

قياس أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم وعلاقتها بمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص والرغبة في التخصص

م.د. احمد لطيف عبدالله الحسني
hlecbal10@alkadhum-col.edu.iq
كلية الامام الكاظم للعلوم الإسلامية/ اقسام بابل

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم لانتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الأمام الكاظم – أقسام بابل وعلاقتها بمتغيرات: الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص والرغبة في التخصص، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الاقسام التربوية (اللغة العربية والتاريخ واللغة الإنكليزية وعلوم القرآن والحديث)، للدراسة الصباحية والمسجلين في شعبة التسجيل على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة لتقييم أنماط التعلم تبني الباحث مقياس (انتوستل وتايت، ١٩٩٤) المعدل من قبل دوف (Duff,1997) والذي قام أبو هاشم بتعريبه عام (٢٠٠٦)، والتأكد من صدقه وثباته وأمكانية تطبيقه على البيئة العربية، ويتكون المقياس من (٣٠) بنداً، موزعة على (١٢) بعداً فرعياً، بواقع (٤) ابعاد لكل نمط ، وهذه الأنماط هي: (النمط السطحي، النمط العميق، النمط الاستراتيجي)، وقد توصلت الدراسة الى نتائج من أهمها : أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . لا تختلف باختلاف الجنس والرغبة في التخصص، إلا أنها تختلف باختلاف السنة الدراسية والتخصص، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات .

الكلمات المفتاحية : أنماط أنتوستل، كلية الامام الكاظم، التخصص، الرغبة بالتخصص .

Measuring the preferred learning styles of Antostel among students of Imam Al-Kadhim College and their relationship Depending on the variables of gender, level of study, specialization, and desire to specialize

PhD. Ahmed Latif Abdullah Al-Hassani

Imam al-Kadhim College of Islamic Sciences\Babylon departments

Abstract

The study aimed at knowing the learning patterns of the virtue of the preference for the students of the Imam Al –Kazim (PBUH). The study of (300) students and students from the students of the educational departments (Arabic language, history, English and science Quran and Hadith), for morning study and those registered in the Registration Division in the second semester of the academic year 2 023/2024, they were selected by a stratified random method Achieving the objectives of the study. To evaluate learning styles, the researcher adopted the scale (Entwistle and Tait, 1994) modified by Duff, 1997), which Abu Hashem Arabized in 2006, ensuring its validity, reliability, and possibility of application to the Arab environment. The scale consists of (30) items, distributed over (12) sub-dimensions, with (4) dimensions for each type, and these types are: (Surface style, deep style, strategic style). The study reached results, the most important of which are: The preferred learning styles among the students of Imam Al-Kadhim College (peace be upon them) are no It varies depending on gender and desire to specialize, but it varies Depending on the academic year and specialization, the study concluded with a number Of the recommendations.

Keywords: Antostell patterns, Imam al-Kadhim College (peace be upon him), specialization, desire to specialize.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة:

بحسب التطورات السريعة والمذهلة في المجالات المعرفية المختلفة، والتي تفرض على المتخصصين في مجال علم النفس والتربية اجراء تغييرات مهمة في الأساليب والوسائل التربوية، وخاصة فيما يرتبط بأنماط تعلم الطلبة التي اخذت مكانة مهمة ومساحة واسعة في حقول التربية المعاصرة وعلم النفس، لأكتسبها الاهتمام الكبير من قبل الباحثين، والتي تحتم عدم بقاء عمليات التعلم والتعليم رهينة أساليب ومفاهيم ثابتة وذلك للتغير الحاصل في العصر الحديث وفي عقل المتعلم الذي يعتبر حاضنة التعلم في انماء وتطور مستمرين، وقد ازداد

الاهتمام بدراسة أنماط التعلم والتفكير والتفضيلات الدماغية من خلال إعلان عقد التسعينات عقداً للدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين والقرن الواحد والعشرين، ونتيجة تطبيق نتائج أبحاث في عملية التعلم والتعليم، فمن المحتمل أن تعود هذه النتائج إلى تغييرات مهمة في مختلف مجالات العملية التربوية، على أساس توافر أدلة على أن النمط المفضل للطلاب في التفكير والتعلم له علاقة بمقدار ما يحزره الطالب من التحصيل العلمي و بالطريقة التي يتفاعل بها مع الأستاذ .

والمرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة في الحياة الدراسية للطلاب، لأختلافها عن مراحل التعليم السابقة من حيث وعدد المواد الدراسية ونوعيتها وكثافتها وطرائق تدريسها، إذ تهدف إعداد الطالب للحياة العملية، حيث يعتمد الطالب في مرحلته هذه على الذات بصورة كبيرة في اختيار أساليب تناسب طبيعة المعلومات الكبيرة والجديدة للمفردات الدراسية فيتم اختيارها على أساس معرفته بالإمكانيات والقدرات الدراسية له، والمستوى التحصيلي الذي يطمح إلى تحقيقه والذي تدفعه رغبته الداخلية إليه، والسبب في ضعف التحصيل الدراسي الذي لا يعبر عن ما يمتلكه الطالب من طموحات وقدرات هو اخفاقه في اختياره للأساليب المناسبة لأنماطه (كاظم وياسر، ١٩٩٨: ٥٣).

ويواجه الأستاذ الجامعي مشكلة تتمثل بوجود أعداد كبيرة من الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة مختلفين ومتباينين في قدراتهم وأنماطهم التعليمية ما قد يؤثر في مخرجات عملية التدريس، خاصة وأن الأساتذة قد يدرسوا بطريقة واحدة أو قد يدرسون بطرائق لا تتناسب وقدرات وميول الطلبة.

حيث أن العملية التعليمية لم تعد مجرد تلقين المعلومات والمعارف للطلاب فحسب، بل في كيفية فهم واكتساب هذه المعلومات والمعارف، وتعامل الطالب معها من خلال الاعتماد على ذاته، وتبني الأستاذ والطالب أنماط تعلم مناسبة لأستعداداته وقدراته وإمكانياته لتحقيق النجاح والتفوق، وإيجاد الأثر الإيجابي في زيادة درجة الدافعية وتوليد الحوافز لديهم هو بإتاحت الفرصة للطلبة ليتعلموا بالنمط الذي يفضلونه (العلوان، ٢٠١٠: ٢). وتشير دراسات (Wilson, 1988) و (الربيعي، ٢٠٠٨) و (العبودي، ٢٠١٠) و (غانم، ٢٠١١)، إلى إن اعتماد الطلبة على العادات الدراسية الغير مناسبة وافتقارهم لأساليب تدريس غير فعالة، وضعف قدرتهم على استرجاع المعلومات وتنظيمها، قد تنعكس سلباً على الفعاليات الادائية والمخرجات التعليمية للطلاب، ومما ينتج عنها عدم تحقيق النجاح أو (خبرات الفشل)، وذلك لإتباع الأساتذة أنماط التعلم الغير مجدية التي لا تتوافق مع أنماط طلبتهم واعتمادهم الحفظ الآلي واستعمال الأساليب السطحية في التدريس (العبودي، ٢٠١٠: ٤).

ويرى الباحث ان استخدام الطريقة التقليدية في التدريس التي يكون فيها المتعلم سلبياً من حيث حفظ وتلقي المعلومات حتى وقت الاختبار ولا تراعي كيفية اكتسابه للمعرفة ورغباته في المتعلم وأختلاف جنس الطالب وتخصصه والمرحلة الدراسية التي هو فيها وكذلك رغبته في التخصص الذي يدرس فيه، ما زالت تُستعمل حتى الوقت الحاضر، وهذه من الأسباب التي تدفع الكثير من المتعلمين الى التساؤل عن معرفة الاسباب التي تكمن وراء حصولهم على درجات منخفضة في التحصيل رغم بذلهم الجهود الكبيرة في الدراسة، وهذه من اكبر المشكلات التي يعاني منها المتعلمين، وتتسبب بالفشل في مواجهة صعوبات التعلم أو تحقيق النجاح، لذلك تلخصت مشكلة الدراسة بناءً على ما سبق ذكره في قياس أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم وعلاقتها بمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص والرغبة في التخصص ؟ وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم ؟

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم باختلاف الجنس؟

السؤال الثالث: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم باختلاف المستوى الدراسي؟

السؤال الرابع: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم باختلاف التخصص؟

السؤال الخامس: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوسطل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم باختلاف الرغبة في التخصص؟

أهمية الدراسة:

من المؤكد أن التربية تؤدي دوراً رئيسياً في تكوين الإنسان عن طريق ترقية أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٢٥) .

ويتفق المربون أن لكل متعلم نمطه المفضل في التعلم، لأن المتعلمين يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي أساليب تعلمهم ودافعتهم نحوه، وفي عاداتهم لدراسته واستذكارها، وفي اهتماماتهم وميولهم وفي قدراتهم على معالجة المشكلات الحياتية اليومية المتعددة، لذا ينبغي أن يُنظر إلى المتعلمين بوصفهم أفراداً لهم تفضيلات وأساليب متباينة ومختلفة للتعلم، ومن ثم مراعاة هذا التباين الذي يمثل أمراً ملحاً وحاسماً في العملية التعليمية - التعلمية (زيتون، ٢٠٠١: ١٣٤).

ويرجع الاهتمام بموضوع أنماط التعلم بين الباحثين على اختلاف توجهاتهم العلمية والنظرية إلى أسباب مختلفة، فيبدي أطباء الأعصاب اهتماما بدراسة أنماط التعلم لدى الأفراد بهدف استقصاء مواقع الوظائف المخية عند الإنسان ويعتمدون في هذا الشأن على وسائل ومعدات تصوير علمية غاية في الدقة مثل أجهزة ((Pet)، (Fmri)، (Nmrt)). ويستطيع علماء النفس من خلال دراسة أنماط التعلم لدى الأفراد فهم عملية الإدراك وعملية معالجة المعلومات لدى المتعلمين. في حين ينصب اهتمام المربين والتربويين بدراسة أنماط التعلم السائدة دماغيا بهدف تحسين العملية التعليمية التعليمية. (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ١٥٢).

يعتبر التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة وقياسها من أهم القضايا اللازمة لكل من مخططي المناهج والأساتذة والطلبة أنفسهم، إذ يسهم هذا في إعادة بنا وتصميم المناهج والكتب الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تناسب أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، ولأن المناهج والكتب الدراسية في المدارس والجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض الطلبة، ويحرم من هذه الفائدة طلبة آخرون، وكذلك فإن عدد كبير من المدرسين والأساتذة الجامعيين لا يدركون التباين في أنماط التعلم لدى الطلبة، فهناك اعتقاد سائد لدى بعض الأساتذة أن الطلبة الذين يقعون في نفس الفئة العمرية يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المفاهيم والمعارف المقدمة، مما يتمخض عن ذلك اتباع الأساتذة الجامعيين والمدرسين طرق تدريس محددة ويركزوا على تنمية مهارات وقدرات محددة عند الطلبة وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية، مما قد يؤدي إلى الإخفاق لدى بعض الطلبة وحرمانهم من فرص التعلم المتوفرة لهم لأن طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها الأساتذة الجامعيون لا تتناسب مع أنماط تعلمهم.

حيث إن الدافع الرئيسي لأنجاز المتعلم هو في مدى ما يتحقق من إشباع لحاجاته من طريق استعمال أساليب معينة من السلوك توافق نمطه تُحقق التعلم، حيث أن هناك حاجات ينبغي لها أن تشبع لدى المتعلمين، ويجب أن يتحقق الأستاذ من مدى أشباع المتعلم من هذه الحاجات من طريق ممارسة النشاطات المدرسية، وان الانعكاس الذي يبين لنا مدى ما وصل اليه المجتمع من تطور هو مستويات الإنجاز لدى افراد هذا المجتمع، وما وصل اليه من تغير اجتماعي، ومن مصادر تحقيق الابتكار والابداع لدى المتعلم هو تحقيق الدافعية للإنجاز واشباعها والتي تحقق له الراحة النفسية، وعلى حد علم الباحث تعد هذه الدراسة من الدراسات العراقية القليلة والمهمة التي تبحث في قياس أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة الجامعة وعلاقت هذه الأنماط بمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص والرغبة في التخصص.

حيث تُعد أنماط التعلم لأنتوستل احد النماذج المهمة التي تقوم على أساس العلاقة بين انماط تعلم ومستوى نواتج التعلم لدى المتعلم حيث تؤكد على مراعاة أنماط تعلم جميع الطلبة داخل

القاعة الدراسية، ويحتوي هذا النموذج على توجهات ثلاثة مرتبطة بدوافع مختلفة، وهي التوجه نحو (المعنى الشخصي، وإعادة الإنتاجية، والتحصيل)، وينتج عنها أنماط معينة للتعليم يستخدمها المتعلم في مواقف التعلم المتنوعة أثناء عملية تعلمه وتؤدي الى دافع عامة في التعلم الصفي وكذلك إلى مستويات للفهم مختلفة (محمد، ٢٠١٠: ١٠).

وتعتبر كذلك أنماط التعلم لأنتوستل ذو أهمية مشتركة بين الاستاذ وطلابه في نفس الوقت، فيحقق الاستاذ رغبته بالحصول على مستوى جيد لطلابه، بينما يتمكن الطلبة من المشاركة للوصول الى أعلى درجات الاداء في داخل المواقف التعليمية، ولقد أجريت الكثير من البحوث العاملة للتحقق من مدى الصدق لهذه الانماط وعلى مختلف العينات من الطلبة وفي مختلف بيئات التعلم، وبالرغم من اختلاف ظروف تطبيق الدراسات أوضحت نتائج هذه الدراسات في ظهور التناظر التام لهذه المداخل الثلاثة وفي الدراسات جميعها، مما أكد صدق البنية العاملة لانماط انتوستل (Duff,1997:530).

وتتعلق أنماط انتوستل من مفهوم بانه لا يوجد متعلم لا يستوعب المادة الدراسية بل هنالك مستويات وأنماط مختلفة للاستيعاب والفهم، ولذى يجب مراعات هذه الأنماط والمستويات من قبل الأستاذ لايصال المادة العلمية للمتعم بالطريقة الذي يحبها (Mark.2013:37).

وتبرز أهمية الدراسة كذلك من أنها ستزود التربويين والمدرسين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمعلومات المتعلقة بأنماط التعلم عند الطلبة وأثرها في إحداث التعلم الفعال ، وستسهم في تنمية مهارات الأساتذة الجامعيين في تنويع الخبرات الدراسية وتكييفها لتناسب مع أنماط تعلم طلبتهم، وكذلك استخدام طرائق تدريس ووسائل مختلفة، والتنويع في أساليب التقويم.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في كلية الامام الكاظم / اقسام بابل، على طلبة الدراسة الصباحية للأقسام التربوي (اللغة العربية والتاريخ واللغة الإنكليزية وعلوم القرآن والحديث) .
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

التعريفات الإجرائية:

أنماط التعلم: الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ومثل هذا النمط يتأثر إلى درجة كبيرة بالخصائص الشخصية والبيولوجية للفرد، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه النمط الذي تقررته الدرجة حسب نموذج (Kolb, 1985) .

أنموذج إنتوستل لانماط التعلم - عرفه علي والمشهداني بأنه: أحد النماذج التعليمية المهمة والمفسرة لأنماط التعلم ، إذ يحتوي هذا الأنموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج

عنها مداخل تعلم معينة يستعملها الفرد في مواقف التعلم المختلفة اثناء عملية تعلمه ويؤدي الى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي (التوجه نحو المعنى الشخصي وينشأ عنه المدخل العميق، والتوجه نحو اعادة الانتاجية وينتج عنه المدخل السطحي، التوجه نحو التحصيل وينتج عنه المدخل الاستراتيجي) . (علي والمشهداني، ٢٠١٤: ٤٦) .

الجنس: يقصد به جنس الطالب، ذكر أو أنثى.

المستوى الدراسي: يقصد به السنة الدراسية للطالب في الكلية الامام الكاظم ، وهذه المستويات هي: الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة.

التخصص: يقصد به تخصص الطالب في كلية الامام الكاظم / أقسام بابل، للأقسام التربوي فيها، وهي: (قسم اللغة العربية ، قسم التاريخ ، قسم اللغة الإنكليزية، قسم علوم القرآن والحديث) . **الرغبة في التخصص:** يقصد به دراسة الطالب لتخصصه (عن رغبة) أو (عدم رغبة) .

كلية الامام الكاظم .: كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعة (اختصاراً: كلية الإمام الكاظم)، هي عبارة عن (كلية إسلامية جامعة حكومية) تأسست عام ٢٠٠٤ وحصلت على الاعتراف من قبل وزارة التعليم العالي عام ٢٠٠٩ بقرار صادر من مجلس النواب ومجلس رئاسة الجمهورية العراقية، تابعة لديوان الوقف الشيعي مقرها في بغداد، يوجد لديها فروع في اغلب محافظات العراق، وتحتوي الكلية على ١١ قسمًا علميًا، ٨ منها قسم غير إسلامي و ٣ منها إسلامي. (جريدة الوقائع العراقية، ٢٠١٣)

الفصل الثاني

أولاً: الاطار النظري:

أنماط التعلم:

إن معرفة الطلبة لأنماطهم التعليمية قد يساهم في توجيههم بشكل سليم في جميع مجالات حياتهم، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيقهم أفضل الإنجازات وأقصى نواتج التعلم، ولأنماط التعلم دور في تحديد الفروق بين الطلبة، وفي طرق استقبال الخبرات التعليمية التعليمية ومعالجتها، إذ أن أدا المتعلمين يتأثر بهذه الطرق إيجاباً أو سلباً؛ فحينما تتناغم أنماط التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف يكون التأثير إيجابياً، وحينما لا تلبي طرق التدريس والأنشطة الصفية تنوع المتعلمين وفقاً لأنماطهم التعليمية فإن أدائهم للتعامل مع المعلومات سيكون بشكل سلبي، وبالتالي فإن تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة قد يساعد في تقديم خبرات تعليمية متنوعة ومتناسبة مع أنماطهم التعليمية، وقد يؤدي هذا إلى زيادة دافعيته وإقبالهم على التعلم.

ومن أهم المعايير لجودة التعليم التي نادت بها المؤسسات العالمية ومنها المجلس الوطني لتأهيل وأعتماذ المعلمين (NCATE) ، هو مراعاة فروق المتعلمين الفردية في أنماط تعلمهم، فجميع المتعلمين لهم الحق في تعليم أفضل، ويتعلم وفق الطريقة التي تناسبه وبصورة أفضل (NCATE, 1999).

وفسر ثورندايك من وجه نظره اختلاف أنماط تعلم المتعلمين باختلاف العوامل الثقافية والبيولوجية والانفعالية والشخصية للأفراد، لذلك فإن يشير مفهوم أو مصطلح نمط التعلم إلى الطريقة الملائمة لاستجابة الفرد للمثيرات في سياقات التعلم، واستجابات المتعلم للمثيرات هي المكونّات أو السلوكيات التي تكون أنماط تعلم المتعلمين (Hergenhahn & Olson, 1993).

وعرف الأدب التربوي أنماط التعلم مجموعة من التعريفات ونذكر منها: أن نمط التعلم هو الطريقة التي تؤثر بواسطتها عناصر معينة في المجالات الانفعالية والبيئية والجسمية والاجتماعية على استيعاب وتمثل المتعلمين للمهارات والمعلومات المختلفة والاحتفاظ بها (Dunn, Dunn & Price, 1989) وهي كذلك مجموعة من الخصائص النفسية والمعرفية والسلوكية التي تمثل المؤشرات الثابتة نسبياً في الكيفية التي يدرك بها المتعلم البيئة التعليمية واستجابته لها والتفاعل معها (Keefe, 1987)، أو طريقة تحليل أو استقبال المعلومات من قبل المتعلم التي والكيفية التي يعالج بها المشكلات المعترضة لسير تقدمه (Farrell-) (Moskwa, 1992، أو هو عبارة وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تعمل على جعل المتعلم مستجيباً للمثيرات البيئة المتنوعة بما يلاءم خصائصه الاجتماعية والجسمية والانفعالية (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠: ١٤٣)، أو أنه مصطلح استخدم لوصف الاتجاهات والسلوكيات والنشاطات المحددة لتفضيلات المتعلمين في التعلم، (Honey & Mumford, 2000) ، وعرفته أيضاً الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير and Development (ASTD) American Society for Training بأنه المفهوم النظري والعملية الذي يشير إلى كيفية تغيير سلوك المتعلم أو كيفية اكتسابه للمعرفة (ASTD, 2007).

ويمكن تلخيص التعريفات السابق ذكرها بأن نمط التعلم هو طريقة استقبال المتعلم للمعلومات من البيئة، أو الطريقة التي يتم بها احتفاظ واكتساب ومعالجة المعلومات من قبله.

تصنيفات أنماط التعلم

تم تصنيف أنماط التعلم بنماذج وأشكال متعددة، واوردناها هذه النماذج والاشكال حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، حيث كان نموذج كارل جونغ (Carl Jung, 1971) الذي صنفها إلى: (حدسي، حسي، تفكيري، شعوري) (القطامي، ١٩٩٨). كما خُدت في نموذج كولب (Kolb, 1976) ، الى أنماط اربعة هي: (الموائمون، والتقاربون، والتمثليون،

والتباعديون). اما في تصنيف نموذج مايرز برج (Myers-Brigg,1978) إلى: (المفكر, الحساس, الانبساطي, المحكم), وتحدد في نموذج مكارثي (McCarthy,1980) الذي يصطلح عليه (4MAT), الى أربعة من الأنماط وحسب مداخل المعلومات وهي: (الديناميكي, والحسي, والتحليلي, الابتكاري), اما في انموذج نسيل أنتوستل (Entwistle,1980) الى أنماط تعلم ثلاث هي: (السطحي, العميق, الاستراتيجي). كما حُد في نموذج جريجورك (Gregorc,1985) أربعة من أنماط التعلم (محسوس - تسلسلي, ومحسوس - عشوائي, ومجرد - تسلسلي, ومجرد - عشوائي), (Hadfield, 2006).

اما في نموذج هوني ومفورد (Honey & Mumford,1986), الذي بُني على نموذج كولب Kolb وافترض هذا النموذج أنماط أربعة للتعلم وهي: (نشط, متأمل, نظري, نفعي) (Hendry et al, 2005). كذلك نموذج فيلدر - سلفرمان (Felder-Silverman,1988) افترض أربعة أبعاد ذات قطب ثنائي للتعلم, ولذا تكون من أنماط ثمانية للتعلم هي: (الحسي, الحديسي, البصري, اللفظي, النشط, التأملي, التسلسلي, الشمولي). ونموذج سوزان واينبرنر (Susan Weinbren, 2002) ثلاثة أنماط للتعلم هي: (بصري, سمعي, حركي) (ال عمران, ٢٠٠٦: ٨٨).

وقد بدأ التوجه في التنظيرات الأخيرة نسبياً, إساند التعلم إلى وظائف الدماغ, ويتكون الدماغ من نصفي كرتين ملتحمتين من الوسط, وهما النصف الأيسر والنصف الأيمن, ويسيطر كل نصف على أفعال الجسم في الجانب المعاكس له, فمثلا يسيطر النصف الأيمن للدماغ على عمل اليد اليسرى وهذا والعكس صحيح, حيث يشيع لدى ٣٠-٤٠% من المتعلمين, ومن هذه النظريات نظرية هيرمان (نوفل وأبو عواد, ٢٠٠٧).

وفي بحثنا هذا سوف نتناول أنماط التعلم لأنتوستل لما له أهمية في التعليم الجامعي حيث يقيس القدرات العقلية العليا, ومنها العلاقة السببية بين أنماط التعلم ونتائجه, إذ صمم انتوستل الانموذج على أساس إن هناك توجهات مرتبطة بعدة دوافع تؤدي إلى انماط تعلم يستعملها المتعلم في مواقف التعلم المختلفة لتؤدي بالنتيجة إلى عدة مستويات من الفهم.

انموذج انتوستل:-

قدم انتوستل أنموذجه في سنة (١٩٨١) ويقوم هذا الأنموذج على اساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم, إذ يحتوي هذا الأنموذج على ثلاث توجهات ترتبط بدوافع مختلفة, وينتج عنها أنماط تعلم معينة يستعملها في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي الى مستويات مختلفة للفهم وأهم التوجهات التي ينتج عنها أنماط التعلم المختلفة هي: (المسعودي, ٢٠١٩: ٣٣).

١- التوجه نحو المعنى، أي ان الفرد المتعلم يتجه اثناء التعلم لتكوين معنى شخصي خاص لما يتعلمه والتوجه نحو إعادة انتاج المعرفة ، أي إن يعيد المتعلم المحتوى التعليمي بالأسلوب الذي يراه مناسباً.

٢- التوجه نحو إعادة إنتاج المعرفة ، أي إن يعيد المتعلم المحتوى التعليمي بالأسلوب الذي يراه مناسباً.

٣- والتوجه نحو التحصيل، أي توجه المتعلم للتحصيل والذي يظهر بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم (عطية، ٢٠١٦: ٩٧) .

وتأسيساً على ما سبق من توجهات المتعلمين نحو التعلم فإن التعلم على وفق هذا النموذج يبين وجود ثلاث أنماط تعليمية بحسب ما يفضلها المتعلمون ، وهذه الأنماط هي:

أ- النمط العميق Deep Style : ويتميز أصحاب هذا النمط بقدرتهم ورغبتهم بالبحث عن المعنى واستعمال التشابه والتماثل في وصف الأمثال بصورة متكاملة ، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون الى استعمال الأدلة والبراهين في تعلمهم .

ب- النمط السطحي Strategic Style : ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول الى الحقائق تفصيلاً .

ت- النمط الاستراتيجي Strategic Style: ويميز غير القادرين على أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح ، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم (محمد، ٢٠١٠: ٤٢).

مزايا نموذج انتوستل:

حدد لويس (٢٠١٢) مزايا متعددة لأنماط أنتوستل للتعلم، اختصرت بالتالي:

١. تعود بالنفع على كل من الأستاذ والطالب على حد سواء لتحقيقها التعاون المشترك بينهم .
٢. بالأمكان تطبيقه لجميع المراحل الدراسية وفي مختلف المناهج الدراسية ويعزز إتقان وفهم الطلبة لما تم مناقشته من محتوى دراسي .
٣. يراعي الأنموذج انماط التعلم لدى المتعلمين لأعتماده على مبدأ التعلم للجميع ، حيث يتم إيصال المادة العلمية بالطريقة التي يفضلها المتعلم .
٤. من خلال الرضى الذي يشعر به المتعلمين بعد الاداءه الجيد ينمو لديهم مفهوم الذات، ويولد لديهم الدافعية على المثابرة والعمل الجاد .
٥. يرسخ المفاهيم المعرفية لدى المتعلمين من طريق الأسئلة والأجوبة .
٦. يعد من أكثرالنماذج فاعليه لمعالجة الطلبة ذو التحصيل المتدني ويشجعهم على الاندماج مع اقرانهم .

٧. يشجع المتعلمين ويدربهم على مهارات اتخاذ القرارات وجمع المعلومات والبحث العلمي. (Lewis.2012: 97)

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة ريتشاردسون وودلي (Richardson & Woodley , 1999) :-

هدفت الدراسة الى مقارنة انماط التعلم في ضوء نموذج انتوستل لدى (٥٧٢) فرداً , تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما ضعاف السمع مكونة من (٣٨٢) فرداً يتلقون علاجاً بأحد مراكز العلاج السمعي , والاخرى مكونة من (١٩٠) طالباً بالجامعة , وبعد تطبيق استبيان أساليب التعلم على المجموعتين , وبأستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل للمحاور , أسفرت عن وجود عاملين : الأول بلغت التشبعات عليه اربع تشبعات جميعها موجبة للأسلوب العميق والثاني بلغت التشبعات فيه اربع تشبعات موجبة للأسلوب السطحي , ووجد كذلك فروق دالة إحصائية لصالح طلاب الجامعة من العاديين , بينما الأسلوب السطحي هو الذي يغلب على تعلم ضعاف السمع .

دراسة العطوي (٢٠١١) :-

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠م، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، و(٣١) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وتم تطبيق اختبار كولب لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، واستخدمت المقابلة الشخصية وتحليل سجلات التحضير للكشف عن طرائق التدريس الشائع استخدامها لدى المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى الطلبة هو النمط الواقعي التلقائي المهتم بالتعرف على الحقائق الملموسة عن طريق التجربة المباشرة بنسبة (٣٢%)، وأقلها تفضيلاً النمط المفاهيمي المحدد المهتم باستنباط القواعد العلمية بنسبة (٢٠,٧%) كما توصلت الدراسة إلى أن أنماط التعلم لا تختلف باختلاف المعدلات التحصيلية لدى الطلبة، كما أنها لا تختلف باختلاف الصف الدراسي، وأوصى الباحث ضرورة مراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة من قبل المعلمين، وأوصى كذلك باتباع طرائق تدريس تتناسب مع نمط التعلم التلقائي الأكثر تفضيلاً بين طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة (فالح ٢٠١٨) :-

يهدف البحث الحالي الى معرفة (أثر إنموذج إنتوستل في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ) وطبق الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بالمجموعتين التجريبية والضابطة والاختبارين القبلي والبعدي للتحقق من فرضيات

الدراسة، بلغ عدد طالب العينة (٦٤) طالباً بواقع (٣٢) في المجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة الذين اختيروا من محافظة ذي قار - مديرية تربية الناصرية ، إذ أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات الاختبار القبلي لمقياس مهارات ماوراء المعرفة ، درّس الباحث الفصلين الاولين من كتاب الصف الثاني ،عالج الباحث البيانات احصائياً في برنامج SPSS وفي نهاية التجربة توصل الى نتيجة يمكن إجمالها بالآتي: وهي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأنموذج انتوستل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريق التقليدية المتبعة في مقياس مهارات ماوراء المعرفة، وفي ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بوجوب إستعمال أنموذج انتوستل في تدريس مادة التاريخ الاسلامي لطلاب الثاني المتوسط مما لها أثر في تنمية مهارات ماوراء المعرفة عند الطلاب .

دراسة العليان (٢٠٢٠):-

هدفت هذه الدراسة إلى قياس نمط التعلم وتفضيلاته ونسبته لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي ونمط التعلم في مادة الرياضيات (مقرر، ١٣٠، ريض)، وطبق مقياس أنماط التعلم ل(هني ومفورد) بعد استخراج الصدق والثبات له، على عينة البحث البالغة (٥٣) طالباً من طلبة السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وتوصل الباحث الى النتائج التالية : تفضيل عينة البحث للنمط المتأمل حيث بلغت نسبته ٣٧,٧% ومؤشره معتدل وهو الأعلى بالنسبة لبقية الانماط، وجاء بالمرتبة الثانية النمط النفعي من حيث التفضيل حيث بلغت نسبته ٢٢,٦% ومؤشره معتدل، يليه بالمرتبة الثالثة النمط المنظر الذي بلغت نسبته ٢٠,٨% ومؤشره معتدل، وجاء أخيراً النمط النشط بنسبه بلغت ١٨,٩% ومؤشره قوي، من ذلك توصل الباحث إلى أن النمط المتأمل من حيث تفضيل طلاب عينة البحث منخفضي ومتوسطي التحصيل جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغ كنمط اعلى للطلبة والبالغة ٤٠,٠%، ٣٩,٣% على التوالي ومؤشر القوة (معتدل) لدى الفئتين، وجاء بالمرتبة الأولى من حيث التفضيل بين طلبة العينة مرتفعي التحصيل النمط العملي كنمط أعلى للطلاب بنسبة بلغت ٦٠,٠%، كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة في تحصيل (مقرر، ١٣٠، ريض) وفقاً لمقياس (هني ومفورد) باختلاف انماط التعلم، في ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بأهمية التنوع باستراتيجيات التدريس الجامعي في السنة التحضيرية بما يوافق تفضيلات الطلبة لأنماط تعلمهم، وتركيز التدريس بشكل كبير على الاستراتيجيات التي تتلائم مع نمط التعلم المتأمل.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة :

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن بعضها درس الكشف عن أنماط التعلم عند طلبة المدارس الأساسية والثانوية، وبعضها درس العلاقة بين أنماط التعلم وبعض المتغيرات مثل التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة وطرائق التدريس أو صعوبات التعلم، ودراسة واحدة، (العليان، ٢٠٢٠) درست الكشف عن أنماط التعلم عند طلبة الجامعة ولم تستخدم النموذج الذي صممه أنتوستل لتقييم أنماط التعلم، ولذلك جاءت هذه الدراسة لقياس أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . وعلاقتها بمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص والرغبة في التخصص.

وكذلك أفادت الدراسات السابقة البحث بالنقاط التالية :

- الاستفادة من المصادر اللازمة لأتمام البحث الحالي.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة .
- تدعيم الدراسة الحالية في مجال المشكلة وإعداد الفرضيات والأدوات والاطار النظري.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة :

أولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الامام الكاظم / اقسام بابل، الأقسام التربوية (قسم اللغة العربية ، قسم اللغة الإنكليزية، قسم التاريخ ، قسم علوم القرآن والحديث) والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ للدراسة الصباحية والبالغ عددهم (١١٥٢) طالباً وطالبة حسب إحصائيات شعبة التسجيل في الكلية .

عينة الدراسة:

أ) **العينة الاستطلاعية:** وذلك بهدف التأكد من صدق وثبات الأداة المستخدمة ، حيث تم اختيار (٣٠) طالب وطالبة من التخصصات التربوية المذكورة في كلية الامام الكاظم - اقسام بابل .

ب) **عينة الأقسام العلمية:** تم اختيار الأقسام التربوية في كلية الامام الكاظم / اقسام بابل وهي كل من (قسم اللغة العربية ، قسم اللغة الإنكليزية، قسم التاريخ ، قسم علوم القرآن والحديث) وبشكل قصدي.

ت) **عينة الدراسة:** وتكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة من الأقسام التربوية في أقسام بابل للدراسة الصباحية ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقيّة حسب الجنس، وهم يمثلوا ما نسبته (٢٦%) من مجتمع الدراسة والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير

الجنس. وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٩) عاما بانحراف معياري قدرة (٠,٨) , وطبق عليهم الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض .

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد
ذكر	٥٨
أنثى	٢٤٢
المجموع	٣٠٠

ثانياً: أداة الدراسة:

تم اختيار مقياس أنماط التعلم لـ (أنتوستل) المعدل من قبل دوف (Duff,1997:531): والذي قام أبو هاشم بتعريبه عام (٢٠٠٦) من قبل الباحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها، والتأكد من صدقه وثباته وأمكانية تطبيقه على البيئة العربية، ويتكون المقياس من (٣٠) بنداً، موزعة على (١٢) بعداً فرعياً، بواقع (٤) ابعاد لكل نمط , وهذه الأنماط هي:

أ- النمط السطحي او التوجه نحو إعادة الإنتاجية.

ب- النمط العميق أو التوجه نحو المعنى .

ت- النمط الاستراتيجي أو التوجه نحو التحصيل .

كما موضح في الجدول التالي:

جدول توزيع بنود مقياس أنماط التعلم لأنتوستل رقم (٢)

نوع المفردة	أرقام الفقرات	الأبعاد	المدخل
إيجابية	٢٠ , ١١	البحث عن المعاني	النمط السطحي او التوجه نحو إعادة الإنتاجية
	٤ , ٢	الأهتمام الفعال/ المواقف الانتقادية	
	٢٨ , ٢٦ , ٢١	استخدام الأدلة والمنطق	
	٢٢ , ١٨ , ٧	ربط الأفكار وتنظيمها	
سلبية	٢٣ , ١٧	الاعتماد على التذكر والحفظ	النمط العميق أو التوجه نحو المعنى
	١٦ , ٩	الصعوبة في الفهم	
	٢٩ , ١٠ , ٨ , ١	الاستيعاب	
	١٤ , ٥	عدم إقامة علاقات سببية	
	٢٧ , ٣٠ , ١٢	وقت المشاركة	
	٢٤ , ١٣ , ٣	تنظيم الدراسة	
	١٩ , ٦	المجهود في الدراسة	
	٢٥ , ١٥	محددات التفوق	

وتتم الاستجابة على هذه البنود وفقاً لمقياس خماسي (أوافق تماماً , أوافق إلى حد ما , غير متأكد , غير موافق إلى حد ما , غير موافق تماماً) , وتعطى البنود الدرجات على الترتيب من

الأعلى الى الأدنى (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، والملحق رقم (١) يوضح الصورة النهائية لهذا المقياس .

خصائص أداة البحث السايكومترية:

اتفق خبراء القياس التربوي والنفسي على أن صدق الأداة وثباتها من أهم خصائص المقياس النفسي السايكومترية الواجب توفرها في المقياس، لأستعمالة في أي غرض كان، حيث يعتبران من المفاهيم الجوهرية في وضع المقاييس النفسية لكي تكون صالحة للاستعمال (فرج، ١٩٩٧: ٣٤) .

أ) صدق الأداة (Validity):

يُشير الصدق الى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات البحوث او الظواهر ولذلك يُعتبر من أهم خواص المقاييس النفسية (علام و ٢٠٠٩: ٢٣١) ولذلك قام الباحث باستخراج صدق المقياس بطريقتين هما :

١- الصدق الظاهري (Face Validity)

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على (١٢) من الخبراء والمحكمين المتخصصين بطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقييم، بهدف معرفة صلاحية فقرات المقياس وانتماء كل فقرة للمجال التي تنتمي اليه وحذف أو تعديل أية فقرة يرونها غير مناسبة، وبأستعمال اختبار (كا^٢) لتحليل ملاحظات الخبراء احصائياً، ظهرت القيمة المحسوبة للفقرات تتراوح بين (١٢-٨,٣٣) وهي اعلى من قيمة (كا^٢) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وبذلك قُبلت جميع الفقرات .

١- صدق البناء (Construci Validitys)

حُسب صدق الفقرات من طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه هذه الفقرة ، وذلك في حاله حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، بافتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي محكاً لدرجات تلك الفقرة.

وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس الفرعي

المدخل	الفقرة	معامل الارتباط	المدخل	الفقرة	معامل الارتباط
العميق	١	٠,٢٠١		١٨	٠,٣٣٩
	٤	٠,٢٩٨		٢١	٠,٣٠٠
	٩	٠,٤٧١		٢٤	٠,٣٩١
	١٣	٠,٣٥٠		٢٧	٠,٣٩٩
	١٩	٠,٤١١		٢٩	٠,٤٦٦

٠,٢٥٠	٣	السطحي	٠,٣٢٧	٢٢	
٠,٢٩٢	٥		٠,٣٢٢	٢٣	
٠,٢٦٩	٦		٠,٣٢٨	٢٥	
٠,١٩٧	٧		٠,٣٣٤	٢٨	
٠,٢٢٤	١١		٠,٣٦٣	٣٠	
٠,٣٢٤	١٤	السطحي	٠,١٩٣	٢	استراتيجي
٠,١٨٩	١٦		٠,١٤٩	٨	
٠,٢٠٤	١٧		٠,٣٣٤	١٠	
٠,٣٦٣	٢٠		٠,٤٨٣	١٢	
٠,٢٠٨	٢٦		٠,٣٠٧	١٥	

ومن الجدول رقم (٣) أضح أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

ب) ثبات الأداة:

من الصفات المهمة للمقياس الجيد هي ثباته ، وان الثبات للمقياس يعني انه يعطي نفس النتائج إذا في حالة اعادة تطبيقه على الافراد أنفسهم وفي نفس الظروف، ويقاس ذلك احصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجات ذلك المقياس، ويعني ذلك ان المقياس على درجة عالية من الاتساق والاتقان والدقة (الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٥). ولذا قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين وهما :

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

تم تطبيق الأداة مرتين بفواصل زمني قدره (١٤) يوماً على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس حيث بلغ معامل ثبات النمط السطحي للتعلم (٠,٧٤)، وبلغ معامل ثبات النمط العميق للتعلم (٠,٨٣)، ومعامل ثبات نمط التعلم الاستراتيجي (٠,٧١)، وتعتبر هذه القيم ذات دلالة إحصائية جيدة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات . والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

ب- الاتساق الداخلي (معادلة الفا - كرونباخ) (Internal Consistency) :

عند أجابة الفرد عن فقرات مقياس ذات درجات متدرجة تُستخدم طريقة الفا - كرونباخ (علام ٢٠٠٩) . ولهذا تم احتساب معامل ثبات مقياس أنماط التعلم لأنتوستل لنفس عينة الثبات، وعلى وفق نتائج هذه الوسيلة الإحصائية ظهرت النتائج الآتية : معامل ثبات نمط التعلم السطحي بلغ (٠,٦٨)، وبلغ معامل ثبات نمط التعلم العميق (٠,٧٥)، ومعامل الثبات لنمط

التعلم الاستراتيجي فقد بلغ (٠,٦٧) . ويوضح الجدول التالي قيم معامل الثبات وبكلا الطريقتين لكل نمط من أنماط التعلم لانتوستل.

جدول رقم (٤) لحساب معامل الثبات لمقياس أنتوستل لأنماط التعلم بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، وطريقة الايساق الداخلي .

نمط التعلم	معامل الثبات بطريقة	
	إعادة الاختبار	معادلة ألفا - كرونباخ
نمط التعلم السطحي	٠,٧٤	٠,٦٨
نمط التعلم العميق	٠,٨٣	٠,٧٥
نمط التعلم الاستراتيجي	٠,٧١	٠,٦٧

ثالثاً : الإجراءات: سارت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- (أ) تطبيق ادوات الدراسة على العينة النهائية.
- (ب) تصحيح المقياس ثم إجراء التحليلات الكمية للحصول على درجات الأفراد في أنماط التعلم وفقاً لكل نمط على حده .
- (ت) حلت درجات الأفراد على الاداة عاملياً.
- رابعاً: الوسائل الإحصائية: في سبيل التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية وأهدافها تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية:

استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الإحصائية وعلى النحو الآتي:

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

أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس .

ب- قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياس.

ج- معامل ألفا- كرونباخ لإيجاد قيمة معامل الثبات للمقياس.

٢- اختبار (ت) لعينة واحدة للتحقق من صحة الفروض.

٣- مربع كاي لإيجاد الدلالة الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض نتائج واستنتاجات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات.

أولاً - عرض نتائج واستنتاجات الدراسة:

تضمنَ هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة الحالية وتفسيرها ومناقشتها، وبحسب إطار الدراسة النظري ودراساتها السابقة ومن ثم الوصول للاستنتاجات ومن بعدها التوصيات فالمقترحات .

السؤال الأول: ما أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم ؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل ، والجدول (٥) يبين نتائج ذلك.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى

طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل

نمط التعلم	العدد	النسبة المئوية %	الرتبة
السطحي	١١٩	٣٩,٦٧	١
العميق	٩٨	٣٢,٦٧	٢
الاستراتيجي	٨٣	٢٧,٦٦	٣
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	

يتبين من الجدول (٥) أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل كان السطحي، حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (١١٩) طالباً وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٣٩,٦٧)% من عينة الدراسة، وجاء بالمرتبة الثانية النمط العميق حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (٩٨) طالب وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٣٢,٦٧)% من عينة الدراسة، وجاء بالمرتبة الثالثة النمط الاستراتيجي حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (٨٣) طالباً وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٢٧,٦٦)% من عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك حسب رأي أنتوستل إلى أن طلبة الكلية في هذه الفترة تميزهم بقدرتهم على تذكر بعض الحقائق والمعلومات في المقررات الدراسية والمرتبطة بالاسئلة في مواضيعها ، وأعتمادهم على ما يقدمه الأستاذ في دراستهم من معلومات واضحة ومحددة والحفظ وأساليب المنطقية في الوصول الى الحقائق وتفصيلاتها ، وهذا واضح حيث تركز الدراسات في التخصصات الإنسانية على قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار بدرجة أكثر من من تركيزها على الفهم والتطبيق وهذا ما دفع بالطلبة على تبني النمط السطحي بالتعلم .

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . باختلاف الجنس؟ للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير الجنس، والجدول (٦) يبين نتائج ذلك.

جدول (٦) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم

/ أقسام بابل حسب متغير الجنس

نمط التعلم	الذكور		الإناث	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
السطحي	١٩	٦,٣٣	١٠٠	٣٣,٣٣
العميق	٢٤	٨	٧٤	٢٤,٦٧
الاستراتيجي	١٥	٥	٦٨	٢٢,٦٧
المجموع	٥٨	١٩,٣٣	٢٤٢	٨٠,٦٧

يتبين من الجدول (٦) أن (٢٤) طالبا من الذكور يفضلوا نمط التعلم العميق، ثم تلاه في المرتبة الثانية النمط السطحي، حيث فضله (١٩) طالبا، وفي المرتبة الثالثة جأ النمط الاستراتيجي، حيث فضله (١٥) طالبا. أما بالنسبة للإناث فقد فضلت معظم الطالبات نمط التعلم السطحي، إذ فضله (١٠٠) طالبة، ثم تلاه وفي المرتبة الثانية النمط العميق حيث فضله (٧٤) طالبة، وفي المرتبة الأخيرة جأ النمط الاستراتيجي؛ حيث فضله (٦٨) طالبة. ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر الجنس على نمط التعلم المفضل لدى

طلبة كلية الامام الكاظم / اقسام بابل

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٥,٥٩١	٢	٠,١٣٣

يتبين من الجدول (٧) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / اقسام بابل لا تختلف بدلالة إحصائية باختلاف الجنس، وقد يعزى ذلك لأن الطلبة ذكورا وإناثا يدرسون المساقات نفسها، ويتعرضون للظروف نفسها، ويطلب منهم الواجبات نفسها.

السؤال الثالث: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم باختلاف المستوى الدراسي؟ للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / اقسام بابل حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (٨) يبين نتائج ذلك.

جدول (٨) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير المستوى الدراسي

نمط التعلم	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
السطحي	٤٦	١٥,٣٣	٣٩	١٣	١٥	٥	١٩	٦,٣٣
العميق	٢٩	٩,٦٧	٢٩	٩,٦٦	١٩	٦,٣٣	٢١	٧
الاستراتيجي	٢١	٧	٢٣	٧,٦٧	١٧	٥,٦٧	٢٢	٧,٣٤
المجموع	٩٦	٣٢	٩١	٣٠,٣٣	٥١	١٧	٦٢	٢٠,٦٧

يتبين من الجدول (٨) أن معظم طلبة السنة الأولى فضلوا نمط التعلم السطحي، حيث فضله (٩٦) من الطلبة، ثم جا في المرتبة الثانية النمط: العميق، إذ فضله (٢٩) من الطلبة، وفي المرتبة الأخيرة جا النمط الاستراتيجي، إذ فضله (٢١) من الطلبة. وأن (٣٩) من طلبة السنة الثانية فضلوا نمط التعلم السطحي، و(٢٩) من الطلبة فضلوا النمط العميق، و(٢١) من الطلبة فضلوا النمط الاستراتيجي، وأن (١٥) طالبا من طلبة السنة الثالثة فضلوا نمط التعلم السطحي، و(١٩) من الطلبة فضلوا النمط العميق، و(١٧) من الطلبة فضلوا النمط الاستراتيجي. وأن (١٩) طالبا من طلبة السنة الرابعة فضلوا نمط التعلم السطحي، و (٢١) من الطلبة فضلوا النمط العميق، و(٢٢) طالبا فضلوا النمط الاستراتيجي. ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار مربع كاي، والجدول (٩) يبين نتائج ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر السنة الدراسية على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل :

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٤,١٧٨	٩	٠.٠٠٤

يتبين من الجدول (٩) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . / أقسام بابل تختلف باختلاف السنة الدراسية وبدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في السنة الأولى يكونوا معتادين على أنماط معينة لتعلمهم وقد تختلف هذه الأنماط باختلاف التقدم في السنوات الجامعية، فيعتاد الطالب على جو الجامعة فيها، فيعمل على تطوير طرق واستراتيجيات تعلمه حتى يتمكن من السيطرة على المفاهيم والمعلومات المرتبطة بتخصصه. السؤال الرابع: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوستل المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . باختلاف التخصص؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم

المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير التخصص، والجدول (١٠) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٠) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير التخصص

نمط التعلم	قسم اللغة العربية		قسم التاريخ		قسم اللغة الإنكليزية		قسم علوم القرآن والحديث	
	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد
السطحي	١٤	٤٢	٣,٣٣	١٠	١٥,٣٣	٤٦	٢١	٧
العميق	٩	٢٧	٣	٩	١٦	٤٨	١٤	٤,٦٧
الاستراتيجي	٥,٦٧	١٧	٢,٣٤	٧	١٦,٣٤	٤٩	١٠	٣,٣٣
المجموع	٢٨,٦٧	٨٦	٨,٦٧	٢٦	٤٧,٦٧	١٤٣	٤٥	١٥

يتبين من الجدول (١٠) ما يلي:

- بالنسبة لطلبة تخصص قسم اللغة العربية دلت النتائج أن (٤٢) طالباً فضلوا نمط التعلم السطحي، و (٢٧) طالباً فضلوا النمط العميق، أما النمط الواقعي الاستراتيجي فقد فضله (١٧) طالباً.

- بالنسبة لطلبة تخصص قسم التاريخ دلت النتائج أن (١٠) من الطلبة منهم فضلوا نمط التعلم السطحي، و (٩) من الطلبة فضلوا النمط العميق، أما النمط الاستراتيجي فقد فضله (٧) من الطلبة.

- بالنسبة لطلبة تخصص قسم اللغة الإنكليزية دلت النتائج أن (٤٦) طالباً فضلوا نمط التعلم السطحي، و (٤٨) طالباً فضلوا النمط العميق، و (٤٩) طالباً فضلوا النمط الاستراتيجي.

- بالنسبة لطلبة تخصص قسم علوم القرآن والحديث دلت النتائج أن (٢١) طالباً فضلوا نمط التعلم السطحي، و (١٤) طالباً فضلوا النمط العميق، و (١٠) من الطلبة فضلوا النمط الاستراتيجي.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار مربع كاي، والجدول (١١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار مربع كاي لأثر التخصص على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٣,٤٣٨	١٢	٠,٠٢٤

يتبين من الجدول (١١) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل تختلف باختلاف التخصص وبدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المساقات (الإجبارية) بين تخصص وآخر، واختلاف طرائق وأساليب التدريس التي تستخدم في كل قسم.

السؤال الخامس: هل تختلف أنماط التعلم لأنتوستل للتعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم . باختلاف الرغبة في التخصص؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير السنة الدراسية، والجدول (١٢) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٢) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل حسب متغير الرغبة في التخصص

نمط التعلم	يرغب		لا يرغب	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
السطحي	٧٨	٢٦	٤١	١٣,٦٧
العميق	٨٥	٢٨,٣٣	١٣	٤,٣٣
الاستراتيجي	٧٥	٢٥	٨	٢,٦٧
المجموع	٢٣٨	٧٩,٣٣	٦٢	٢٠,٦٧

يتبين من الجدول (١٢) ما يلي:

- بالنسبة للطلبة الذي درسوا تخصصهم برغبة كان اغلبهم يفضلوا نمط التعلم العميق فقد فضله (٨٥) طالبا، وتلاه في المرتبة الثانية النمط السطحي، حيث فضله (٧٨) طالبا، أما في المرتبة الأخيرة فقد جأ النمط الاستراتيجي فقد فضله (٧٥) طالبا.
 - أما بالنسبة للطلبة الذين درسوا تخصصهم بدون رغبة كان اغلبهم يفضلوا نمط التعلم السطحي فقد فضله (٤١) طالبا، وفي المرتبة الثانية جأ النمط العميق، وقد فضله (١٣) طالبا، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جأ النمط الاستراتيجي فقد فضله (٨) من الطلبة.
- ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار مربع كاي، والجدول (١٣) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٣) نتائج اختبار مربع كاي لأثر الرغبة في التخصص على نمط

التعلم المفضل لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٧,٢٢٦	٢	٠,٠٦٥

يتبين من الجدول (١٣) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الامام الكاظم / أقسام بابل لا تختلف باختلاف الرغبة في التخصص بدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك لطبيعة التخصصات

التربوية والتي يوجد بها مسابقات مشتركة وتركز على موضوعات تهم كل فرد من أفراد المجتمع.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالاتي:

١. توجيه أساتذة كلية الامام الكاظم للعلوم الإسلامية لاستخدام نمط التعلم العميق والاستراتيجي من أنماط انتوستل للتعلم .
٢. توجيه أساتذة كلية الامام الكاظم للعلوم الإسلامية إلى استخدام طرق تدريس مختلفة لتناسب مع أنماط الطلبة التعليمية.
٣. اهتمام مركز التعليم المستمر في كلية الامام الكاظم للعلوم الإسلامية بانماط أنتوستل للتعلم وتضمينها في خطط الدورات التدريبية لأساتذتها لانتقال أثر التدريب في المستقبل الى طلبتهم .
٤. عمل نشرات توعية للطلبة تبين لهم خصائص كل نمط من الأنماط الثلاثة حسب تصنيف انتوستل للتعلم.
٥. الاستفادة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية المستخدم في الدراسة الحالية في لتشخيص انماط تعلم طلبة الجامعات العراقية لتوفير احتياجاتهم من أساليب وطرائق تعلم تراعي أنماط تعلمهم.

ثالثاً: المقترحات:

١. إجراء دراسة لمراحل دراسية أخرى كالمتوسطة والمرحلة الاعدادية تستهدف الكشف عن أنماط التعلم لأنتوستل.
٢. دراسة مدى التباين لأساليب انتوستل للتعلم باختلاف المراحل الدراسية (الأبتدائي , المتوسط، الإعدادي، الجامعي).
٣. عمل دراسة مماثلة في جامعات وكليات أخرى.
٤. إجراء دراسات أخرى في نماذج لأنماط تعلم حديثة.

Sources

- Abu Jado, Saleh Muhammad, and Nofal Muhammad Bakr. (2007): Learning to Think Theory and Practice, Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution, Amman.
- Abu Jadu, Saleh Muhammad Ali. (2003): Educational Psychology, 3rd edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Aboudi, Siham Ali Abdullah, (2010): Learning styles among distinguished students and their ordinary peers in the preparatory stage

according to some variables, unpublished master's thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad.

- Al-Atwi, Abdullah. (2011): Preferred learning styles among secondary school students and teaching methods used by social studies teachers in the city of Tabuk, unpublished master's thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.
- Ali, Youssef, Muhammad Al-Mashhadani, (2014): Learning and Thinking Methods, Dar Al-Masirah, Jordan.
- Al-Imam, Mustafa Mahmoud and others, (1990): Measurement and Evaluation, 1st edition, Dar Al-Hikma for Printing and Publishing, Baghdad, Iraq.
- Allam, Saladin Mahmoud. (2009): Educational Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 2nd edition, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.
- Al-Masoudi, Muhammad Hamid, (2019): The effectiveness of teaching the Entostel model in achieving the subject of the history of Arab-Islamic civilization among fourth-grade literary students, Babel Magazine – Babel Center for Human Studies, vol. 9, no. 1.
- Al-Olayan, Fahd Abdul Rahman, (2020): Preferred learning styles according to the “HONEY & MUMFORD” model among preparatory year students at Shaqra University and their relationship to the level of academic achievement in mathematics, Arab Journal of Science and Research Publishing, Volume (4), Issue (27).
- Al-Omran, Jihan. (2006): Learning styles and their relationship to the behavioral characteristics of learning difficulties and academic achievement among a sample of Bahraini students in the basic education stage. Educational Journal, 20(78).
- Alwan, Ahmed Falah, (2010): Preferred learning methods among secondary school students in the city of Ma'an and their relationship to

the variables of gender and specialization, University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, Volume (7), special issue.

