أسلوبي التعلم (السطحي– العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل

أ.د حسين ربيع حمادي الباحثة. مها هادي حسين مظلوم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Shallow-Deep Strategies of Learning For Biggs Of the Students of Babylon University

Prof. Dr. Hussein Rabe' Humadi Research Maha Hadi Hussain Madloom

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

MahaHadi@yahoo.com Hussain@yahoo.com

Abstract

The study aims at assessing the(shallow-deep) strategies of learning used by the university students. The fulfill the aims of the study, (Biggs' scale 2004) is adopted and the statistical data are processed according to (SPSS) program.

Keywords: learning style (surface and deep-) - University of Babylon.

الملخص

تكمن مشكلة البحث في أسلوب التعلم الذي يتبعه الطلبة في دراسة المواد الدراسية، واهمية أسلوب التعلم في التحصيل الدراسي لدى الطلبة. أما اهداف البحث فتتلخص في التعرف الى:

1- التعرف على مستوى أسلوبي التعلم (السطحي– العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل.

لأجل تحقيق أهداف البحث، تبنت الباحثة مقياس (Bigg,2004) لقياس أسلوبي التعلم (السطحي–العميق)، واستعملت الباحثة برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات احصائياً، وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات ما يأتي:

1- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في أسلوبي التعلم (السطحي–العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل.

الكلمات المفتاحية: أسلوبي التعلم (السطحي–العميق) – جامعة بابل.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث (Research Problem):

أن فكرة تعلم الطلبة بطرق مختلفة ليست بفكره جديدة، اذ يقول الأكاديميون ان بعض الطلبة الذين يدرسون لديهم رغبة جامحة للتعلم والفهم في الاشياء التي يدرسونها، بينما طلبة اخرون يبحثون عن مجرد معلومات قليلة تساعدهم على النجاح في الدرس كما ان بعض الأكاديميون يشجعون طلبتهم على حب التعلم (Biggs,1999).

والواقع أن النظام التعليمي بوضعه الحالي باعتماده على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها وأخذه التحصيل الدراسي كمعيار وحيد نهائي في الحكم على مدى تفوق الطلبة وتميزهم من خلال اختبارات تفتقر عن أدنى مستويات المعرفة كل هذا قد أسهم في طمس جوانب النشاط العقلي مما ادى الى الحفظ الآلي للمعلومات واستظهارها بدلاً من الفهم العميق للمادة الدراسية وتوظيف المعلومات وإهمال جوانب التفكير العلمي أثناء مواجهة الطلبة للمشكلات في داخل الصف وخارجة (Debra ,1999). وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي ما مستوى أسلوبي التعلم (السطحي– العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل؟

ثانياً: اهمية البحث (The importance of the research):

ان اساليب التعلم من المفاهيم النفسية والتربوية التي مازالت مدار بحث في الميادين التربوية حيث تبحث على انها ظاهرة فروق فردية، وان اساليب التعلم هي شكل من اشكال معالجة المعلومات والتي حظيت بالاهتمام لأثرها في عملية

التعلم والتعليم وهي لازمة لاكتساب المعلومات وتخزينها وفهمها وجعل الطالب نشطا في العملية التعلمية (خزام وصالحة، 1994). ويرى كل من (رنجر وريدنج) أن أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يساهموا فيها، وأن الاستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم الحقيقي للمادة الدراسية والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها (Ryaner & Riding: 1997).

ويرى بيجز (Biggs) أنه على العكس من ذلك فإن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية مثل الحصول على وظيفة او ارضاء الوالدين او الحصول على القبول الاجتماعي أو حتى مجرد البعد عن المشكلات التي يواجهها، وهم بذلك يستخدمون الاستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف ارضاء الآخرين، وليس إرضاء الذات، ومن هنا يتم بذل جهد بسيط، وأن المتعلم فيه يعتمد على الحفظ للمحتوى الذي يتم تعلمه بدون فهم (Biggs,1991).

ثالثاً: اهداف البحث (Research objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

مستوى أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) ل (بيجز) لدى طلبة جامعة بابل

رابعاً: حدود البحث (Research Limitations):

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2014 – 2015) ولكلا الجنسين والتخصص العلمي والانساني.

خامساً: تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

اولا: أ: أسلوب التعلم السطحي عرفة كل من:

1- انتوستل (Entwistl 1981)

هو الأسلوب الذي يتخذه الطالب عندما يكون لديه دافع خارجي للتعلم مثل الخوف من الفشل، ويحصل ناتج التعلم من خلال مستوى سطحي للفهم (شبر، 2013: 14).

2- عوض الله (1988)

هو اعتماد الفرد المتعلم على التعلم خطوة بخطوة مع التركيز المنطقي للوصول الى الحقائق تفصيلا ويعتمد هذا الأسلوب على الحفظ وإدراك متطلبات الاختبار اثناء التعلم وتذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة (ابوهاشم، 2000: 24).

3- بيجز (Biggs 2001)

هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال التلقين والحفظ والتذكر. (Biggs، 134 :2001).

اولأ: ب: أسلوب التعلم العميق عرفة كل من:

1- انتوستل (Entwistle 1981)

هو الأسلوب الذي يركز فيه المتعلم اهتمامه بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى، واستخدام التشابه والاختلاف في وصف الأفكار، ويعتمد على الربط بين الأفكار والمعلومات، واستخدام الأدلة والبراهين (شبر، 2013: 14)

2- عوض الله (1988)

استخدام الفرد للنشاطات والتماثل في بناء ووصف الموضوعات التي تقدم لة مع التركيز العالي على طرح الافكارو بطريقه مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات او الترابطات الداخلية للموضوع الدراسي، والبحث عن المعنى كما يتميز الفرد فيه باستخدام الادلة والبراهين وتعلمها (أبو هاشم، 2000: 25).

3- بيجز (Biggs 2001)

يتميز اصحاب هذا الأسلوب بان لهم اهتمامات جادة نحو المادة الدراسة وبالواقعية والفهم الحقيقي لما تعلموه والقدرة على التلخيص والتفسير والتحليل ويقومون بربط الافكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية (Biggs، 2001، 107).

