشيء بالنسبة لمتغير الأسلوب العميق الذي قدر قيمة الاحصائي فيه (0.993) عند درجة حرية (281) بمستوى دلالة (0.175) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) مما يدل على تجانس البيانات واعتداليتها وهو ما يسمح لنا باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية للتحقق من فرضيات الدراسة وسندعمها بالتأكد من خطية القياس باعتبارها اهم شروط اختبار معال الارتباط بيرسون بما ان نوع البيانات المتعامل عليها في الدراسة الحالية كمية، والاشكال التالية توضح ذلك



الشكل 1 : يوضح خطية العلاقة في متغير الأسلوب التعلم العميق والسطحي

من خلال الشكلين أعلاه نلاحظ ان كل النقاط كانت تشمل الخط ، وانها غير مشتت ، مما يدل على خطية العلاقة ، وإمكانية اعتماد معامل الارتباط بيرسون للتحقق من العلاقة .

1.7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تشير الفرضية الأولى الى انه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر لدى طلبة الجامعة، وبعد التحقق من الشروط الواجب توافرها (الاعتدالية والخطية) للتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون والنتائج موضحة في الجدول ادناه

الجدول 6 : نتائج معامل الارتباط بيرسون

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب العميق	281	0.153	0.01
التقييم المستمر			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان معامل الارتباط قدر ب (0.15) عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو معامل ارتباط موجب ودال، بمعنى كلما امتلك الطالب أسلوب التعلم العميق ارتفع تقييم ادائه إيجابيا . بمعنى تحقق فرضية الدراسة توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر.

2.7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي والتقييم المستمر لدى الطلبة، ولتحقق من صحة هذه الفرضية من عدمه تم استخدام معامل الارتباط بيرسون كما توضحه النتائج التالية:

الجدول 7: نتائج معامل الارتباط بيرسون

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب السطحي	281	-0.168**	0.01
التقييم المستمر			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والتقييم المستمر قدر ب (-0.168**)، وهي قيمة ارتباطية سالبة، دالة عند (0.01) وتعني هناك علاقة ارتباطية عكسية بين أسلوب التعلم السطحي والانجاز الاكاديمي بمعنى كلما امتلك المتعلم أسلوب التعلم السطحي قل إنجازه الاكاديمي.

3.7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تشير الفرضية الثالثة الى انه توجد فروق في أسلوب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة في التقييم المستمر .

الجدول 8: الاحصاءات الوصفية ومستويات متغير التقييم المستمر

مستويات التقييم المستمر	الربيعيات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
منخفض	Q1=10.32	71	32.25	5.564	0.660
متوسط	Q2=11.32	141	33.65	5.963	0.502
مرتفع	Q3=12.24	69	35.06	5.863	0.702
المجموع		281	33.64	5.904	0.352

للتحقق من فرضية الدراسة لا بد من تحديد المستويات الثلاثة للتقييم المستمر، ولفعل ذلك نعتمد على الربيعيات كما هو موضح في الجدول حيث قدر الربيعي الأول ب (10.32)، أي أن جميع افراد العينة الذين تحصلوا على معدل اقل من (10.32) وبلغ عددهم (71) ومتوسطهم الحسابي في متغير أسلوب التعلم العميق (32.25) بانحراف معياري (5.564) وخطأ معياري صغير (0.660) وهو يدل على التجانس في البيانات ، اما ذوي التقييم المتوسط فقد بلغ عددهم (141) محصورين بين الربيعي الأول والربيعي الثالث الذي قدر ب (12.24) ، وبلغ متوسطهم (33.65) بانحراف معياري (5.963) وخطأ معياري (0.502)، اما ذوي التقييم المرتفع فهم من حصلوا على معدلات تفوق الربيعي الثالث (12.24) ، قدر عددهم (69) بمتوسط حسابي (35.06) وانحراف معياري (5.863). ولكي نعرف دلالة الفروق بين متوسط المجموعات الثلاثة في أسلوب التعلم تبعا لمستويات الطلبة تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول أدناه

الجدول 9: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متغير الأسلوب العميق

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأسلوب العميق	ما بين المجموعات	2	137.61	4.03	0.01
	داخل المجموعات	278	34.112		
	المجموع	280			

من الجدول نلاحظ قيمة تحليل التباين بلغت (4.03) عند مستوى الدلالة (0.01)، وبما ان مستوى الدلالة اصغير من الدلالة المعنوية المعتمدة في الدراسة الحالية (0.05)، فهذا يعني انه توجد فروق في أسلوب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق لصالح أي مستوى، تم اجراء المقارنات البعدية من خلال اعتماد اختبار شيفيه "Shéféé" والنتائج موضحة في الجدول أدناه

الجدول 10 : المقارنات البعدية باستخدام اختبار "شفيه"

المتغير	المستويات	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأسلوب العميق	منخفض	متوسط	0.850	0.260
	مرتفع	*-2.804	0.987	0.019

من خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه نلاحظ ان الفرق بين متوسطات المجموعات ذوي المستوى المنخفض والمتوسط كانت (-1.399)، بخطأ معياري (0.85)، عند مستوى دلالة (0.26) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) بمعنى لا توجد فروق دالة بين متوسطي المجموعتين .