- American Society for Training and Development (ASTD).(2007). Individua Learning styles. Retrieved May 20, 2009, From the web Site:<http://www.astd.org/Content/Publications/ASTDlearning system/>
- Attia, Mohsen Ali, (2016): To Learn Modern Patterns and Models, Dar Al Masirah, Amman, Jordan.
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. British Journal of Educational Psychology, 67(4), 529–539.
- Dunn, R., Dunn K., & Price, G.E. (1989). Learning Styles Inventory. Lawrence, KS : Price Systems.
- Faleh, Ghassan Sahib, (2018): The impact of the Entwistle model in developing metacognitive skills among second-year intermediate students in history, Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research, Volume (22), Issue (4), Diyala University, Iraq.
- Faraj, Safwat. (1997): Psychological and Educational Measurement, 1st edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.
- Farrell-Moskwa, C. (1992). The Relationship between Learning style and academic Achievement. Unpublished M.A. thesis Kean College of New Jersey Froehlich, L. , Leary , P. , & Ranson , J.(2003). Leader Training, Retrieved May 10, 2009, From: www.Nationalforum.com.
- Hadfield, J. (2006). Teacher Education and Trainee Learning style. Regional Language Center Journal, 37 (3), 367–386.
- Hendry, G.D., Heinrich, P., Lyon, P.M., Barratt, A.L., Simpson, J.M., & Hyde, S.J. (2005). Helping students understand their Learning styles : Effects on study self – efficacy, Preference for group work, and group climate. Educational psychology, 25 (4), 398–407.
- Hergenhahn, B.R., & Olson, M. (1993). An introduction to theories of Learning. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Honey, P., & Mumford, A. (2000). The Learning Styles Helper's Guide. Peter Honey Publication Limited. Maidenhead, Berkshire, U. K.
- Iraqi Gazette, (2013): Issue No. 4133, Law No. 16 of 2009, a copy archived on March 25, 2013 on the Wayback Machine website. <https://ar.wikipedia.org/wiki/>
- Kazem, Ali, and Yasser, Amer, (1998): Learning styles among students at Kar Yunis University, General Secretariat of the Association of Arab Universities, Educational Studies, Issue (33), Amman, Jordan.
- Keefe, J.W. (1987). Learning styles theory and practice. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as a source of Learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lewis, Ecuador (2012) preferred learning styles of learners, Journal of Social Psychology, No. 136.
- Mark, Joseph (2013) of learners with learning difficulties, the Center for Studies Psychology, United States of university students , Higher education No 24.
- Muhammad, Ibrahim Muhammad, (2010): Learning styles and their role in youth learning, Four Youth Center for Studies and Research, Jordan.
- Nawfal, Muhammad, and Abu Awad, Faryal. (2007): Psychometric properties of Ned Herman's Brain Control Scale (HBDI) and its effectiveness To reveal the pattern of brain control among a sample of Jordanian university students, Al-Urd Magazine Intention in educational sciences, (2)3.
- NCATE. (1999). NCATE 2000 standards. Washington DC. Retrieved in June 20, 2009, from website: www.ncate.org.
- Qatami Youssef. (1998). The psychology of learning and classroom teaching. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

- Qatami, Yousef and Qatami, Nayfeh. (2000): The psychology of classroom learning. Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Richardson , J & Woodley , A (1999): Approaches To Studying In People With Hearing Loss .British Journal Of Educational Psychology, VOL. 69, NO .4, PP.533-546 .
- Zaitoun, Hassan Hussein, (2001): Methods of Teaching Science, 1st edition, fourth edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.

الملاحق

ملحق (١)

استبيان مقياس انماط التعلم لأنتوستل بصيغته النهائية

كلية الامام الكاظم / أقسام بابل

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

نضع بين أيديكم مجموعة من (الفقرات) التي تعكس بعض الآراء والأساليب التي يهدف الباحث من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها التي يعتمد عليها الفرد في حياته اليومية ، ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة على جميع الفقرات ولا توجد اجابه صح او خطأ وانما تعكس وجهة نظرك.

علماً أن إجابتكم لن يطلع عليها سوى الباحث ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. يرجى قراءة كل فقرة بدقة وامعان والاجابة على جميع الفقرات دون ترك أية فقرة بلا أجابة وذلك بوضع إشارة (√) تحت البديل الذي تعتقد انه يناسبك او يعبر عن اجابتك وان لكل فقرة إشارة (√) واحدة فقط.

مثال يوضح كيفية الأجابة عن الفقرات :

مع فائق الشكر والتقدير

الجنس :- ذكر انثى:

رقم الفقرة	الفقرات	أوافق تماماً	أوافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
١	أقرأ النص أكثر من مرة للمواد الصعبة؟					

رقم الفقرة	الفقرات	أوافق تماماً	أوافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
١.	في بعض الأحيان أجد نفسي أفكر في أفكار ومعلومات من احدى المقررات عندما أقوم بعمل أشياء أخرى.					
٢.	أشعر بكم المعلومات الكبيرة التي يجب التعامل معها في مقرر ما.					
٣.	لست على استعداد لقبول المعلومات التي أسمعها كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي					
٤.	بطريقة ما أحاول الحصول على ملخصات او كتب أو أي شيء آخر يخص المذاكرة					
٥.	أحاول ربط الأمثلة التي اتعرض لها بالأحداث والموضوعات الأخرى.					
٦.	أتأكد من وجود ظرف للاستذكار والقراءة يساعدني بسهولة القيام بعملتي .					
٧.	أواجه صعوبة في فهم المعلومات التي يجب أن أتذكرها.					
٨.	عندما أقرأ كتاباً أو مقالاً أحاول أستنباط ما يهدف إليه بالتحديد بنفسي.					
٩.	لا أستطيع أن أضع تصور كلي للتفاصيل والحقائق , إلا أنني على الرغم من أنه يمكنني تذكرها.					
١٠.	أشعر بقلق شديد بشأن الواجبات والاعمال التي لم أستطيع القيام بها.					
١١.	أبذل مجهوداً كبير في التأكد من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي.					
١٢.	أنظم وقت المذاكرة بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل الطريقة الممكنة.					
١٣.	اصاب بالقلق حول ما إذا كنت قادر على العمل والاستيعاب بشكل مناسب.					
١٤.	أحاول التركيز بقدر الإمكان في المحاضرات كوني لست واثقاً من معرفة الأشياء المهمة.					
١٥.	أعرف ما أريد الحصول عليه أو الخروج به من احدى المقررات وأصمم على تحقيقه.					

١٦.	اجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة فهمها بجد .				
١٧.	أقضي وقتاً كبيراً في كتابة أو نسخ أو تكرار أشياء تساعدني في عملية التذكر.				
١٨.	احاول ان أفهم بنفسي كيف تتفق كل الأفكار معاً عندما أعمل في موضوع جديد..				
١٩.	عندما أقوم بالذاكرة اعمل بجد وأحاول عموماً التركيز فيما اقوم به.				
٢٠.	ما يجب أن أتعلمه بنفسي أحاول فهم معانيه.				
٢١.	عندما أقرأ، أقوم بفحص التفاصيل جيداً لكي أفهم كيفية تناسبها مع ما يقال.				
٢٢.	الأفكار في المقالات والكتب تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه.				
٢٣.	أجد ضرورة التركيز على حفظ جزء كبير مما تعلمته.				
٢٤.	أرى أنني منظم جداً في طريقة المذاكرة.				
٢٥.	في مقرر ما أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به.				
٢٦.	خلال تعلم مقرر معين أعمل بطريقة منظمة بدلاً من ترك كل شيء حتى آخر دقيقة.				
٢٧.	فيما يتعلق بالأشياء التي اقوم بدراستها أفحص الأمثلة بعناية محاولاً الوصول إلى استنتاجات خاصة.				
٢٨.	أن أكون قادراً على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها شيء مهم بالنسبة لي				
٢٩.	أحاول أن أستفاد من وقتي طوال اليوم بشكل عام.				
٣٠.	عند القيام بإعادة العمل مرة أخرى أشعر بالخوف.				