اما التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف (Biggs 2001)، لأسلوبي التعلم السطحي \ العميق تعريفاً نظرياً وذلك لتبنيها مقياسه.

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس أسلوبي التعلم (السطحي/ العميق) لبيجز.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول

مفهوم اساليب التعلم (C0ncept Learning Styles)

يمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبيا والتي تكون كمؤشر حول طرق استقبال وتخزين المعلومات، والتي يمكن تصنيفها، وقياسه وتقديرها باستعمال وسائل القياس النفسي، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي تام بها فيستفيد أكثر في محيط التعلم، ولذلك كان من الطبيعي وجود عدة تصورات لمفهوم أساليب التعلم، وتشمل دراسة أسلوب التعلم تشخيص الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد في وضعية التعلم ،هذا ويستخدم علماء التربية وعلم النفس لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي (Learning style) مفهوم أسلوب التعلم يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم ،والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي ،وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمؤثرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطامي، وقطامي، 2000: 347) ويعد أسلوب التعلم يعد من المفاهيم التربوية والنفسية التي مازالت على مدار البحث في الميدان التربوي، حيث كانت تدرس على انها ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة، وقد ظهرت مجموعة من الابحاث اكدت فبي معظم نتائجها على وجود فروق فردية في اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة واخذها عين الاعتبار في العملية التعلمية، مع ان تطور هذه الابحاث في مجال الفروق الفردية بدأت الاهتمامات تتجه نحو الفروق الفردية في ضوء اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة (قطامي، قطامي، 2000: 68).

نشأة وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي – العميق

ان أسلوبي التعلم السطحي – العميق تناوله العديد من المنظرين امثال مارتن وساجلو (Maeton and Solijo) عام (1976) وانتوستل (Entwistle) عام (1983) وشمك (Schmeak) عام (1988) واخيرآ بيجز(Biggs) عام (1978–1999) على الرغم من جميع هؤلاء المنظرين تناولوا أسلوبي التعلم السطحي – العميق الا ان لكل منهم نظرية في تفسير أسلوبي التعلم السطحي – العميق تختلف عن بقية النظريات وأيضاً ادوات قياس مختلفة للقياس أسلوبي التعلم.

فقد ميز مارتون وساجلو (Marton & Solijo) قديماً بين نوعين من أساليب التعلم هما السطحي، والعميق، وتم ذلك عقب فحص عينة من الطلاب قدم لها عدداً من المواضيع الدراسية المختلفة، وطلب من أفرادها أن يختار كل واحد منهم موضوعاً واحداً ثم يقرأه، ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به بهدف معرفة مدى فهمه له، وقد تبين أن الطلبة الذين تبنوا الأسلوب السطحي في التعلم ركزوا على التعلم الحرفي للمادة ووصفها دون أن يهتموا بمعناها، وكان هدفهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة فقط، في حين أن الطلبة الذين تبنوا الأسلوب العميق في التعلم حاولوا اكتشاف معني الموضوع الدراسي وتذكر المعلومات السابقة لربطها بالمعلومات الجديدة بهدف الوصول إلى فهم ناقد لها. (Smith & ,82 :1988)

Tasseng). وبين مارتون وسالجو أن هناك علاقة محددة بين الطرائق التي يتصور فيها الطلبة التعلم وعمليات تعلم معينة يحاول الأفراد على نحو مميز استخدامها، واللذين يؤثران في نتائج التعلم أو مخرجاته التي يحصل عليها الطلبة (Rayner & Riding, 1997: 48).

اما شمك (Schmeak) عام (1988) فقد وضع شميك نموذجاً في تفسير أساليب التعلم لقياس الفروق الفردية في عمليات التعلم، من خلال مفهوم عمق المعالجة الذي يقوم على أساس منطلقين هما الاتجاه المعرفي التربوي والذي ويتعلق بالطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع المعلومات الدراسية وقد صنفتها في مستويين (الأسلوب السطحي/ الأسلوب المعمق) والتي انبثقت من أبحاث مارتون وسالجو واما الاتجاه التجريبي في دراسة الذاكرة والذي انبثق من أبحاث ودارسات كريك ولوكهارت وقد اقترح شميك أن معالجة المعلومات يمكن أن تتراوح على متصل من الضحالة السطحية، التي تتضمن الانتباه للجوانب السطحية الظاهرية السطحية للمادة، إلى العمق الذي يبحث فيه المتعلم عن الفروق لدقيقة في المعنى بمهارة وحذق، والصلة الشخصية بالموضوعات الجديدة من خلال التفكير فيها، كما بين أن القدرة على تعلم المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة، تخزن وتسترجع بشكل فعال (Schmeck, 1982: 231) (شبر، 2013: 54)

ويشير شميك إن الفروق في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلبة هي تتابع لكل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي وهي عبارة عن الفروق في الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلبة عند مواجهتهم عملية تعلم معينة وقد قسم شميك أساليب التعلم إلى أربعة أساليب (أسلوب المعالجة العميقة ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم للمعلومات الأساسية وتحليلها بغية استيعابها بشكل عميق ودقيق) وأسلوب المعالجة المسهبة ويتعلق بقدرة المتعلم على توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها وإيجاد تطبيقات للأفكار بأسلوبه الخاص) وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق ويتعلق بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها في صورة تطبيقات والتعبير عنها بأسلوب خاص واما أسلوب الدراسة المنهجية ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم لوقته وجهده أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحانات وأسلوب تعامله مع المشكلات (Schmeck, 1983: 311).

وفي عام (1983) وضع (Entwistle) نظريتةه في اساليب التعلم والتي ترى وجود ثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل، وترافق هذه بدوافع مختلفة من الدافعية مما ينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم الاستراتيجي هذه الاساليب يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، على الرغم من ان البعض يشير درجة من التشابه بين اساليب التعلم لدى انتوستل وبيجز لكن لكل منهم نظريته في اساليب التعلم وادوات قياس مختلفة. اما جون بيجز الذي وضع نموذجة عن اساليب التعلم بين (1978–1999) قد فسر اساليب التعلم لدى الطلبة على انها طرق تعلم الطلبة حيث استنتج بيجز من نظرية في اساليب التعلم الى وجود ثلاثة اساليب، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي وكل أسلوب يتكون من دافع واستراتيجية يؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية الى أسلوب التعلم (وهيب، 2007).

الخلفية النظرية لنموذج بيجز (Biggs) في اساليب التعلم

اشتق بيجز (Biggs) نموذجاً عام (1987) اعتماداً على نموذج بدل ودينكن (Dunkin and Biddle) اللذان وضعاه عام (1974) في التنبؤ في (العملية – الانتاج – التبادل) حيث يرى بيجز ان تلك العناصر الثلاثة في الصف فالتنبؤ يهتم بالعناصر ما قبل حصول التعلم وتخص العملية العناصر اثناء عملية التعلم اما الانتاج فيخص النتائج بعد حصول التعلم (Biggs.2000) وضح جون بيجز (John Biggs) نموذجاً التعلم عام (1987) فسر اساليب التعلم على انها طرق تعلم الطلبة (الدردير: 2004) يعد نموذج بيجز (Biggs) سياقاً مفيداً لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلم، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجح شخصية المتعلم والعوامل التي ترجح الى البيئة التعليمية للطلبة وتأثير كل منها على عملية التعلم ومخرجاتها. (محمد، 2007).

اساليب التعلم لبيجز(Learning Styles Biggs)

1-أسلوب التعلم السطحي (Surface Leaening style)

هو نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة لة بشكل سطحي والفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، ان هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون الى عملية التعلم على انها وسيلة للحصول على اهداف وغايات اخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل او بهدف ارضاء الوالدين او ارضاء الاخرين وليس البعد عن المشكلات او ارضاء الذات او تكوين الذات (Biggs,2004). ان أسلوب التعلم السطحي والذي يضمن للطالب ان يتعلم ببساطه كي يحفظ الحقائق فالطالب يحاول ببساطة ان يحفظ اجزاء محتوى تدريس المادة ويقبل الافكار والمعلومات دون استجواب والطالب في هذا الأسلوب يركز على الحقائق دون تميز بين المبادئ او الانماط الكامنة، ان الطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الاوسع وهم يتبعون اجراءات حلول روتينية دون محاولة فهم اصولها وحدودها، ويظهر هؤلاء الطلبة حافزاً عرضياً (خارجياً) للتعلم ويظهرون قبولاً مطلقا ًلكل شيء في الكتاب المنهجي والمحاضرات(Felder&Brent,2005)

كما ذكرنا ان كل أسلوب من اساليب التعلم في ضوء نموذج بيجز يتكون من نتيجة الاتحاد بيت الدافع والاستراتيجية، ان الدافعية في هذا الأسلوب تطور خارجي كالخوف من الفشل او محاولة ارضاء الاخرين والحصول عل عمل جيد في المستقبل، اما الاستراتيجية في هذا الأسلوب تقوم على اساس تذكر المعلومات الاساسية واسترجعها والتي يعتقد الطالب انها ستأتي في الامتحان وكذلك استخدام المهارات المعرفية التي تكون رتبتها منخفضه كالتذكر والشرح والوصف والترتيب وهذه الاستراتيجيات تكون غير مناسبة وغير فعالة، وفقآ لهذه الاستراتيجية في هذا الأسلوب فطالب يحتفظ بالمعلومات بوحدات غير مترابطة ولا يمكن فهمها او الاحتفاظ بها لمدة طويلة(Kennedy,2002).

فالفرد في هذا الأسلوب يتقبل الافكار والمعلومات كما هي بشكل سلبي روتيني دون معالجه لهذه الافكار والمعلومات ويعتمد على المناهج الدراسية بشكل كامل وكذلك يعتمد على الملخصات الدراسية التي يعدها المدرس يقرأ الطالب الاجزاء البسيطة من المادة التعلمية ويتخطى الاجزاء الصعبة، يستخدم أسلوب التكرار بهدف الحفظ الاصم للمعلومات والافكار وبالتالي ينتج تكديس للمعلومات والافكار الغير مترابطة في البناء المعرفي للفرد (جديد، 2009). من جانب اخر فأن أسلوب التعلم السطحي يعتبر غير مناسب اذ يعتمد الطلبة التعلم بالتكرار والحفظ وتجنب الفهم الشخصي ولا تكون عاكسة لخبرة تعلمهم (Tiwari,2006)

2-أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style)

وهو الأسلوب الذي يتضمن ان الطالب يتعلم من اجل الفهم، ان الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب هذا الأسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الافكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الفصلية فهم يعتمدون على الحافز جوهري للتعلم بفضول فكري فضلا عن البحث عن المكافأة الخارجية (Biggs ,2004)

ان دافعية الطالب في أسلوب التعلم العميق تكون داخلية إذ ينظر الطالب الى مهمة التعلم على أنها ممتعة وشيقة ولدى الطلبة الميل والرغبة الفعلية للحصول على المعرفة (Ryaner &Riding ,1997) اما الاستراتيجية في هذا الأسلوب تتمثل في ان الطالب في هذا الأسلوب ما ان تم فهم المعلومات التي يتعلمها فهو يجعله ملائمة مع الهيئة المعرفية المتاحة والمتماسكة (Felder &Brent ,2005)

اكد بيجز ((Biggs 1989)) ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق في عملية التعلم يصلون الى مستوى عالٍ من التحصيل الاكاديمي بتجاوز مجرد الحصول على المعرفة لبعض الحقائق والافكار والمفاهيم الى التجديد والابداع والنقد،

وبالتالي يصبح الطالب اكثر قدرة على تبادل الافكار والآراء والاقتراب من حل المشكلات من زوايا مختلفة (عطاري، 2002).

ووفقاً لانتوستل (1983) فأن الأسلوب العميق في التعلم يشير الى الرغبة في ربط المهمة مع الخبرات الشخصية خارج سياق الدراسة وينظرون اليها على انها جزء من التطور الشخصي للفرد والبحث عن العلاقات التي تساعد على تكامل كل الاجزاء وتكامل التركيبة الكاملة

المحور الثاني- دراسات سابقة تناولت أسلوبي التعلم السطحي- العميق

- دراسات محلية وعربية

1- دراسة رمضان (1990)

(أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الاكاديمي)

أجريت هذه الدراسة في مصرفي محافظة المنوفية، هدفت الدراسة إلى معرفة الأسلوب الذي يتبعه المعلم (أسلوب التعلم السطحي – أسلوب التعلم العميق)، وإلى أي مدى يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي باختلاف أسلوبهم المعرفي (التريث- الاندفاع) تكونت عينة البحث من (12) معلماً (6) منهم من ذوي أسلوب التعلم العميق و(6) من ذوي أسلوب التعلم العميق، وبلغت عينة الطلبة (529) (312) من الذكور (217) من الإناث، استخدمت الدراسة مقياس أسلوب التعلم لانتوستل، ومقياس الأسلوب المعرفي (التريث – الاندفاع)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي أسلوب التعلم العميق ومتوسط درجات المعلمين ذوي أسلوب التعلم السطحي في التحصيل الأكاديمي للمتعلم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي التريث وذوي الأسلوب المعرفي الاندفاع في التحصيل الدراسي.

2- دراسة الدردير (2004)

(أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض الخصائص الشخصية)

أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجزلدى طلبة كلية التربية والتعرف على الخصائص الشخصية لدى الطلبة وعلاقته بالنوع والتخصص وبأساليب التعلم وأساليب التفكير، حيث تكونت عينة البحث من (176) طالباً وطالبة من الاقسام العلمية والإنسانية من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية، حيث أستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وقائمة أساليب التعلم المعدلة ذات العاملين لبيجز، وأستخدم التحليل العاملي، ومعامل الارتباط، والاختبار التائي لتحليل البيانات، وقد أظهرت النتائج تباين الطلبة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير(الكلي، الملكي)، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً بين كل من أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الهرمي، الأقلي، التقدمي، الداخلي، الخارجي) ووجدت الدراسة ايضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم السطحي وبين كل من أسلوب التفكير(الاقلي، الهرمي، الداخلي) كما أظهرت الدراسة إن توجه الطلبة بالدرجة الأولى على التحصيل

الدراسات الاجنبية التي تناولت أسلوبي التعلم السطحي – العميق

1- دراسة فينلي (Finley, 1989)

(التحليل العاملي لثلاثة مقايس لاساليب التعلم).

اجريت هذه الدراسة بجامعة ولاية كولورادو الامريكية، هدفت إلى الكشف عن مدى مطابقة الأبعاد المتضمنة في ثلاث مقاييس مختلفة لأساليب التعلم هي استبيان بيجز (SPQ) (Biggs) ومقياس الاتجاه نحو الدراسة لأنتوستل (ASI) (Entwistel) ومقياس عمليات التعلم لشمك (ILP) (Schmeck) وتكونت عينة البحث من (462) طالباً من طلبة الصف الأول يدرسون علم النفس المعرفي بجامعة ولاية كولورادو الأمريكية، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة أجرى

الباحث تحليلاً عاملياً على استجابات أفراد العينة ونتج عن ذلك ستة عوامل هي (التنظيمية، الحفظ، الإنقاص، التذكر، الدافعية التحصيلية، الدافعية الخارجية، التفضيلي، الشمولي)، وبذلك يوجد تداخل بين الأبعاد التي تقيسها الأدوات الثلاثة لأساليب التعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة إن عامل الدافعية التحصيلية وعامل الدافعية الخارجية متمايزين عن العوامل المرتبطة بالجوانب المعرفية لأساليب التعلم لدى الطلبة.

2- دراسة سميث وتسنج (Smith & Tsang 1998)

(مقارنة أساليب التعلم السطحي، العميق، الاستراتيجي والكشف عن صدق المقياس المعدل)

أُجريت هذه الدراسة على طلبة هونج كونج وطلبة المملكة المتحدة ، هدفت الدارسة إلى اختبار صدق استبيان التعلم المعدل ، ومقارنة أساليب التعلم وكذلك العلاقة بين أساليب التعلم والعمر والجنس ، وتكونت عينة البحث من (408) طالباً وطالبة بواقع (183) طالباً وطالبة من هونج كونج و(225) طالباً وطالبة من المملكة المتحدة وأستخدم الباحثان استبيان أساليب الدارسة المعدل والذي يتكون من (38) مفردة تقيس ثلاثة أساليب هي (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل أفرزها التحليل العاملي لكل من عينتي البحث على حدة ، إحداهما أسلوب التعلم العميق والأخر أسلوب التعلم السطحي والثالث أسلوب التعلم الاستراتيجي كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة أساليب التعلم بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة طلبة هونج كونج ، أما بالنسبة لعينة البحث من المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء ، ووجود فروق داله احصائياً في المتوسط في درجات أساليب التعلم (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) بين عينتي البحث لصالح عينة المملكة المتحدة ، كما توصلت الدارسة إلى وجود فروق داله إحصائيا للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط ، وأظهرت الدارسة أيضاً إن الطلاب الذكور الأكبر سناً لديهم ميل اكبر لتبني أسلوب التعلم العميق بالمقارنة مع الإناث الأصغر سنا، وبالنسبة لأسلوب التعلم الاستراتيجي فقد كان الطلاب الذكور الأكبر سنا أكثر ميلاً نحوه بالمقارنة مع الإناث الأكبر سنا (الجميلي، 2013: 113).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

فيما يأتي موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية على وفق المحاور الآتية:

الأهداف:

تباينت معظم الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي تعالجها كل منها والأهداف التي تسعى الى تحقيقها، ففي الدراسات التي ذكرت في المحور الأول أسلوبي التعلم السطحي – العميق كان هدف بعض الدراسات معرفة الأسلوب الذي يتبعه المعلم (أسلوب التعلم السطحي –أسلوب التعلم العميق)، وإلى أي مدى يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة كما في دراسة رمضان(1990)، وهدف بعضها الأخر إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة والفروق بين الطلبة في أساليب التعلم وفقاً للمتغير الجنس والتخصص كما في دراسة ودراسة (الدردير، 2004) أما الدراسة الحالية فهدفت إلى التعرف على مستوى أسلوبي التعلم السطحي – العميق.

أ-العينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات التي تمّ استعراضها، أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة فيها (410) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

ب – الفئة العمرية:

تناولت بعض الدراسات عينات من مرحل دراسية مختلفة، اما الدراسة الحالية فتناولت طلبة المرحلة الجامعية.

ج- جنس العينة:

تناولت بعض الدراسات كلا الجنسين بينما بعضها تناولت الذكور فقط أو الإناث فقط. وتناولت أكثر الدراسات عينات من كلا الجنسين. أما الدراسة الحالية فقد تناولت الذكور والإناث.

د- **الأدوات المستخدمة:**

تعددت الأدوات التي استعملتها الدراسات السابقة في كلا المتغيرين على وفق اختلاف أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، وأختلف الباحثون في استعمال الأدوات المناسبة لجمع البيانات عن الظاهرة التي يدرسونها. بعضهم قاموا ببناء أدوات تتناسب مع طبيعة بحوثهم، ومنهم من تبني أدوات جاهزة صممها باحثون آخرون، وآخرون قاموا بإعداد أدوات تتناسب مع دراساتهم. أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة على المقياس المعد من قبل (Biggs , 2004) لقياس أسلوبي التعلم السطحي – العميق

4- **الوسائل الإحصائية:**

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهدافها منها اختبار تحليل التباين، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية سيتم عرضها في الفصل الثالث والرابع.

5- **نتائج الدراسات:**

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وعيناتها والمراحل العمرية والفئات الاجتماعية التي تطرقت لها. إذ إن نتائج معظم الدراسات التي تناولت أساليب التعلم مع متغيرات أخرى أوضحت وجود علاقة بين المتغيرات، أو كان لها ارتباط مع المتغيرات التي دُرست معها، أما نتائج الدراسة الحالية فستُعرض في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاتة

يتضمن هذا الفصل عرضآ للمنهجيه المعتمده في البحث والاجراءات التي تم القيام بها والتي تمثلت في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، واعداد أداة البحث ثم معالجة البيانات المستحصلة من تطبيق الاداة ومعالجتهما احصائياً بالوسائل الاحصائية المناسبة.

اولاً: منهج البحث (The Research Method):

استعملت الباحثة الباحثة المنهج الوصفي لكونه الأسلوب الامثل لطبيعة هذا البحث وتحقيق اهدافة.

ثانياً: مجتمع البحث (Popuation of Rasearch):

ان المقصود بمجتمع البحث هو جميع الافراد الذين يسعى الباحث ان يعمم نتائج دراسته عليهم(زيتون، 2005). وعليه فأن مجتمع البحث الحالي هم طلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2014- 2015) وللدراسة الصباحية، ولتحديد مجتمع البحث قامت الباحثة بزيارة وحدة الاحصاء والتخطيط في جامعة بابل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية للعلوم الانسانية الى رئاسة جامعة بابل وبناء على ذلك تم تحديد مجتمع البحث حيث بلغ مجتمع البحث (24897) طالبآ وطالبة بعد استبعاد طلبة المرحلة الخامسة والسادسة في كليات المجموعة الطبية (الطب، طب الاسنان، الصيدلة) وقسم الهندسة المعماري في كلية الهندسة، إذ بلغ عدد الطلبة في جامعة بابل (20492) طالبآ وطالبة.

ثالثآ: عينة البحث (The sample of Research)

3-1عينة الكليات:

تم اختيار عينة الكليات من مجتمع البحث بالأسلوب العشوائي البسيط وبواقع اربع كليات من جامعة بابل وبواقع كليتين من الكليات الانسانية وكليتين من الكليات العلمية وكما مبين في الجدول ادناه

جدول (1)

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	التخصص	ذكور	اناث	العدد
1-	جامعة بابل	كلية الهندسة	علمي	634	898	1532
2-	جامعة بابل	كلية العلوم	علمي	527	671	1198
3-	جامعة بابل	كلية القانون	انساني	729	473	1202
4-	جامعة بابل	كلية الدراسات القرآنية	انساني	252	554	806
	المجموع			2142	2596	4738

3-2 عينة الطلبة: تألفت عينة البحث الحالي من (410) طالباً وطالبة من جامعة بابل وهم يمثلون نسبة (8%) من مجتمع البحث الاصلي وتم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب.

رابعا: اداتا البحث (In strument of Research)

4-1 مقياس أسلوبي التعلم السطحي- العميق

تبنت الباحثة مقياس أسلوبي التعلم السطحي \العميق المعد من قبل (2004، Biggs). اذ قامت الباحثة بترجمة المقياس الى اللغة العربية ومن ثم اعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبراء متحصصين باللغة الانكليزية واللغة العربية، ومن تم عرض المقياس على(5) خبراء للتأكد من صحة وصدق ترجمة المقياس، (3) خبراء في اللغة الانكليزية، وخبير واحد في اللغة العربية، وخبيرواحد في التربية وعلم النفس والخبراء.

خامساً: الخصائص السايكومترية لاداة البحث:

يتفق المتخصصون في القياس النفسي والتربوي على ان الصدق والثبات من اهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في المقياس النفسي مهما كان الغرض من استعماله.اذ أن الصدق والثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي وهما الاساسان الواجب توافرهما في المقياس لكي يكون صالح الاستعمال.(فرج، 1997: 34).

مقياس أسلوبي التعلم السطحي – العميق

اولاً- صدق المقياس (Validity):

يعد الصدق اهم خاصية من خواص القياس النفسي لانه يشيرالى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة (أبو علام، 2009) وقد تم التقق من مؤشرات صدق المقياس الحالي بالطرق الاتية:

1-1صدق الترجمة (Translation Validity):

للتحقق من صدق الترجمة قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية ومن ثم اعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبير متخصص باللغة الانكليزية ومن ثم عرضت الترجمتين على ثلاثة خبراء متخصصين في اللغة الانكليزية لبيان صحة الترجمة من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية وكذلك من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية، واظهرت اجاباتهم على كل ترجمة بأن فقرات المقياس صالحة من حيث ترجمتها سواء من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية الى اللغة الانكليزية. وبعد ذلك عرض المقياس على خبير متخصص باللغة العربية للتاكد من صحة الصياغة اللغوية، وعلى خبير من قسم العلوم التربوية والنفسية للتأكد من سلامة ودقة المفاهيم التربوية والنفسية المترجمة.

1-2الصدق الظاهري (Face Validity):

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للمقياس، وقد تم الحصول علية من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها(الامام واخرون، 1990).وعلى ضوء آراء المحكمين تُعدل الفقرات التي اشاروا اليها، لكي تظهر بشكل مناسب ومقبولة ظاهرياً، وللتحقق من الصدق الظاهري للفقرات المقياس عُرض المقياس علة (14) من المحكمين المتخصصين في اقسام العلوم التربوية والنفسية في جامعات بابل

وبغداد والقادسية لبيان صلاحية الفقرات وانتمائها الى المجال وتعديل او حذف أية فقرة يرونها مناسبة.وعند تحليل ملاحظاتهم احصائياً باستعمال اختبار (مربع كاي) ظهر ان القيمة المحسوبة للفقرات تتراوح بين (12- 8,33) وهي اعلى من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وبذلك قُبلت جميع الفقرات.

1-3 صدق البناء (Construci Validitys):

يوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، الذي يسمى أحياناً صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويشير إلى مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (لهمن، 2003). يشيرمفهوم صدق البناء أو صدق التكوين الفرضي (Construct Validity) إلى العلاقة بين نتيجة الاختبار وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه، مثل: مفهوم الذكاء، القلق، الابتكارية... إلخ، وبعبارة أخرى فإنّ صدق البناء يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يُعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات الفرضية هي التي يتركز عليها الاهتمام وليس درجات اختبار المحك أو سلوك الفرد (علاّم، 2000). ويعدّ صدق البناء أكثر صيغ الصدق أهمية لأنه يطرح سؤال الصدق الأساسي: "ماذا يقيس الاختبار بالفعل؟" وبعبارة أخرى: "يعكس صدق بناء الدرجة التي يقيس بها الاختبار تكويناً فرضياً مرجواً (جي، وآخرون، 2012). وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق لمقياس أسلوبي التعلم السطحي – العميق من خلال مؤشرات التحليل الإحصائي للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لكل من الأسلوبي التعلم السطحي \العميق وقدرتها على التمييز وتجانس الفقرات.

وتم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الاتية:

أ- القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين

تقوم هذه الطريقة في حساب مؤشر تمييز المفردة على الفرق في الأداء بين المجموعتين، وقد توصل كيلي (Kelley, 1939) إلى أفضل نسبة مئوية من الأفراد ينبغي أن تشتمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة، وهي اعتماد النسبة (27%) من الأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (46%) الوسطى (علاّم، 2000). ولغرض إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- تصحيح جميع استمارات المستجيبين والبالغ عددها (498) استمارة.
2- إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (498).
3- ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية لكل استمارة.
4- اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (134) طالباً وطالبة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (27%) من الفقرات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (134) طالباً وطالبة أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (286) طالباً وطالبة.
5- تطبيق الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعُدّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية، اذ لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم السطحي والبالغ عددها (11) فقرة، وايضاً لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم العميق والبالغ عددها (11) فقرة، علماً ان الباحثة تعاملت من كل أسلوب على انه مقياس في حد ذاته في ايجاد الخصائص السيكومترية لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي- العميق).

المؤشر الثاني- ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

على ضوء هذا المؤشر، يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً. ولا يجاد هذا المؤشر استخدم معامل ارتباط بيرسون، ولم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم السطحي وكذلك لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم العميق انه لم تسقط أي فقرة في علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي وذلك لكون

قيمة (ر) المحسوبة لجميع الفقرات كانت اعلى من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك بلغ عدد فقرات أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي بصيغته النهائية (11) فقرة فقط لكل أسلوب من أسلوبي التعلم.

ثانياً- الثبات (Reliability)

يعد الثبات من اهم صفات الاختبار الجيد، ان ثبات الاختبار يعني ان الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما اعيد تطبيقية على نفس الافراد في نفس الظروف، وان هذا يقاس احصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات، وهذا يعني أيضاً ان ادوات القياس على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق (الامام واخرون، 1990: 145). والاختبار الثابت يجب أن يعطي النتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه وينبغي ألا يعطي نتائج مختلفة عند إعادة تطبيقه (عيسوي، 1985). وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتين هما:

1- طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار نفسة على مجموعة الطلاب نفسها في وقتين مختلفين، وايجاد معامل الارتباط بين الدرجات في مرتيً التطبيق، ويوجد عادة فاصل زمني بين المرتين، ويعتمد هذا الفاصل الزمني على الغرض من استخدام الاختبار، فكلما زادت المدة الزمنية الفاصلة انخفضت القيمة المتوقعة لمعامل الثبات، وذلك لاحتمال تدخل عوامل غير موائمة بين مرتي التطبيق يمكن ان تؤثر في اداء الطلبة، وتصف هذه الطريقة مدى اتساق درجات الطلبة في المرتين (علام، 2009) وقد طُبق الاختبار على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من (4) كليات (2) من الكليات من جامعة بابل و(2) من الكليات من الجامعة الاسلامية وبعد مرور (14) يوماً طبق الاختبار على العينة نفسها مرة ثانية وهي مده مناسبة لأن إذا كانت المدة قصيرة بين التطبيقين فأن هناك احتمالاً لأن يتذكر الطالب المستجيب الإجابة التي ذكرها في المرة الأولى وعندما تكون المدة طويلة جدا فقد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار (الزوبعي وآخرون، 1987). ولاستخراج ثبات المقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار لأسلوب التعلم السطحي (0,71)، وبلغ معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار لأسلوب التعلم العميق (0,81)

ب- الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

معادلة الفا – كرونباخ (Alfa Cronback):

تُستخدم طريقة الفا- كرونباخ عندما يجيب الفرد عن فقرات مقياس ذات درجات متدرجة (علام، 2000). ولذلك تمّ حساب معامل الثبات لمقياس أسلوبي التعلم السطحي – العميق على وفق هذه المعادلة ولنفس عينة الثبات، فقد بلغ معامل الثبات لأسلوب التعلم السطحي (0,67)، واما معامل الثبات لأسلوب التعلم العميق فقد بلغ (0,78). والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) وبكلا الطريقتين

جدول(3)

أسلوب التعلم	معامل الثبات بطريقة	
	إعادة الاختبار	معادلة الفا – كرونباخ
أسلوب التعلم السطحي	(0,71)	(0,67)
أسلوب التعلم العميق	(0,81)	(0,78)

الوسائل الاحصائية:

استعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الاحصائية وعلى النحو الآتي:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتينIndependent- Samples T Test: لعينتين مستقلتين لإيجاد القوة التميزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياس.

2- معامل ارتباط بيرسون (person's correlation coefficient) لإيجاد:

أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

ث- قيمة معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار للمقياس.

ج- معامل الفا- كرونباخ لإيجاد قيمة معامل الثبات لمقياس.

3-اختبار(ت) لعينة واحدة

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً- عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصولا إلى الاستنتاجات ومن ثم التوصيات فالمقترحات.

الهدف الأول: مستوى أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ(بيجز) وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لدى طلبة جامعة بابل، لدى عينة البحث البالغة (410) طالباً وطالبة، ، إذ بلغ عدد طلبة جامعة بابل (410) وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في جامعة بابل، اذ بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي (31,38) وبانحراف معياري قدره (5,41) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (28)، واما أسلوب التعلم العميق فقد بلغ المتوسط الحسابي (32,41) وبانحراف معياري قدره (6,94) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (28)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعملت الاختبار التائي T-test لعينة واحدة

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة:

جدول(4)

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب السطحي	410	31,38	5,41	28	12,65	1,96	دال

يظهر من الجدول (5) ان القيمة التائية المحسوبة لأسلوب التعلم السطحي هي (12,65) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (409)، وهذا يشير إلى وجود مستوى دالة احصائياً لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم السطحي، وهذا يبين أن جامعة بابل يمتلكون أسلوب التعلم السطحي في عملية التعليم، وبهذا تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة سميث وتسنج (Smith&Tsang, 1998) وتختلف مع كل دراسة فينلي (Finley, 1989)، ودراسة ديكوال واخرين (Dukwall & et al, 2006)، وقد يرجع ذلك إن الفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، ان هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون الى

عملية التعلم على انها وسيلة للحصول على اهداف وغايات اخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل او بهدف ارضاء الوالدين او ارضاء الاخرين وليس البعد عن المشكلات او ارضاء الذات او تكوين الذات (Biggs, 2004: 349).

جدول (5)

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب العميق	410	32,41	6,94	28	12,85	1,96	دال

يظهر من الجدول (5) ان القيمة التائية المحسوبة لأسلوب التعلم العميق هي (12,85) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (409)، وهذا يشير إلى وجود مستوى دالة احصائياً لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم العميق، وهذا يبين أن جامعة بابل يمتلكون أسلوب التعلم العميق في عملية التعليم، وبهذا تتفق نتيجة البحث الحالي مع كل من دراسة الدردير (2004)، دراسة ودراسة فينلي (Finley, 1989)، وقد يرجع ذلك إن الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الافكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الفصلية فهم يعتمدون على الحافز جوهري للتعلم بفضول فكري فضلا عن البحث عن المكافأة الخارجية (Biggs, 2004: 352)، وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود اهتمام من جانب الأساتذة في خلق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة من خلال اهتمامهم بالعوامل المؤثرة في بيئة التعليم المتمثلة في مراعاة خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم وتنوع في استعمال طرائق التدريس في عملية التعليم، كما ان الأساتذة قادرين على خلق بيئة تعليمية ايجابية من خلال توفير وقت للطلبة في تعلمهم ويزيدون من اندماج الطلبة في عملية التعلم (وولفولك، 2010: 950- 951).

ثانياً: الاستنتاجات:

على ضوء ما توصلت الية الباحثة من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

1- طلبة الجامعة يمتلكون أسلوبي التعلم السطحي – العميق في التعلم

ثالثاً: التوصيات:

على ضوء ما توصلت الية الباحثة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

1. اهتمام مراكز طرائق التدريس في كلية التربية وكلية التربية الاساسية بأسلوب تعلم الطلبة وجعلة جزء من خططهم في الدورات التأهيلية لانتقال ذلك التدريب الى طلبتهم في المستقبل.
2. الاستفادة من مقياس أساليب التعلم المستخدم في الدراسة الحالية في تشخيص مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.
3. تزويد الجامعات الحكومية والاهلية بالأخصائيين التربويين والنفسيين لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات التي تعيق ارتفاع تحصيلهم الدراسي.

رابعاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن أساليب التعلم لمراحل دراسية أخرى كالمرحلة المتوسطة والمرحلة الاعدادية.
2. دراسة مدى تباين أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) بتباين المرحلة الدراسية (إبتدائية، متوسطة، إعدادية، جامعة).
3. دراسة أثر خبرة المدرس وطرائق التدريس (التقليدية والحديثة) في تنمية أسلوبي التعلم (السطي، العميق) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

4. إجراء دراسة تتناول أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ (بيجز) وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة العادين والمتميزين.

المصادر العربية

1. الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013): **اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية** جامعة بغداد – كلية التربية ابن الهيثم، اطروحة دكتوراه منشورة.
2. ابو هاشم، السيد محمد (2000): **اساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلبة الجامعة (دراسة عاملية)** جامعة الازهر – كلية التربية، مجلة التربية، العدد (93).
3. الامام وآخرون، مصطفى محمود (1990): **التقويم والقياس**، جامعة بغداد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
4. برنهارت (1984): **علم النفس في حياتنا العملية**، ترجمة: احمد عبد الله محي، مكتبة اسعد، بغداد
5. جي، ل. ر.، مليز، جيوفري، وابراسيان، بيتر(2012): **البحث التربوي – كفايات للتحليل والتطبيقات**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
6. الدردير، عبد المنعم احمد (2004): **دارسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة.
7. رمضان، محمد رمضان (1990): **اثرتفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي**، كلية التربية ببنها – جامعة االمنوفية، اطروحة دكتوراه منشورة.
8. رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد (2013) "**اتقان القياس النفسي الحديث – النظريات والطرق**"، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
9. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، ابراهيم عبد المحسن (1987): الاختيارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل– العراق.
10. زيتون، عايش محمود (2005): **الاتجاهات والميول العلمية** ، ط ١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
11. شبر، احمد محمد حسين (2013): **أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي**، اطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة بابل – كلية التربية.
12. عطاري، عارف (2002): **منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا**، المجلة التربوية، المجلد السادس عشر، العدد93. الكويت.
13. علام، صلاح الدين محمود (2006): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
14. قطامي، يوسف، نايفة القطامي (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
15. محمد، ابراهيم محمد (2009) **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا**، رسالة ماجستير غير منشورة.
16. وولفولك، انيتا (2010): **علم النفس التروي**، ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم، دار الفكر، عمان.
17. فرج، صفوت (1997): **القياس النفسي والتربوي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
18. وهيب، نور الدين(2007): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
19. علام، صلاح الدين محمود (2009): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
20. جديد، لبنى(2009): **أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة– جامعة دمشق.

المصادر الاجنبية

22-Biggs, J(1999): **What the student does for enhancd- learning**, Education Research and development,18(1).

23- Biggs, J (2000): **The revised Two Factor Study Process Questionnaire, R-SPQ,** British Journal of Educational Psychology.

24- -Biggs, J(2004): **The Role of meta leaning in study pocess**, Journal of Engineering Education.

25- Biggs, J (1991): **What do Inventories of Students Learning processes Really measure?** A theoretical Review and class ification, British Journal of Educational Psychology.

26- Kenndy, p(2002): **Learning cultures and learning styles**, mythunders tading -(Hong Kong),chinese learning.

27- Felder, R& Brent, N(2005): **Understveing student differences**, Journal of Engineering Education.

28-Tiwari, D(2003): **school Enviroment and sixth from pupils**, Journal of Educational Psychology.

29- Schmeck, R(1983): **Learning style of college Students**, Individual Differences,Edited by dillon, A.& Schmeck, R, Academic press.

30- Debra, m(1999): **The Effect of Learning Styles on Geades of Firs year College Students**, Research in Higher Educational.

31- Rayner, S& Riding, R(1997): **Towards A catego risation of cognitiv style learning style**, Journal of Engineering Education.

32- Simth, E& Tasseng, E(1998): **Comparative study of approaches to studing in Hong Kong**, Journal of Educational Psychology.

مقياس أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) لـ(بيجز) بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علية دائمآ	تنطبق علية احياتآ	تنطبق علية نادرآ	لا تنطبق علية ابدآ
.1	لم اكن قلقآ في الامتحان القادم حتى وان حصلت على درجة منخفضة				
.2	ادرس جيدآ من اجل الامتحان لكنني ابقى قلقآ على كيفية ادائي في الامتحان				
.3	الدراسة وسيلة للحصول على عمل مردوده جيد				
.4	انا اريد الحصول على مستوى عالي في الدراسة للحصول على وظيفة جيدة				
.5	أرى ان لافائدة من تعلم اشياء لاتدخل في الامتحان				
.6	اكرس القليل من الوقت لدراسة لان هنالك اشياء اخرى تثير اهتمامي				
.7	تقتصر دراستي على مايحدد بشكل مختصر				
.8	اجد انة من غير المفيد قراءة الموضوعات الدراسية بعمق				
.9	اتعلم بعض الاشياء تدرجيآ حتى احفظها جميعآ عن ظهر قلب				
.10	اجد ان افضل طريقة للنجاح هو حفظ اجوبة لاسئلة محتملة				

.11	يمكنني اجتياز معظم الامتحانات عن طريق حفظ المعلومات الرئيسية بدلآ من فهمها				
.12	اجد ان اوقات الدراسة تجعلني اشعر حقآ بالسعادة والقناعة				
.13	اشعر ان اي موضوع دراسي يمكن ان يكون ممتعآ حالما أبدأ بة				
.14	أعمل بجد في دراستي لانني اجد المادة ممتعة				
.15	اقضي معظم اوقات فراغي لمعرفة المزيد عن الموضوعات الدراسية المختلفة				
.16	أتي الى معظم الدروس وفي ذهني اسئلة اريد اجابات عليها				
.17	انا افكر بأستمرار في دراستي				
.18	احب ان اشكل استنتاجآ عن الموضوع الدراسي الذي ادرسة				
.19	انا احاول ان اربط بين ما تعلمتة في موضوع ما بما تعلمتة في المواضيع الاخرى				
.20	انا اربط المادة الجديدة بما تعلمتة سابقآ عن الموضوع				
.21	عند قراءة كتاب دراسي احاول فهم مامقصود بالكتاب				
.22	احب قراءة النظريات التي تناسب المواد الدراسية				