اما الفرق في متوسطي المجموعتين المنخفض والمرتفع فقد ب (2.804*) بخطأ معياري (0.987) وعند مستوى دلالة (0.01) اقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، فهذا يعني انه توجد فروق في أسلوب التعلم العميق بين المجموعات لصالح مرتفعي التقييم.

4.7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

الفرضية الرابعة تشير فرضية الدراسة الى انه توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي لدى الطلبة تبعاً لمتغير مستويات التقييم المستمر.

الجدول 11: الإحصاءات الوصفية لمتغير الأسلوب السطحي

المتغير	مستويات التقييم المستمر	الربيعيات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الأسلوب السطحي	منخفض	Q1=10.32	71	28.07	6.67	0.66
	متوسط	Q2=11.32	141	26.66	6.51	0.502
	مرتفع	Q3=12.24	69	24.93	6.76	0.70
	المجموع		281	26.59	6.66	0.35

في الجدول أعلاه قدر الربيعي الأول ب (10.32)، أي أن جميع افراد العينة الذين تحصلوا على معدل اقل من (10.32) وبلغ عددهم (71) و متوسطهم الحسابي في متغير أسلوب التعلم السطحي (28.07) بانحراف معياري (6.67) وخطأ معياري صغير (0.660) وهو يدل على التجانس في البيانات، اما ذوي التقييم المتوسط في الأسلوب السطحي فقد بلغ عددهم (141) محصورين بين الربيعي الأول والربيعي الثالث الذي قدر ب (12.24)، وبلغ متوسطهم (26.66) بانحراف معياري (6.51) وخطأ معياري (0.502)، في حين قدر عدد الطلبة الذين تفوق معدلهم الربيعي الثالث (12.24) ب (69) طالب وطالبة بمتوسط حسابي (24.93) وانحراف معياري (6.67). ولكي نعرف دلالة الفروق بين متوسط المجموعات الثلاثة في أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمستويات الطلبة تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول أدناه .

الجدول 12: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أساليب التعلم تبعاً للمستويات

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" F	مستوى الدلالة
---------	----------------	-------------	----------------	------------	---------------

0.02	3.964	173.495	2	346.991	مايين المجموعات	الأسلوب السطحي
		43.773	278	12168.94	داخل المجموعات	
			280	125115.93	المجموع	

من الجدول نلاحظ قيمة تحليل التباين بلغت (3.964) عند مستوى الدلالة (0.02) وهي اصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، فهذا يعني انه توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمستويات الطلبة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق لصالح أي مستوى، تم اجراء المقارنات البعدية من خلال اعتماد اختبار شيفيه "Shéféé" والنتائج موضحة في الجدول أدناه

الجدول 13: المقارنات البعدية بين المستويات

المتغير	المستويات	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأسلوب السطحي	منخفض	متوسط	0.963	0.343
	مرتفع	*3.143	1.118	0.020

من خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه نلاحظ ان الفرق بين متوسطات المجموعات ذوي المستوى المنخفض والمتوسط كانت (1.4111)، بخطأ معياري (0.963)، عند مستوى دلالة (0.343) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) بمعنى لا توجد فروق دالة بين متوسطي المجموعتين . اما الفرق في متوسطي المجموعتين المنخفض والمرتفع فقدرب (-3.143*) بخطأ معياري (1.118) وعند مستوى دلالة (0.02) اقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، فهذا تعني انه توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي بين المجموعات لصالح ذوي التقييم المنخفض.

8. تفسير نتائج الفرضيات:

توصلت الدراسة الحالية الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر للطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث (Smith, 2011) والتي أجريت في مناطق مختلفة من العالم (ماليزيا، هونغ كونغ، سنغافورة)، والتي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل وأساليب التعلم، وقد يفسر ذلك ان الطلبة الذين يمتلكون المدخل العميق حسب ما أورده (John, 1994) يتصفون بالتوجه نحو الهدف، ويتفاعلون مع المحتوى بطريقة نشطة، ولهم قدرة على طرح الأفكار، وخلق الارتباطات بين المعلومات، والفحص المنطقي للمناقشات، وهو ما يفسر الارتباط الإيجابي بين أسلوب التعلم العميق والتقييم المستمر للطلبة.

اما ما يفسر نتيجة الارتباط السلبي بين درجات التقييم المستمر للطلبة وبين الأسلوب السطحي، هو ان الطلبة الذين يمتلكون هذا الأسلوب يعتمدون على الحفظ واسترجاع المعلومات وليس لديهم استراتيجية واضحة

ومحددة اثناء معالجتهم للمعلومات كما يتعاملون مع المهام كعبء خارجي، وهو مايبرر الارتباط السلبي والعلاقة العكسية .

وخلصت نتيجة الفرض الثالث والرابع الى وجود فروق في أساليب التعلم للمرتفعين والمنخفضين في التحصيل، وهو ما يتوافق مع دراسة (هاشم، 2006) والتي توصلت الى ان مداخل الدراسة (أساليب التعلم) ، هي منبئ جيد بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ، فان كان الطلبة يملكون أسلوب التعلم العميق هذا يسمح لنا بالتنبؤ بان الطلبة سيحصلون على درجات تقييم مرتفعة ، اما الطلبة الذين يستخدمون أسلوب التعلم السطحي فيمكننا التنبؤ بأن تقييمهم سيكون منخفض.

كما تتفق هذه النتيجة مع النتائج المتوصل اليها في دراسة (سالم و رمضان، 2002)، والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين مجموعة الطلبة المرتفعي التحصيل ومجموعة الطلبة منخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلم العميق .

9. خاتمة وتوصيات:

يتضح انه لكل طالب أسلوب التعلم المفضل يتفاعل به مع المعلومة بحيوية أكثر، مما يجعل التعلم بالنسبة له متع، ومعرفة هذا الأسلوب والتعرف عليه من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء ، سيجعلنا نصل الى عملية تعليمية تعليمية ناجحة، و يدفع به للإبداع والابتكار والاحتفاظ بالمعلومة بيسر وتوظيفها بما يتوافق والمواقف التي يتعرض لها، وهذا سيخفف العبء على المعلم ويسهل عليه الوصول إلى الأهداف التي سطرها بوقت قصير وبأقل جهد وستكون المعلومة بالنسبة للمتعلم أكثر فعالية.

فمن خلال النتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة وجب ادراج جملة من التوصيات نذكرها في النقاط الاتية :

- تعريف الطلبة بأساليب نعلمهم وبخصوصية كل أسلوب ، يجعل منهم طلبة واعين بالطريقة التي تساعدكم على التفاعل الإيجابي مع المعلومات والمهام التي تعترضهم ، كما يجعلهم يجدون التفسيرات التي تكمن وراء انخفاض تحصيلهم بالرغم من الجهد المبذول من قبلهم
- لا بد من إعادة النظر في طريقة بناء الاختبارات التحصيلية ، وبالطريقة التي يتم تقييم الطلبة بها ، فلا بد ان تبني الاختبارات بالطريقة التي تسمح للطلاب بتوظيف معلوماته، وتبيان قدراته ، وليس بالطريقة لا تثير فيهم الا ملكة الحفظ والاستظهار ليس الا .

- إعادة النظر في طرق التدريس ، بحيث يتبنى المدرسين طرق تدريس تتماشى وأساليب تعلم متعلميهم .

- استخدام خرائط المفاهيم في شرح المحاضرات للطلبة .

اجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول أساليب تعلم الطلبة وأساليب التي يجذب التعليم بها .

الهوامش

- Biggs, J. (1999). What the Student Does for Enhanced Learning. *Higher Education Research and Development* , 57-75.
- Cassidy, S. (2004). Learning Style;an Overview of Theries Models and Measures. *Educational Psychology* .
- Felder, R., & Spurlin, J. (2005). Application Reliability and Validity of The Index of Learning styles. *International Journal of Engineering Education* , 103-112.
- John, R. (1994). Mature Students in Higher Education,I,A,literature Survey on Approaches to Studing. *Studies in Higher Education* , 309-325.
- Moutsios, A., Rentzos, L., & Simpson, A. (2005). The Translation to Postgraduate Study in Mathematic:A Thinking Style Perspective. *Group for The Psychology of Mathematic Education* .
- Reyner, S., & Reading, R. (1997). Towards a Categoristion of Cognitive Styles and Learning styles. *Educational Psychology* , 5-27.
- Smith, S. (2011). Aproches to Study of Three Chnese nationl groups. *British journal of Educational Psychology* , 429-441.
- السيد، أبو هاشم. (2006). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية و نموذج راش ، في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية .
- الصباطي سالم، و رمضان محمد رمضان. (2002). رقم براءة الاختراع أطروحة دكتوراه. المملكة العربية السعودية، جامعة الملك فيصل.
- المنعم الدردير. (2004). دراسة معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب.
- توفيق عطاري. (2002). منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. المجلة التربوية .
- صلاح الدين محمود علام. (2019). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة.
- مؤيد حامد جاسم الجميلي. (2013). رقم براءة الاختراع رسالة دكتوراه غير منشورة. بغداد، العراق.
- وقاد وقاد. (2008). رقم براءة الاختراع أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى.