

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار طنجي الأغواط

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية



كلية العلوم والاجتماعية

شعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع:

أنماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بولاية الأغواط

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي.

إشراف:

د- شلالى لخضر

إعداد الطالبتين:

❖ سايس سامية

❖ البركة صليحة

السنة الجامعية 2020/2019 —

إهداء

الذي وفقنا لهذا ولم نكن نصل إلى هذا. الله الحمد
أما بعد:

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أقول: إن أحق الناس بالإهداء من نزلت بحقه
الآية الكريمة ولا تقل لهما أفئ ولا تنهرهما :
إلى من استطاع بفضل صفاء قلبه وكفاحه المتواصل لإقامة متانة أساس بيتنا، إلى
الذي قهر فيه الوالد أوسط أبواب الجنة فإذا شئت فضع ذلك الباب أو أحفظه
إلى من صبر على تعلمي وذلك الصحاب لأجلي، إلى الذي أعطاني كل شيء دون
أن يفكر في أخذ شيء إليك أيي العزيز "ابراهيم"
إلى من زرع الأمل في قلبي، إلى من روت البذرة وجعلتني أجني ثمارها، إلى
من تنحني لها الرؤوس احتراما إليك يا مملكة الحنان ومشعل دربي وقرعة عملي
، إليك يا غلى جوهرة واثمن لؤلؤة أتزين بها، إليك يا أمي الحبيبة "جمعة"
والى أمي ثانية بختة أطال الله في عمرها، وجدتي خالي محمد إلى أقرب الناس
إلى قلبي. أخواتي: عايشة، ميمونة، زهرة، سعاد، فاطمة، زخرفة. سعاد إلى من
قاسموني حب الوالدين إخواني: علي، محمد، طاهر .
إلى أولاد أخواتي و إخواني، خلاتي وعماتي وعائلة سايس، إلى رفيقاتي دربي
إلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد كريم، مروان، رابع، خالد، مصطفى، علي وكل هذا
بفضل الله سبحانه وتعالى، أهدي الجميع ثمرة جهدي، أثنى الله الجميع

البركة طليحة

إهداء

الحمد لله الذي جعل اللسان بمنان الإنسان وجعل القلب مستودع الإيمان
والصلاة على أكمل الخلق بالبرهان والبيان محمد صلى الله عليه وسلم.
إلى أغلى أنسنة في الوجود إلى صاحب قلب العنون والصدر الرحيم
وبسمة الحياة إلى أمي العزيزة إلى من أحمل إسمه بكل افتخار الذي له
يتقوى في هديد العون لي وعلمي حب الكفاح ونزع اليأس والفشل من
دفتر الأيامي والدي العزيز.

إلى روح جدي عيسى وجدتي لعلمة وخيرة رحمهم الله وجعلهم من أهل
الجنة إلى من قاسمونني في العنان الوالدين اخوتي عيسى وبولعة وإلى
اخواتي العزيزات عائشة وخيرة ونوال ولعلمة وجمعة ومسعودة وبشرى
إلى كل من يحمل لقب سايس سدد الله في خطاهم ووافهم على فضله
وحسناته يوم الحساب.

وإلى رفيقات دربي صليحة نجاة وهدي وهيبة فاطمة فاطمة ومباركة
وابنتها محببة إلى أزواج أخواتي وإلى أولاد أخواتي. فاطمة شيما فدوى
سلاف أميرة نور يقين ومحمد وسليمان ومحمد هيثم ويوسف إلى كل
أقاربي إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة وإلى كل من نسيهم
قلمي واحتواهم قلبي أقدم لهم هذا العمل المتواضع

سايس سامية

شكر و العرفان

إنه ليقودنا في بداية الأمر شرفه الوفاء والاعتراف بجميل النبي

وخالص الشكر بعد توفيقنا من الواحد الأحد أن نتجه بأسمى عبارات

الشكر والامتنان لمرشدنا ومشفقنا أستاذنا الفاضل: شلالى لخضر الذي

تفضل بقبوله الإشراف على هذه المذكرة.

كما لا يفوتني أن نثني بالشكر على الأستاذة الذين درسونا طوال هذا

المشوار الدراسي كل باسمه . الذي كان علينا بتوجيهات والارشادات

ونشكرهم جزيل الشكر .

وأن نقدم بكل معاني الشكر إلى معلمين الأفاضل :قبايى عبد القادر

وإلى مرحوم رابحي لقفيقي رحمه الله الذين كانوا سندا لنا في مشوارنا

الدراسي...

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل.

جزاكم الله خيرا.

صليحة سامية



ملخص الدراسة باللغتين

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الاغواط، وكذا الكشف عن الفروق في أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية تبعا للجنس والتخصص، حيث كانت عينة الدراسة 90 تلميذ وتلميذة لبعض الثانويات والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية؛ كما استخدمنا اختبار "فلدر وسيلفرمان" لأنماط التعلم ومقياس المعتقدات المعرفية لشومر وقام نبيل زايد بتعريبه سنة (2007).

وقد أسفرت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق في أنماط التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي). كما أكدت على وجود اختلاف في ترتيب أبعاد أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية تبعا لتأثيرها على أفراد عينة الدراسة. .

الكلمات المفتاحية : أنماط التعلم؛ المعتقدات المعرفية؛ تلاميذ المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية: (الانجليزية)

Abstract of the study:

The current study aimed to know the relationship between learning styles and cognitive beliefs for secondary school students in the state of Laghouat, as well as to reveal the differences in learning patterns and cognitive beliefs according to gender and specialization, where the study sample was 90 pupils (boy and girl) for some of the secondary schools that were randomly chosen; We also used the "Felder and Silverman" test of learning patterns and the scale of Schumer's cognitive beliefs, which Nabil Zayed translated into Arabic in (2007).

The results of the study showed that is no correlation relationship with statistically significant at the level of significance (0.01) between learning styles and cognitive beliefs, and the absence of differences in learning patterns due to the variable of academic specialization (scientific / literary). These results also showed that there is a difference in the arrangement of the dimensions of learning patterns and cognitive beliefs according to their effect on the study sample individuals. .

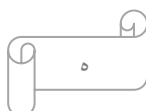
Keywords: learning styles; Cognitive beliefs; High school pupils.

الفهرس

فهرس المحتويات:

	الاهداء
	شكر والعرفان
أ	ملخص الدراسة باللغة
ب	ملخص الدراسة باللغة
د	فهرس المحتويات.....
ز	قائمة الجداول.....
ز	قائمة الأشكال.....
خ	قائمة الملاحق.....
1	مقدمة.....
	الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها
05	1- الإشكالية.....
06	2- الفرضيات
07	3- اهداف الدراسة.....
07	4- أهمية الدراسة.....
08	5- المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة
8	6- الدراسات
	الفصل الثاني: أنماط التعلم
17	تمهيد:
17	أولاً: تعريف النمط.....
17	ثانياً: تعريف التعلم.....
18	ثالثاً: تعريف أنماط التعلم.....
19	رابعاً: ظهور أنماط التعلم.....
20	خامساً: أهمية أنماط التعلم.....
21	سادساً: العوامل المؤثرة في
23	سابعاً: أنماط التعلم والاساليب المعرفية.....
23	ثامناً: نماذج أنماط التعلم.....
33	خلاصة
	الفصل الثالث: المعتقدات المعرفية
35	تمهيد.....

35	أولاً: تعريف المعتقد.....
35	ثانياً: تعريف المعتقدات المعرفية.....
37	ثالثاً: أبعاد وجوانب النعتقدات المعرفية.....
38	رابعاً: طبيعة المعتقدات المعرفية.....
39	خامساً: الخلفية النظرية للمعتقدات المعرفية.....
43	سادساً: نمو وتغير المعتقدات المعرفية.....
45	سابعاً: العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية.....
48	ثامناً: المعتقدات المعرفية والتعلم.....
49	تاسعاً: دور المعتقدات المعرفية والتعلم.....
51	خلاصة
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
53	تمهيد.....
53	1/ منهج الدراسة.....
53	2/ حدود الدراسة.....
53	3/ مجتمع وعينة الدراسة.....
54	4/ الدراسة الاستطلاعية.....
54	5/ أداة الدراسة.....
55	6/ الخصائص السيكمترية.....
57	7/ الاساليب الاحصائية.....
58	خلاصة
	الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشة
60	أولاً: عرض وتحليل الفرضيات.....
60	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى.....



60	2- عرض وتحليل الفرضية الثانية.....
61	3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة.....
62	4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة.....
62	5- عرض وتحليل الفرضية
63	ثانيا: مناقشة وتفسير الفرضيات.....
63	1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى.....
64	2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....
64	3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....
65	4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....
65	5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....
67	الاستنتاج العام
68	اقتراحات.....
70	خاتمة
72	قائمة المراجع.....
I	الملاحق.....

فهرس الجداول:

الصفحة	العنوان	الجدول رقم
26	ملخص لأبعاد نموذج فبلدر وسيلفرمان	1
29	أنماط التعلم حسب دورة كولب	2
54	عدد البدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس أنماط التعلم.	3
55	عدد بدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس المعتقدات المعرفية	4
55	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أنماط التعلم.	5
56	ثبات مقياس أنماط التعلم بطريقة ألفا كرونباخ:	6
56	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المعتقدات المعرفية.	7
57	ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ	8
60	معامل الارتباط بين أنماط والمعتقدات المعرفية.	9
61	الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في انماط التعلم	10
61	الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية	11
62	مستويات أبعاد أنماط التعلم	12
63	مستويات أبعاد المعتقدات المعرفية.	13

قائمة الاشكال:

الصفحة	العنوان	الشكل رقم
28	نموذج كولب للتعلم الطبيعي.	1
31	يمثل أساليب التعلم حسب نموذج كولب	2
49	تأثير النظريات المعرفية على التعلم داخل حجرة الدراسة	3

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
V	مقياس أنماط التعلم	01
I V	مقياس المعتقدات المعرفية	02
VII	مخرجات نظام SPSS	03

مقدمة

مقدمة :

تعاني المؤسسات التربوية والمناهج التعليمية وطرق التدريس من قصور وضعف في فهم الفروق الفردية بين التلاميذ دون مراعاة الفروق الفردية في خصوصية التلميذ نفسه وطرق تعلمه، فليس من الممكن أن يتعلم هذا الأخير بنمط واحد خاصة في المرحلة الثانوية، إذ تعتبر من أهم المراحل المهمة التي يتشكل فيها البناء الفكري والمعرفي لدى التلميذ

حيث تنامت الدراسات المهمة بالفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعلم، وتزايدت أهمية معرفة كيفية اكتساب الفرد المعلومات وطريقته في توظيفها في العصر حيث أصبح كم المعلومات فيه يتزايد باطراد متسارع. والحالة هذه الاهتمام موضوع أنماط التعلم، فقد اهتم الباحثون في مجال التربية والتعليم بفهم الطرق والأساليب التي يتبعها أو يفضلها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات، أملا في معرفة العوامل المساهمة في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين.

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

وان فهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر محورا مهما في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن لسوء الحظ، فان التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة متجاهلا الفروق الفردية وأنماط التعلم وان تحديد نمط التعلم يحيطنا علما بالكيفية التي يتعلم بها المتعلم وان الحاجة الى تشخيص أنماط التعلم يساعد على اختيار أفضل الأساليب في التعليم، مما يجعل التعلم والتعليم أكثر فاعلية وتأثيرا في سلوك المتعلمين، ولكي تكون عملية التعلم أكثر فاعلية ينبغي أن تنظم عناصر البيئة بطريقة تجعل عملية التعلم منتجة وتلبي الحاجات والأنماط المتباينة للمتعلمين بمعنى أن يفكر الأساتذة بكيفية جعل بيئة التعلم وعناصرها تتواءم مع أنماط المتعلمين ورغباتهم وتفضيلاتهم فليس كل متعلمين على مستوى واحد فكل متعلم لديه نمط مفضل في التعلم فبعض المتعلمين يفضلون المعلومات المفاهيمية وهم يبحثون عن المعنى، والبعض الآخر يفضلون التعلم بالمنحنيات والصور والرسوم البيانية والبعض الآخر يفضلون تعلم

المعلومات الخطية بطريقة مرتبة وهم يجمعون التفاصيل لفهم كيف تتشكل الصورة الكبيرة، وذلك من خلال فهم معتقدات وتصورات الذهنية لدى تلاميذ حول كيفية اكتساب المعرفة ومعالجتها

حيث تطرقت الدراسة جانبين الجانب النظري والجانب الميداني فالجانب النظري ظم عدة فصول الفصل الأول، الفصل الثاني، الفصل الثالث والجانب الميداني ظم فصلين إجراءات دراسة الميدانية ومناقشة وتفسير النتائج وهي كالتالي:

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها حيث تناولت إشكالية الدراسة وفرضيتها وأهميتها والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، كذلك تحديد المفاهيم إجرائيا، ونختم الفصل بذكر الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية) والتعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناولت الباحثين متغير أنماط التعلم من خلال تقديم تعاريف لأنماط التعلم وأهميتها، ظهور لأنماط التعلم والعوامل المؤثرة في التعلم، وبعض النماذج المفسرة لأنماط التعلم.

الفصل الثالث: حيث تحدثنا عن المعتقدات المعرفية وتقديم بعض التعاريف لها وذكر أبعاد المعتقدات المعرفية والخلفية النظرية لها وطبيعتها ونمو و تغير المعتقدات المعرفية والمعتقدات المعرفية والتعلم ودورها في العملية التعليمية.

اما الجانب الميداني فتناول الفصلين الرابع والخامس هما كالآتي:

الفصل الرابع: فيتضمن الإجراءات الميدانية للدراسة نشرح فيه المنهج المتبع في الدراسة، وحدود الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة.

والفصل الخامس: وهو يضم أولا عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجداول المرفقة بدءا من عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى، ثم الفرضية الأولى ، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة.

ثانيا: مناقشة وتفسير الفرضيات بدءا بالفرضية الأولى، و الثانية و الثالثة، و الرابعة، والخامسة.

بحيث توصل الباحثين بعد اختبار فرضيات البحث إلى عدة نتائج. وعمدت على مناقشتها وفق ما تضمنه الجانب النظري والدراسات السابقة للموضوع، ثم تطرقنا إلى الاستنتاج العام وختم دراستنا بجملة من الاقتراحات والخاتمة تضم نتائج دراستنا.

الفصل الاول

الاشكالية و اعتباراتها

- 1 الإشكالية.
- 2 الفرضيات
- 3 أهداف الدراسة.
- 4 أهمية الدراسة.
- 5 المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة.
- 6 الدراسات السابقة.

1 ————— الاشكالية:

يعتبر التعلم من أهم المواضيع التي حظيت بالاهتمام من قبل علماء النفس وعلماء التربية فهو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والهدف الأسمى التي تسعى على تحقيقه المنظومة التربوية ،إذ يمكن تصوره كعملية تحدث نتيجة تغيرات في البناء المعرفي للتلميذ ،وذلك يكون بتناول مختلف أنماط التعلم التي تسعى الى ترسيخ المعرفة والادراك لديهم ،حيث نجد أن المتعلمين يختلفون في معتقداتهم المعرفية وفي قدراتهم ودوافعهم نحو التعلم لذا يجب تنويع في أنماط التعلم وذلك بتنويع طرق واستراتيجيات التدريس مناسبة له لأن المدارس اليوم لازالت تعتمد على طرق القديمة في التدريس وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وطرق وأنماط تعلمهم تعتمد على التلقين ثم افراغ محتويات الكتاب في ورقة الامتحان في نهاية كل فصل دون مراعاة أن لكل تلميذ نمط مفضل في طريقة اكتسابه للمعلومات وفهمها له وسرعة تعلمه وهذا يكون باختيار تصنيفات مفضلة لأنماط التعلم واهتمام بنمط الذي يحبذونه واعتمدنا في دراستنا على نموذج فلدر وسيلفرمان حيث أن هذا النموذج يعتمد على (الأسلوب التأملي، الحسي الحدسي، الأسلوب البصري اللفظي ،والأسلوب التتابعي الكلي) وإن معرفة المعلمين لأنماط تعلم تلاميذهم يعد من الأمور المهمة التي تزيد من اكتساب المعرفة لدى التلاميذ لتكون عملية التعلم أكثر جودة وكفاءة، فهناك من المعلمين من لا يدركون الأنماط المناسبة لإحداث عملية التعلم فنجدهم يتبعون الطريقة الواحدة حتى وإن كانت غير مناسبة لتفكير الأغلبية من تلامذتهم ولا شك أن ذلك له أثر على المتعلم لأنها تؤدي الى اصدار أحكام خاطئة غير دقيقة على بعض التلاميذ الذين لم تراعى خصائصهم الشخصية والانفعالية والعقلية والاجتماعية التي تساعد في اكتساب المعرفة بطريقة جيدة

وظهر من خلال دراسة أنماط التعلم نتيجة تلخيص في أن نمط التعلم يمثل الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها.

وقد أبرزت نتائج الدراسات التباين الواضح في أنماط التعلم لدى الأفراد ،كدراسة كل من : طلافحة والزغلول(2009)والشهري(2009)، وأكدت أنه حتى يكون التعليم فعالا، يجب تصميمه وتنظيمه لكي يتلاءم مع أنماط المختلفة لدى المتعلمين. كما أكدت هذه الدراسات أن لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم والذي يختلف عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها.

كما يؤدي الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة في ضوء المعتقدات المعرفية، فهي طرق الفرد المفضلة في معالجة واسترجاع المعلومات الجديدة، كما تحدد للمتعلم كيف يختار مدخل التعلم وأي الأنماط التعليمية التي سيستخدمها وأيها سيتجنبها وذلك بضرورة الوعي المستمر بأنماط التعلم لدى المتعلمين وتعرف على تفضيلات المتعلمين لأن من شأنها تعزيز التعلم، ولقد أكدت دراسة وليد السيد شوقي إلى أن المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين تتأثر باستراتيجيات التدريس لديهم، وما يهمنا في دراستنا هو الكشف عن وجود العلاقة الارتباطية أم لا بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؛ ومن هنا تبلورت لدينا التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير التخصص الدراسي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير التخصص الدراسي؟
- 4- هل يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- 5- هل يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2 — الفرضيات الدراسية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة الأغواط
- 2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أنماط التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي-أدبي)
- 3- توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص
- 4- يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

5- يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

3- أهداف الدراسة:

-تهدف دراستنا إلى التعرف على أنماط التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

-تهدف الى محاولة معرفة العلاقة بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-تهدف دراستنا كشف عن الفروق بين التلاميذ في التخصص(علمي/أدبي) في أنماط التعلم.

-تهدف إلى كشف عن الفروق بين التلاميذ في التخصص(علمي/أدبي) في المعتقدات المعرفية

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة المتغيرات التي تتناولها الدراسات القليلة التي تناولت كل من أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية معا في دراسة واحدة والبحث في العلاقة بينها. فرغم أن الدراسات السابقة تناولت هذه المتغيرات بطريقة منفصلة إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات في معرفة حيث تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

-عرضها لنظرية أنماط التعلم وتبنيها نموذج فيلدر وسيلفرمان الذي يختلف عن النماذج الأخرى في طريقة تصنيفه لأبعاد التعلم، من خلال مزجه للنماذج التعلم الأخرى فوضعها في نموذج واحد شامل وهو نموذج فيلدر وسيلفرمان .

-تتمكن أهمية هذه الأخيرة في أنها قد يستفيد منها الأساتذة في اختيار أنماط التعلم التي تناسب كل تلاميذ حسب قدراتهم ومواهبهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

5- المفاهيم الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

- أنماط التعلم :

هي أساليب التعلم التي يفضلونها التلاميذ ويستخدمونها دون غيرها من الأساليب في دراستهم، وهي وصف للاتجاهات والسلوكات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم، وهي الدرجة المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس فيلدر وسيلفرمان لأنماط التعلم في الدراسة الحالية.

-المعتقدات المعرفية :

هي وجهات النظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من خلال (مصدر-وبنية- وثبات المعرفة) وعمليات التعلم من خلال (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) وهي الدرجة المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس شومر للمعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية.

6-الدراسات السابقة :

أ/ الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم

1-دراسة كاظم(2006): أجرت كاظم دراسة هدفت لقياس استراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة وإيجاد دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

تألفت عينة الدراسة من(300) طالب وطالبة جامعة المستنصرية من الأقسام العلمية والأدبية، حيث اختيرت عينة بطريقة عشوائية، حيث استخدمت الباحثة استبيان من اعدادها لقياس استراتيجيات التعلم، حيث أسفرت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة في استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص والجنس. (حدة بن منصور، 2017، ص14)

2-طلافة والزغلول(2009): أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص: حيث سعت هذه الدراسة الى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة، ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من(490) طالبا وطالبة جامعة مؤتة. واستخدم الباحث مقياس تورانس وزملائه حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى

لمتغير الجنس. كما أسفرت النتائج سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة النمط الأيمن فالمتكامل. (طلافة، الزغول، 2009، ص 4)

3- أبو نادي (2010): بعنوان أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة في جامعة الإسراء الخاصة الواقع.... الطموح) حيث سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة الاسراء الخاصة بالأردن، وهل هناك علاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلاً، ونوع الثانوية العامة (علمي، أدبي) والمستوى الدراسي، والجنس، والمعدل التراكمي ولقد كانت عينة الدراسة (88) من طلبة جامعة الإسراء واستخدم الباحث نموذج أنماط التعلم لفيلدر وسيلفرمان الذي تكون من (44) بنداً لقياس الأنماط (نشط/تأملي، حسي/لغوي، بصري/لفظي، متسلسل/شمولي) ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: كانت أعلى نسبة للنمط (الحسي/لغوي) وهي 59% ومن ثم النمط (البصري/لفظي) وكانت نسبته 58.5% وهذا يعني تفضيل الطلبة لهذين نمطين، وأكدت الدراسة وجود اختلافات دالة احصائية في أنماط التعلم تعود إلى نوع التخصص في الثانوية العامة، وأكدت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائية في تفضيل نمط التعلم تعزى لمتغير. (رانيا صاصيلا، 2015، ص 149).

4- دراسة حميد (2015): بعنوان درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، حيث طبق الباحث المنهج الوصفي التحليلي مع عينة تم اختيارها بطريقة عنقودية بلغت (300) طالب وطالبة، طبق الباحث نموذج فيلدر-سيلفرمان لأنماط التعلم بعد أن قام بترجمته الى العربية، حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن أسلوب التعلم الذي يفضلها طلبة هو الأسلوب (التسلسلي/الشمولي) وفي المرتبة الثانية الأسلوب (الحسي/الحدسي) وفي المرتبة الثالثة الأسلوب (النشط/التأملي) وفي المرتبة الرابعة الأسلوب (البصري/اللفظي)، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير ذي دلالة احصائية بين المتغيرات (النوع/التخصص/المستوى) على كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم. (حدة بن منصور، 2017، ص 16).

5- خليفة خدوجة، عمار خديجة (2017): بعنوان نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي سيدي لخضر مستغانم: حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق فيما بينهم، وكيفية التعامل مع أساليب التعلم المختلفة داخل القاعة الصفية واستخدما الباحثين المنهج الوصفي المقارن وكانت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة ثانويين

من شعبي أداب وفلسفة وعلوم تجريبية ولقد طبقنا الباحثين مقياسين المقياس الأول لقياس الذكاء الوجداني من اعداد أحمد علوان والمقياس الثاني استخدمنا نموذج كولب لأنماط التعلم وقام ارتاحي بتعريبه سنة 1994، وقامت الباحثين بتكييفه على البيئة المحلية .ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة الا أنه لا توجد فروق ولا توجد علاقة في أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05. (خليفة، عمار، 2017، ص96)

6-ظافر بن عبد الله بن محمد الشهري(2018): بعنوان أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص، وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث سعت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية ومدى تباين هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص، حيث كانت عينة الدراسة (252) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني والثالث ثانوي وقد طبق على العينة مقياس (فارك) المعدل من قبل الباحث، والذي يتضمن أربعة أنماط تعلم (السمعي، والبصري، والكتابي/القرائي، والعملي) وقد أظهرت الدراسة تفضيل الطلبة لنمط التعلم العملي على الأنماط الأخرى. كما أسفرت نتائج الدراسة أيضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة المرحلة الثانوية في نمطي التعلم البصري والعملي تعزى لمتغير الجنس .

وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة المرحلة الثانوية في نمطي التعلم السمعي والقرائي/الكتابي تعزى لنفس المتغير، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير التخصص(علمي/أدبي). (محمد الشهري، 2018، ص2).

ب/ الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

1-دراسة شوقي شفيق السيد (2009) بعنوان طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. جامعة الزقازيق مصر: حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم منظم ذاتيا حيث تكونت عينة الدراسة من 248طالبة و245طالبا بمجموع 493طالب وطالبة، حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور لصالح الاناث في طرق المعرفة الاجرائية وفي أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة ،التعلم السريع ،القدرة الثابتة)وفي استراتيجيات التعلم ذاتيا

(التكرار-التنظيم-التفكير الناقد) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية. حيث يمكن التنبؤ بكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، حيث وجدت الدراسة تأثير دال احصائيا للأبعاد (المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة) على استراتيجية تكرار بالنسبة للذكور وجود تأثير دال احصائيا للقدرة الثابتة على استراتيجية التكرار بالنسبة للإناث.(تيرس يمينه،2017،ص105).

2- عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي،2015، بعنوان المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة الى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون: حيث سعت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة الى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية في محافظة عجلون، حيث تكونت عينة الدراسة من 368 تلميذ من تلاميذ الصف الأول ثانوي اختيروا بطريقة متيسرة، حيث طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة الى المعرفة والمعتقدات المعرفية، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة الى أن تلاميذ لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ،تعزى لمتغير الجنس.(المومني ،خزعلي،2015،ص497).

3- دراسة هديل أحمد حسن محاجنة ،(2017) بعنوان المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث سعت الدراسة الى طلبة المرحلة الثانوية في أم الفحم. في ضوء متغير الجنس والصف المدرسي وكانت عينة الدراسة 307 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدمت الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية من اعداد شومر ومقياس الفاعلية الذاتية وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى المعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية جاء ضمن المتوسط وأظهرت نتائج الدراسة أيضا بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في أم الفحم تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية .(هديل محاجنة ،2017،ص8).

4-دراسة روعة عارف جناد (2018) بعنوان المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين :حيث سعت هذه الدراسة الى التعرف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة تشرين وكذلك استراتيجيات التدريس المفضلة لديهم ، ومن ثم تحديد ما اذا كانت المعتقدات المعرفية لدى الطلبة تتأثر باستراتيجيات التدريس أم لا، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ووزعت مقياسا للمعتقدات المعرفية على عينة عشوائية بسيطة (672) حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة الى أن طلبة جامعة تشرين يمتلكون مستوى جيدا جدا في المعتقدات المعرفية حيث بلغ الوزن النسبي لإجابة الطلبة عن مقياس المعتقدات المعرفية (78.13) حيث أكدت الدراسة أن المعتقدات المعرفية تتأثر باستراتيجيات التدريس وتتأثر بمتغير الجنس. إذ أسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المعتقدات المعرفية وذلك لصالح الذكور.(روعة جناد،2018،ص9).

6-1 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم:

بعد تقديم جملة من دراسات السابقة المتحصل عليها، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية والتي ساعدت الباحثين على تحديد جوانب القوة والضعف، حيث تناولت دراستنا الحالية متغيرين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية حيث لم نجد دراسة مطابقة لدراستنا بل وجدنا دراسات شبه متشابهة تناولت متغير أنماط التعلم مع متغيرات أخرى ولقد تم التعليق على الدراسات من خلال ما يلي:

من حيث الأهداف: كل الدراسات التي تم عرضها هدفت إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين احدى المتغيرين ومعرفة الفروق بينهما، حيث كانت أغلب الدراسات التي تناولت نموذج أنماط التعلم فيلدر و سيلفرمان تفضيل المتعلمين للنمطين (الحسي-الحسي) و(البصري، اللفظي)،حيث أكدت دراسة(أبونادي 2010) إلى وجود اختلافات دالة احصائيا في أنماط التعلم إلى النوع والتخصص(علمي-أدبي)

من حيث العينة: أما بالنسبة للعينة وحجمها في هذه الدراسات فقد أجريت معظم الدراسات على الطلبة في المرحلة الجامعية هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن بعض الدراسات أجريت في المرحلة الثانوية.

أما من حيث حجم العينة فقد اختلفت العينات باختلاف موضوع الدراسات وحجم المجتمع الاصلي حيث تراوحت بين (100 إلى 490).

من حيث أدوات التي تم تطبيقها: أما فيما يخص الأدوات المطبقة في الدراسات اختلفت معظم الدراسات في استخدام مقياس أنماط التعلم مع تناسب كل مقياس مع طبيعة الدراسة ومواصفات عينة الدراسة، إلا في دراسة ابو نادي(2010) ودراسة حميد(2015) فقد تناولت نموذج فيلدر وسيلفرمان لأنماط التعلم.

من حيث النتائج: لقد أسفرت معظم الدراسات على وجود علاقة بين أنماط التعلم ومتغيرات أخرى لأفراد العينة كدراسة محمد شهري (2018)، ودراسة كاظم(2006)، ودراسة حميد(2015) ، ودراسة(أبونادي 2010) حيث أكدت معظم الدراسات التي تناولت أنماط التعلم على وجود فروق دالة احصائية علم تعزى لمتغير التخصص(علمي-أدبي)

6-2 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

من حيث الأهداف: إذا نظرنا الى الدراسات السابقة للمعتقدات المعرفية نجد أن أغلب الدراسات لا تتفق في الهدف كما في (دراسة وليد شوقي) فقد هدفت الى التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم منظم ذاتيا وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية، تعزى لمتغير الجنس.

وأیضا في دراسة محاجنة (2017) التي أكدت الدراسة أن المعتقدات المعرفية تتأثر باستراتيجيات التدريس وتتأثر بمتغير الجنس. إذ أسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس المعتقدات المعرفية وذلك لصالح الذكور.

من حيث العينة: أما بالنسبة للعينة وحجمها في هذه الدراسات فقد أجريت معظم الدراسات على الطلاب والطالبات للمرحلة الثانوية دراسة محاجنة(2017) ودراسة مومني وخزعلي(2015) فقد اعتمدوا في دراستهم على إختيار العينة من المرحلة الثانوية، أما فيما يخص حجم العينة فقد اختلفت العينات باختلاف موضوع الدراسة وحجم المجتمع الأصلي ،حيث تراوحت ما بين (307الى 672)

من حيث الأدوات التي تم تطبيقها: فقد اتفقت كل الدراسات في استخدام مقياس المعتقدات المعرفية مع تناسب كل مقياس مع طبيعة الدراسة ومواصفات عينة الدراسة كما جاء في "دراسة وليد شوقي (2009) دراسة محاجنة(2017).

من حيث النتائج: حيث أسفرت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم كما في دراسة وليد السيد (2009) وهناك دراسة أشارت نتائجها الى وجود علاقة سالبة بين المعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي .

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها وجب توضيح مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة حيث تناولت اشكالية الدراسة الحالية انماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية وهو مالم تنطرق له الدراسات السابقة بصورة مباشرة حيث لم نجد دراسة مطابقة لدراستنا.

بالنسبة للمنهج المطبق تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

أما بالنسبة للعينة نجد ان معظم الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في اختيار عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وهي عينة تقترب كثيرا من عينة دراستنا متمثلة في تلاميذ سنة اولى وثانية وثالثة ثانوي مع اختلاف في حجم العينة ماعدا بعض دراسات السابقة تناولت فئة من طلاب المرحلة الجامعية.

فالنسبة لادوات جمع البيانات فان الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في استخدام استبيان انماط التعلم لفيلدر وسيلفرمان حيث نجد دراسات تناولت نماذج اخرى لانماط التعلم وبعضها من اعداد الباحثين انفسهم.

أما فيما يخص استبيان المستخدم في قياس المعتقدات المعرفية فقد اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس (شومر) الذي قام نبيل زايد بتعريبه سنة 2007 حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام استبيان شومر للمعتقدات المعرفية واخترنا هذا المقياس لتنوع ابعاده واحاطته بجميع النواحي المعرفية والفكرية لكيفية حصول التلميذ على المعرفة وطرق اكتسابها لتلاميذ المرحلة الثانوية وتميز بخصائص سيكومترية جيدة وعالية.

تتشترك الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في الكشف عن الفروق ودلالاتها تبعا لمتغير التخصص الدراسي وتختلف مع اغلب الدراسات بحيث ان الدراسات السابقة تناولت التخصص والجنس والمستوى الدراسي، وبما ان دراستنا اشتركت مع الدراسات السابقة في اختلاف في ترتيب ابعاد انماط

التعلم واختلاف في ترتيب المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مكنت الباحثين من الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

لـى انها تختلف عن الدراسات السابقة في سعيها الى فهم وتفسير العلاقة بين انماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.

وهذه الفئة من تلاميذ لم تتلحقها في البحث سواء في الدراسات العربية او في الدراسات المحلية بشكل معمق وشامل وهذا من وجهة نظر الباحثين

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تمهيد

أولاً: تعريف النمط.

ثانياً: تعريف التعلم.

ثالثاً: تعريف أنماط التعلم.

رابعاً: ظهور أنماط التعلم.

خامساً: أهمية أنماط التعلم.

سادساً: العوامل المؤثرة في التعلم.

سابعاً: نماذج أنماط التعلم.

خلاصة .

تمهيد:

تعتبر أنماط التعلم الطرق والأساليب التي يوظفها المتعلم في اكتساب المعرفة وكل متعلم له طريقته وأسلوبه في التعلم وأنماط التعلم ليس ما يتعلمه التلميذ بل كيف يتعلم هذا التلميذ، بحيث يساعد الأساتذة على اعداد الخبرات التعليمية تكون أكثر كفاءة تناسب انماط تعلمهم وتراعي الفروق الفردية بينهم، بحيث يؤدي الى النجاح ويكون استراتيجيات التعليمية التعليمية مناسبة تقدم فيه المهمة التعليمية وتكون مطابقة لأسلوب ونمط تعلم تلاميذ المرحلة الثانوية.

أولا :تعريف النمط: styles:

1- تعريف النمط في القاموس المفضل: النمط هو الطريقة والأسلوب -الصف والنوع- نوع من البسط جمع أنماط ونماط. (عزت عجان ،2003، ص560).

2- تعريف النمط في قاموس السميير الموسوعي :النمط(ن م ط) جمع أنماط ،نماط /يأتي اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على نمط واحد هو(الفاعل).شكل، نموذج . / للتعجب من الجمال نمطان: ما أجمله. وأجمل به طريقتان أسلوبان.(سهيل سماحة،2012، ص645).

ثانيا :تعريف التعلم: lerning styles:

اختلف العلماء في تعريفهم للتعلم، نورد بعضا منها: فقد عرف التعلم بأنه تغير في سلوك عن طريق الخبرة والمران. له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته. (سامي ملحم،2006، ص48).

- يعد التعلم أحد المجالات الرئيسية في علم النفس عموما، وفي علم النفس التربوي خصوصا، يتأكد ذلك حينما نعرف أن علم النفس التربوي يعنى بدراسة سلوك المعلم والمتعلم في الصف وأنه يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم الصفّي، فالتعلم أحد المحاور الرئيسية في علم النفس ،حيث يشكل التعلم الأساس النظري للممارسات التعليمية التي يمارسها الطلبة في المواقف الصفّية، وفي التعامل مع المواد الدراسية المختلفة. (محي الدين توك ،2004، ص248).

- التعلم هو اكتساب المتعلم معلومات وخبرات جديدة تؤهله لمواجهة التحديات ومنافسة المجتمع على الحقائق العلمية، فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل أو تحصيل المعلومات، بل تتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات. (بوعزة فايزة، 2018، ص20).

ثالثا: تعريف أنماط التعلم:

1- وردت تعريف عديدة لنمط التعلم ولقد عرفها فيلدر وسيلفرمان: بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية ادراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، (جمانة عادل، 2015، ص64).

2- تعريف محسن عطية: نمط التعلم هو أسلوب من أساليب التعلم يتسم بالتعدد والاختلاف تبعاً لخصائص المتعلمين وتكوينهم النفسي والعقلي والجسمي وأمزجتهم ورغباتهم وهذا يعني أن النمط الملائم للتعلم هو ذلك النمط الذي يفضل المتعلم أن يتعلم به ويستحسن استخدامه لتحقيق أهداف التعلم. (عطية، 2016، ص 43)

3- ورأى (عصام نجيب الفقهاء): أن أنماط التعلم هي تركيب مفاهيمي يحدد طرق الادراك والتذكر وحل المشكلات ،ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها، ودمجها في بنائه المعرفي، و تخزينها في ذاكرته الطويلة المدى واستعمالها في مواقف حياته المختلفة. (الفقهاء، 2002، ص12).

4- تعريف دن ودن: اللذين عرفاه على أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها ،واعتبروا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص الى آخر كما أضافا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية ،التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

5 — تعريف كولب: أنماط التعلم على أنها الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها. (شاهين عبد الحميد، 2011، ص83)

6— **تعريف تعريف غريغور نمط التعلم** بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلّم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة اليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها، وتدور وجهة نظر غريغور حول الكيفية التي يؤدي العقل الانساني بها وظائفه، والتي يعكسها الفرد في سلوكه الظاهري، حيث يظهر منه أن بعض العقول أفضل ما تكون أداء في المواقف الحسية المادية، وبعضها الآخر في المواقف المجردة، وبعضها الثالث في الموقعين كليهما.

7— **تعريف كيفي(1979): نمط التعلم** بأنه صفات وسلوكيات ادراكية ووجدانية وفيسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية ادراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية وهي الطرق التي يستجيب الطلاب من خلالها الى أوضاع التعليمية، وهي طرق التفكير واستعمال قدرات الفرد المفضلة ويضيف (كيفي) أننا لا نستطيع القول أن الطلاب الجيدون أو السيئون أنها ببساطة منطقة تفضيل وراحة وألوية لا ستعاب والتصرف في العالم الشخصي لكل شخص وهو بذلك يربط الفروق الفردية مع التعلم الفعال.

8— **تعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية: نمط التعلم** يشير الى الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل.

9- **تعريف الاتحاد القومي للمدارس الثانوية: نمط التعلم** هو مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤثرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة إليها، وتتمثل في أنماط السلوك والأداء التي يواجه بها الطالب الخبرات التربوية، وترجع جذور هذا الاختلاف إلى نظام العصبي الذي يشكل ويتشكل نتيجة تطور الشخص والشخصية وخبرات التعلم في البيت والمدرسة والمجتمع (لينا جابر، مها قرعان، 2004، ص14)

رابعا : ظهور أنماط التعلم:

بدأت فكرة أنماط التعلم على يد (كارل يونج) عام 1927 وهو الأب لنظرية أنماط التعلم حيث لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات، ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأنماط

التعلم مما أثار اهتمامهم الى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية ،وتوصل الباحثون منهم كل من هنسون، تيلر إلى أن كافة أنماط التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

1-تركيزها على العملية: إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت الى عملية التعلم أي كيف يدخل الطالب المعلومات الى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج الممخضة عنها.

2-التأكيد على الشخصية: إذ يعتقد علماء أنماط التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أنماط التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين أن يكونوا أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية، والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم. (أمنة شافعة، 2013، ص87).

خامسا :أهمية أنماط التعلم:

إن معرفة طبيعة حدوث عملية التعلم والتعليم وكيفيةهما مسألة بالغة التعقيد والصعوبة، اذا علمنا أن لكل فرد كيانا خاصا به، وأن له أسلوبا خاصا في التعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها وكيفية تعامله معها، وهذا ما يسمى بنمط التعلم الذي يفضلها الطالب.(دليل الأنشطة العلاجية لأنماط التعلم، 2010، ص3).

غير أن المشكلات التي يواجهها المعلم خلال أداء مهمته التعليمية هي عدم معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلبة و نظرا لتنوع السلوك الذي يحدثه داخل الصف الدراسي.(سامي ملحم، 2006، ص43).

كما يشير (عدنان العتوم) إلى أن وعي المتعلم بنمط تعلمه فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين أدائه وتشكيل حس ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع المواقف المختلفة.(عدنان يوسف، 2010، ص285).

وإن مراعاة أنماط التعلم توفر للطلبة بيئة تعليمية مناسبة تتناسب وطريقة الطالب في معالجته أو استقباله للمعلومة ،فهي تختلف من طالب لآخر ،وهنا يقع على عاتق المعلم الاهتمام بهذا الجانب في الفروق الفردية لكي يلتبس جميع أنماط تعلم لتحقيق تعلم فعال، بالإضافة الى أن أنماط التعلم الخاصة بالطلبة هي القاعدة الأساسية للاستراتيجيات والطرائق والأساليب والوسائل التدريسية التي يستخدمها

المعلم، والتي بدون مراعاتها لن تكون هناك صلة وصل بين طرق التدريس التي يتبناها المعلم وأنماط تعلم الطلبة. (أمنة شافعة، 2012، ص103).

سادسا: العوامل المؤثرة في التعلم:

يمكن النظر الى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، زمن العوامل المؤثرة فيها:

1-النضج: (Maturation):

يشير مفهوم النضج الى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم واكتساب بعض الخبرات مالم ي تم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. (الزغول عماد، 2006، ص40).

والمقصود بالنضج في علم الأحياء هو اكتمال النمو الجسمي الطبيعي، أما في علم النفس فالنضج يعني: عملية النمو ذاتها (سواء في الحجم أو في الوظائف) فهو لا يعني مجرد الوصول الى مرحلة الرشد بل يشمل أيضا، نمو الاستعدادات لدى الفرد. وبذلك، يكون المتعلم قادرا على التفاعل مع المواقف الجديدة ومزاولة النشاطات المقدمة اليه، ونتيجة التفاعل بين الخبرات السابقة والخبرات الراهنة، تنهياً له الفرص للتعديل والاكتساب، وتكوين رصيد من الخبرات، يؤهله لمواجهة مشكلات المستقبل بأسلوب أفضل ومقدرة أعظم، وهكذا ينهياً السبيل للتقري في أساليب التفكير والسلوك والنمو العقلي والشخصي المستمر الى أقصى حد يتناسب مع استعداداته وامكانياته. (المليجي حلمي، 2004، ص202).

2- الاستعداد (Readiness):

يمكن النظر الى مفهوم الاستعداد على أنه حالة من التهيأ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل، ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم. ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب. فالنضج يوفر الامكانيات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة ،في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم.(حدة بن منصور، 2017، ص47).

3- الدافعية: (Motivation):

تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد ومثابرتة أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الاجراءات والأساليب الملائمة.(الزغلول، 2006، ص42).

والدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة اليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه(حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية والنفسية المحيطة به.(جودت عزت، 2000، ص66).

4- التدريب والخبرة: (Experience)

يعد هذا العامل من أكثر العوامل أهمية في عملية التعلم، إذ يسهم هذا العامل في اثارة الاستعداد والدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم. فهو يعمل على إثارة الامكانيات الطبيعية الموجودة لدى الأفراد للوصول الى أقصى حدودها. ويتمثل عامل التدريب في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة. فمثل هذه الفرص تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء وخصائصها، الأمر الذي يتيح له امكانية تعلم أنماط سلوكية جديدة أو التعديل في الأنماط السلوكية الموجودة لديه، وذلك من أجل السيطرة على المثيرات البيئية التي يواجهها أو التكيف معها. (الزغلول، 2006، ص43).

5-الممارسة: (Pratique):

النضج وحده لا يكفي لتعلم المهارة أو لإحداث التعلم اذ لابد أن يقوم التعلم بالنشاط التعليمي مرات ومرات حتى يتقن ويصبح أدائه له ألياً ودون مساعدة من أحد فالمتعلم لا يمكن أن يتعلم القراءة ولا الكتابة الا بعد أن يكون قد أصبح ناضجاً لتعلمها من المعلم وخلال مدة الزمن تختلف باختلاف الأفراد وذكائهم وممارستهم لهما وحسن استجابتهما ل واستقبالهما وبالممارسة وتكرار القراءة وتكرار الكتابة لمدة معقولة تصبح القراءة والكتابة آلية عند المتعلم.

ومما يساعد على جودة هذه الممارسة مراعاة المعلم للفروق الفردية للتلاميذ مع وضوح الهدف من الممارسة ونوعيتها وقد أظهرت نتائج بعض البحوث أن الممارسة قصيرة الزمن والمتقطعة لتوجيه أفضل من الممارسة طويلة دون انقطاع.

يظهر من خلال ما سبق أن هذه العوامل متداخلة ومكملة لبعضها البعض. هدفها تحقيق عملية التعلم لدى الفرد.(حدة بن منصور، 2017، ص51)

سابعاً: أنماط التعلم والاساليب المعرفية:

تشير الدراسات الى الاساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلاهما على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فانهما مختلفان حيث ترتبط الاساليب المعرفية باطار أكاديمي أو بحثي أو نظري بينما ترتبط أنماط التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعليم، كذلك فان الاساليب المعرفية عادة ما تضع الافراد قطبين متضادين، بينما أنماط التعلم تضع الافراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة.

كما يشير بروكوسكي (brokos ki) الى أن الطلبة يمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وأنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يعرف بـ " أنماط التعلم " ولتحقيق ذلك فان الطلبة يطورون أنماط تعلمهم على ضبط التفكير وتوجيهه وتوجيه عملي التعلم. (عدنان يوسف العتوم ، 2010 ، ص 292).

ثامنا :نماذج أنماط التعلم:

نظرا لاهتمام علماء بالفروق الفردية في أنماط التعلم برزت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في مجال أنماط التعلم والتفكير وينتج عن ذلك عديد من النماذج التطبيقية لنمط التعلم منها:

1-نموذج فيلدر وسلفرمان :

نموذج فيلدر وسلفرمان طور سنة 1998 من طرف كل من "فيلدر وسيلفرمان felder"silverman ،هذا النموذج صنف الطلبة إلى أربعة أبعاد: النشاط التأملي (كيفية معالجة المعلومة)،بصري لفظي(كيفية قديم المعلومة) الحسي الحدسي(كيفية تنظيم المعلومة) تسلسلي شمولي(كيفية فهم المعلومة) حيث يرى فيلدر أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط تعلمهم المفضلة لديهم، ويرى أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمشكلات والمثيرات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية.

وصف أنماط التعلم حسب نموذج فيلدر وسلفرمان :

*المتعلم النشط -التأملي:

المتعلم النشط يفهم أفضل من خلال القيام بفعل شيء باستعمال وسائل يدرس بها: يجريها، يتحدث عنها ، يشرح ذلك لغيره، وضعه في مشكلة، أما عن المتعلم التأملي فهو يفضل التفكير في الأشياء قبل المشاركة أو المناقشة فيها والعمل على تطبيقها.

حيث أن المتعلم النشط تكون استراتيجيات التعلم المفضلة لديه هي :

-مناقشة أجزاء المقرر والبحث عن الأسئلة والتمارين التي تتطلب حلا للمشكلات.

-استرجاع المعلومات بشكل أفضل وذلك عن طريق تفعيلها واستخدامها، وفي المقابل يتعلم أصحاب النمط التأملي من خلال التفكير المجرد والعمل الفردي .

ويتبعون الاستراتيجيات التالية لتحقيق تعلم فعال:

-إعطاء وقت للتفكير بالمعلومات أثناء الدراسة.

-مراجعة ما تم قراءته للتفكير بالأسئلة المتوقعة و بالتطبيقات .

-كتابة ملخصات قصيرة للقراءة أو الملاحظات الصفية

*** المتعلم الحسي-الحدسي :**

تبعاً لهذا النموذج فإن المتعلم الحسي يميل الى تطبيق بحيث يكون موجه نحو الحقائق والإجراءات، والمعلومات المفضلة لديه تصله من خلال حواسه ،أما عن المتعلم الحدسي فهو موجه نحو المفاهيم ،والابتكار، والنظريات والمعاني ،والمعلومات المفضلة لديه تنشأ داخليا من خلال الذاكرة والخيال.

حيث يتبع المتعلم الحسي بشكل عام الاستراتيجيات التالية :

-سؤال معلم المقرر عن أسئلة محدودة مرتبطة بمفاهيم واجراءات ما من أجل معرفة كيفية تطبيقها في الحياة العملية.

- محاولة البحث وتفسير المفاهيم المتعلقة بالمقرر التعليمي والتي لم تشرح من قبل المعلم

-يتعلم أصحاب النمط الحدسي بفعالية عند استخدامهم للاستراتيجيات التالية:

-سؤال المعلم عن توضيحات أو نظريات المتعلقة بالحقائق.

-محاولة إيجاد روابط ما بين مختلف أجزاء المقرر.

*** المتعلم البصري اللفظي :**

المتعلم البصري يفضل أن تكون المعلومة مقدمة بطريقة بصرية بصور وعروض ونماذج ،استخدام استراتيجيات تتضمن عل استخدام الألوان لتنظيم الوسائل ،الرسم والمخططات البيانية، مبدأ رؤية العلاقات واستخدام أشرطة الفيديو والأفلام، بينما المتعلمون اللفظيون يفضلون التعلم عن طريق ما هو مكتوب ومقدم عن طريق الشرح اللفظي، أي يميلون الى الأشكال البصرية ورسوم البيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

حيث يتعلم المتعلم اللفظي بفعالية باستخدام الاستراتيجيات التالية :

-تلخيص الدرس باستخدام كلمات مكتوبة.

-عندما تمثل لهم المعلومات بواسطة مخططات أو رسومات يفضلون استخدام كلمات مكتوبة لشرحها.

أما ما عن متعلم البصري يتعلم بشكل أفضل عند استخدام الاستراتيجيات التالية:

-البحث عن التمثيل المرئي لمحتوى المقرر التعليمي.

-رسم خريطة للمفاهيم تسرد الكلمات المفتاحية وذلك باستخدام رسومات هندسية كال دائرة والمربع.

***المتعلم التسلسلي - الكلي:**

يتعلم المتعلم التسلسلي من خلال خطوات تدريجية قصيرة، أي بخطوات تتبعية دقيقة، بحيث يتبعون مسار منطقي، لمختلف أجزاء المقرر من أجل ايجاد المعلومة المناسبة والحل المناسب، أما أصحاب النمط الكلي، يتعلمون بشكل أفضل عندما يبدؤون الدرس بمقدمة عامة وشاملة من خلال عرض المقرر على شكل مقتطفات يمكن أن تكون دون الحاجة إلى اتباع تسلسل معين.

بحيث يتعلم المتعلم التسلسلي بطريقة أفضل عند استخدام الاستراتيجيات التالية:

-تخطيط المقرر التعليمي بطريقة منطقية.

-تقوية مهارات التفكير الكلية بربط أجزاء جديدة من المقرر بأشياء قد درست من قبل.

اما بالنسبة للمتعلم الكلي فهو يتعلم باستخدام الاستراتيجيات التالية :

-رؤية الصورة الكلية للمقرر قبل البدء بدراسة التفاصيل.

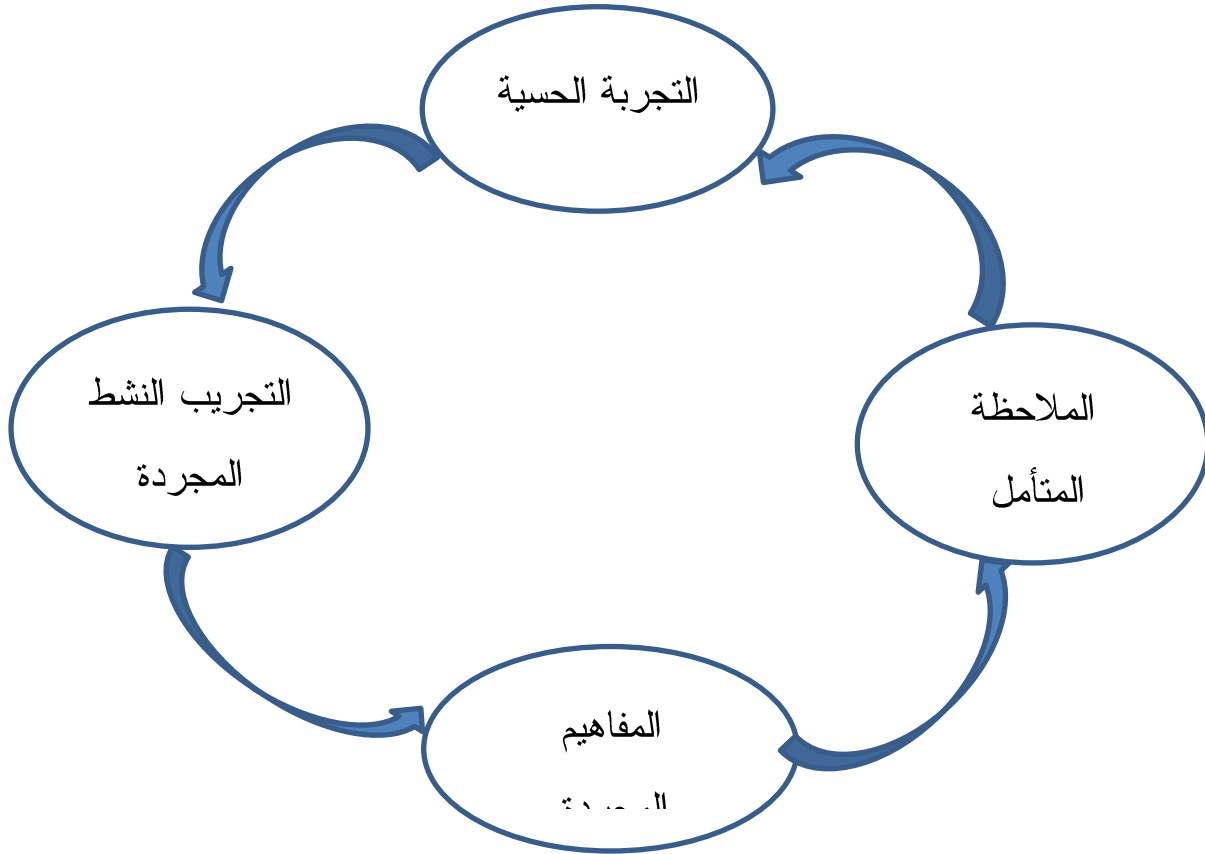
-ربط الموضوع قيد الدراسة بمواضيع درست سابقا.

الجدول رقم 01: يمثل ملخص لأبعاد نموذج فبلدر وسيلفرمان : (أمنة شافعة، 2012، ص111).

البعد	الخصائص	الخصائص
من حيث المدخلات البصري اللفظي	البصري : -يستقبل معلومات أكثر من خلال ما يشاهده وهو يفضل العرض. يفضل : الصور، المنحنيات البيانية. الخرائط المخططات، الأفلام.	اللفظي : -يفضل الشرح المرافق للكتابة - يعلل بالحديث الشفهي -يهتم بمشاكل العالم -يحب الدخول في المناقشة
من حيث معالجة المعلومة النشاط التأملي	النشط : -يميل إلى تجريب عمل الأشياء - يحب المناقشة الجماعية -يحب العمل مع الآخرين -يكره القراءة	التأملي : -يفكر في الأشياء -يحب التأمل في الأشياء -يحب العمل لوحده
من حيث الفهم التسلسلي الكلي	التسلسلي : - يتعلم بالتدرج (خطوة خطوة) - يكون منظم يحب العلاقات المنطقية - يتعلم بخطوات بطيئة	الكلي : - يحب الشمولية -يحتاج الى صور كبيرة -يتعلم بسرعة -يحب الرسوم و التجارب واستخدام الوسائل الجديدة
من حيث الاستقبال حسي حدسي	الحسي : - يفضل الاتصال بالعالم الخارجي (الواقعي) -يكون عملي، منهجي - يحب الحفظ -يحب التفاصيل -مهتم وقد يمتاز بالبطيء	الحدسي : - يحب المفاهيم والنظريات، الابتكار، توجهه نظري - يرتاح مع الرموز والاشارات - لا يهتم بالتفاصيل -لا يتحمل التكرارات - يكون سريعاً وقد يكون غير مبالي.

2 - نموذج كولب :

طور ديفيد كولب وروجر فراي نموذجهما المشهور من أربعة عناصر :التجربة العلمية، والملاحظة والتأمل، وتكوين المفاهيم المجردة، واختبارها للتعلم التجريبي، أو ما يعرف بدورة التعلم الطبيعي.



الشكل رقم (1): نموذج كولب للتعلم الطبيعي.

قد اعتمد كولب في نظريته لأنماط التعلم على ثلاثة نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة .(أمنة شافعة ،2012،ص91).

2-1 أساليب التعلم كولب :

حيث تعد أساليب التعلم كولب ضمن النماذج التي تقسم على أربعة مراحل هي الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم، وذلك في شكل دورة منظمة ،ونموذج "ليفين" يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يندمجون بين أفكارهم المستقلة والتجربة الملموسة ، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، ونموذج "بياجيه" وهو ذو اتجاه عقلائي وهو يعتقد أن التعلم ينتج من خلال تفاعل الشخص مع البيئة.

2-2 فرضيات نظريات كولب للتعلم التجريبي :

-يفضل النظر للتعلم كعملية وليس من خلال النتائج

-كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تشتق أفكار التلاميذ ومعتقداتهم حول التعلم .

-التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التكيف والتوافق.

-التعلم هو عملية بناء المعرفة، فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصناعة المعارف الاجتماعية.

وبحيث تتكامل هذه العوامل في بعدين يحددان أسلوب التعلم. (فتحي مصطفى الزيات ،2004،ص549).

الجدول رقم(2): أنماط التعلم حسب دورة كولب: (جابر ،مهاالقرعان،2004،ص37)

نمط التعلم	القدرات المستغلة في التعلم	الوصف
مفكر التقاربي	المفاهيم المجردة والتجريب النشط	-القدرة على تطبيق عمليا. -يمكنه التركيز على مسائل محددة وتحليلها -غير منفعل وله اهتمامات ضيقة
مفكر التباعي	التجربة العملية والملاحظة التأملية	-قوي في مجال القدرات التخيلية -جيد في إنتاج الأفكار ورؤية الأشياء من أكثر من زاوية -له اهتمامات ثقافية واسعة

مفكر تمثيلي	تجريد العملية والملاحظة التأملية	-قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية -القدرة على التحليل الاستقرائي -يهتم بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامه بالأفراد.
مفكر تلاؤمي	التجربة العملية والتجريب النشط	-قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية -القدرة على التحليل الاستقرائي

3-1:دورة التعلم حسب نموذج كولب :

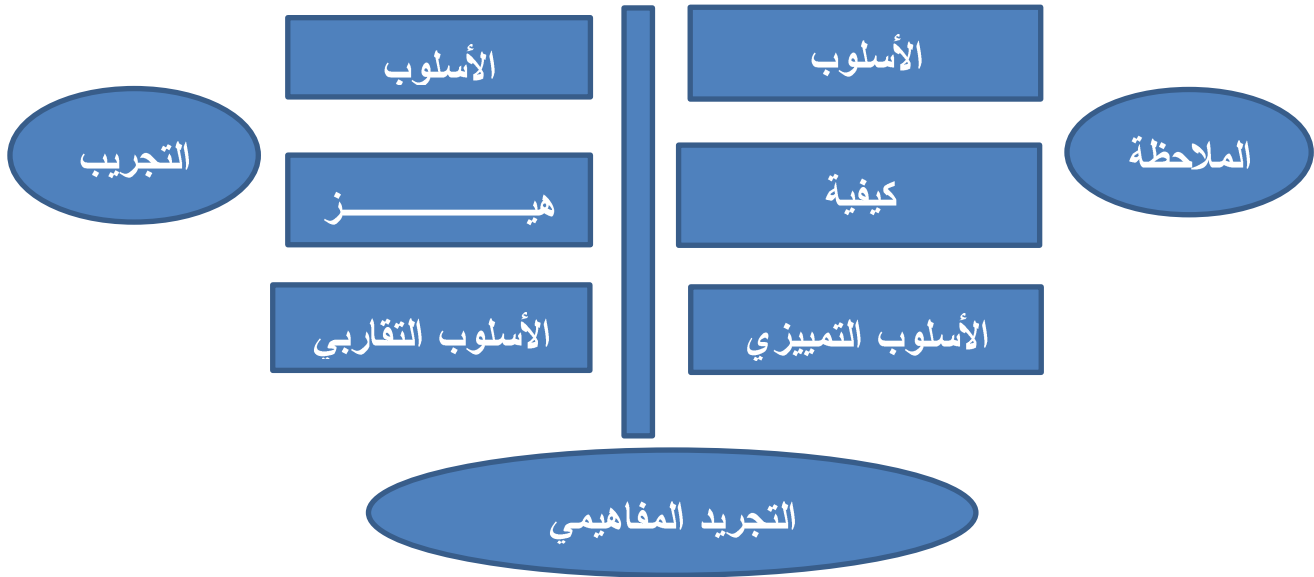
إن دورة التعلم هذه يمكن أن تبدأ من أي نقطة ويمكن أن نتعامل معها بشكل حلزوني وفي هذا السياق هناك مظهران يمكننا الاهتمام بهما اللذان هما:

-توظيف التجربة لفحص الآراء

-استخدام التغذية الراجعة لتغيير الممارسة العملية و النظريات

-وعليه فإن التعلم الفعال ينطوي على أربعة أوجه هي :

من حيث استقبال المعلومات الخبرات المحسوسة الى الاستماع والملاحظة التأملية من حيث تجهيز ومعالجة المعلومات من المفاهيم التجريدية الى التجريب الفعلي النشط وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



الشكل (2): يمثل أساليب التعلم حسب نموذج كولب . (بوعزة فايزة 2018، ص27)

3- نموذج دن ودن :

حيث يرى أن تطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلم يؤدي إلى تحسين تعلم الأفراد وقد اهتم بعدة عوامل أو متغيرات متداخلة ومتفاعلة وتتنوع على أربعة مجالات هي:

-الحاجات أو المتغيرات البيئية: كالصوت والحرارة والضوء .

-الحاجات أو المتغيرات الانفعالية: وتتضمن الدافعية والمسؤولية والمثابرة

-المتغيرات الجسمية: وتشمل الطعام والشراب والحركة والوقت

-المتغيرات الاجتماعية :وتشمل مجموعات التعلم وأشكال السلطة.

ومن هذا المنطلق فقد قسم دن ودن الأفراد حسب ميولهم كالآتي:

أ-النمط الشمولي: وهو نمط يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى ما.

ب-النمط التأملّي: ويعتمد على التأمل الذاتي في معالجة المعلومات

ج-النمط التحليلي: وهو نمط يعتمد على تحليل الموضوع ويعلم استنتاجات.

د- النمط الحركي النشط: وهو نمط يمتاز بالاندفاع واعتماد على التجربة. (بوعزة، 2018، ص22)

4- نموذج الفورمات لكارثي :

اعتمد لكارثي بنموذج كولب ،ويرى أن الأفراد يتعلمون الخبرات والمعلومات الجديدة، ويواجهون المواقف الجديدة بإحدى الطريقتين ،أما من خلال المشاعر، وأما من خلال التفكير، ويتم تقسيم الأفراد إلى أربعة أنماط:

أ- **المتعلم التخيلي:** يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني والفكري والمتعلم ضمن هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، والمتعلم يسعى إلى الاجابة عن سؤال، لماذا يتعلم ؟.

ب- **المتعلم التحليلي:** ويبحث المتعلم ضمن هذا النمط عن المعلومات والحقائق وتشكيل الافكار، والتفكير من خلال الافكار المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتعلمه، وي طرح المتعلم دائما، ماذا ؟.

ج- **المتعلم المنطقي:** وتتمثل استراتيجية التعلم الملائمة للمتعلم في هذا النمط في التفاعل الحسي مع الخبرات والتجريب، حيث يتم التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات والبحث عن سؤال، كيف ؟ ومعرفة كيفية تطبيق ما تعلمه .

د- **المتعلم الديناميكي:** في هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلم من خلال البحث والاستكشاف باستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختيار نتائج تجاربه عمليا، ويفضل أيضا تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة والمتعلم ما يتعلمه ويعدله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا ؟ واذا ؟ (خليفة ، عمار، 2017)، ص 19-20).

خلاصة :

ومسك الختام نقول أن أنماط التعلم تساعد المتعلمين على اختيار طريقة مناسبة في التعلم فهي تحقق مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين واختيار أفضل الأنماط التي تتناسب مع قدراتهم من أجل الوصول الى النجاح وتنويع طرق التدريس بالنسبة للأساتذة وعدم الاعتماد على الطريقة التقليدية في التعليم لأنها لاتصلح لكل التلاميذ مما يضعف العملية التعليمية التعلمية لذا يجب التخطيط في بناء المناهج التربوية أن انماط التعلم تختلف باختلاف شخصية التلاميذ فلكل تلميذ كيان خاص به لذا يجب الاهتمام بالنمط الذي يحبذه في التعلم.

الفصل الثالث

المعتقدات المعرفية

تمهيد:

أولاً: تعريف المعتقد

ثانياً: تعريف المعتقدات المعرفية

ثالثاً: جوانب وأبعاد المعتقدات

رابعاً: طبيعة المعتقدات المعرفية

خامساً: الخلفية النظرية للمعتقدات المعرفية

سادساً: نمو وتغير المعتقدات المعرفية

سابعاً: العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية

ثامناً: المعتقدات المعرفية والتعلم

تاسعاً: دور المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المعتقدات المعرفية بمثابة الركيزة الأساسية التي لها دور كبير في حياة المتعلم من حيث بناء شخصيته وبث ثقة في نفسه وفهمه وإدراكه لعملية التعلم وكيفية اكتسابه للمعرفة ومعالجته لها، فهي الخلية الأولى للبناء الفكري للمتعلم فهي تؤثر في اهتماماته في عملية التعلم والتعليم التي تساعده على حل المشكلات التي تواجهه وبالتالي ارتفاع التحصيل الأكاديمي.

أولاً: تعريف المعتقد: Belief

تعريف المعتقد في القاموس سمير الموسوعي: المعتقد (ع ق د) جمع معتقدات / حرية المعتقد حق من حقوق الإنسان - ما يؤمن به الإنسان من أمور الدين. (سهيل سماحة، 2012، ص586)

تعريف معتقد في القاموس المفضل: المعتقد هو ما يعتقده الإنسان من أمور دينه - الاعتقاد. (عزت عجان، 2003، ص503).

ثانياً: تعريف المعتقدات المعرفية: Epistemological Beliefs

ظهر مفهوم المعتقدات المعرفية في بداية (1970) على يد وليام بيرري **william perry** الذي حاول أن يفهم كيف يفسر الطلبة خبراتهم التربوية . وعد (بيرري) المعتقدات المعرفية آنذاك طريقة فهم الافراد لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم، ولهذا برز الاهتمام بدراسة معتقدات الطلبة حول طبيعة المعرفة وطرائق واستراتيجيات اكتسابها في ميدان التربوي. وسنحاول التطرق لبعض التعاريف للمعتقدات المعرفية كالتالي:

تعريف وود وكارداش (Wood & Karadash .2002): أنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها (أبو هاشم، 2010، ص107)

تعريف (Hefer and pintrich .1997): أنها كيفية معرفة الأفراد، والنظريات والمعتقدات التي لديهم حول المعرفة، والطريقة التي تكون فيها هذه المباحث المعرفية (Hofer and pintrich.1997.p88)

-تعريف (Hofer،2001): يتضمن شرح "تعريف المعرفة، كيفية بناء المعرفة، كيفية تقييم المعرفة، حيث توجد المعرفة، وكيف يحدث المعرفة (Hofer،2001.p335)

تعريف شومر (Schommer1994): هي مجموعة الاعتقادات والأفكار عن مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب. (Schommer,1994,p:293)

والمعتقدات المعرفية هي اعتقادات والشخصية فردية حول المعرفة والتعلم، حيث تقوم المعتقدات المعرفية بدور كبير في حياة الطالب من حيث بث الثقة مع نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف اللبنة الأولى للآطار الفكري له وتصبح جزءا من تكوين شخصيته، كما أنها تؤثر في خياراته في التعليم والتعلم، وفي الجامعة أو خارجها، وتظهر أهمية المعتقدات المعرفية أيضا من كونها عاملا مهما في التعامل مع السلوك الانساني إذ تعد إدراكات الطلبة و اعتقاداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملا مساعدا ومهما في عملية التعلم والنجاح فيها أي أن معرفة المدرس لمعتقدات الطلبة المعرفية تساهم في نجاحه في التعامل معهم، وبالتالي تحقيق نتائج علمية أفضل. (روعة عارف، جناد، 2018، ص 11).

وبدأت شومر (Schommer1990) في دراسة المعتقدات المعرفية في أواخر الثمانينيات واقترحت تصورا نظريا لفرضية (بيرري) أحادية البعد، وأشارت إلى أن المعرفية الشخصية ستكون أفضل إن تم تصورها كمنظومة المعتقدات وجود أكثر من معتقد واحد يؤخذ به عند تعريف المعرفية الشخصية ويقصد بمصطلح أكثر، أو أقل استقلالية، أن معتقدات الفرد في اطار المنظومة ربما تتطور بمعدلات متباينة وربما تكون غير متسقة مع بعضها البعض فعلى الغالب المثال يوجد فرد قد يعتقد أن العلم أو المعرفة شيئا شديد التقصير مع أن نفس ذلك الشخص قد يعتقد أيضا أنها شيئا محدد لا يتغير أبدا.

وبالنظر الى هذا التصور نجد أن شومر (Schommer) قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية، عن مفهوم معتقدات التعلم إذا رأيت أن المفهومين يمكن تناولهما من حيث تأثر كل منهما بالآخر، وانعكاس ذلك على الأداء داخل الفصل.

وقد ركزت شومر في بحثها على تحديد المعتقدات المعرفية على أنها أبعاد معرفية إدراكية مستقلة بما في ذلك المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة وسرعة التعلم ودور الجهد والمقدرة في الذكاء وطبقا لوجهة نظر شومر فإن المتعلم ربما يتعامل مع الموقف داخل الفصل الدراسي بصورة مختلفة وأن الأكثر، أو الأقل نجاحا اعتمادا على ما إذا كان لذلك المتعلم، يعتقد أن القدرة على التعلم ثابتة أم

متغيرة، أو غريزية فطرية فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة ويتم اكتسابها من خلال الجهود الحثيثة. (سهيلة عبد الرضا، همام رزاق، 2016 ، ص101).

بحيث تعد المعتقدات المعرفية من الموضوعات الحديثة والتي حظيت باهتمام علماء النفس التربويين والباحثين، وذلك لأهميتها البالغة في العملية التعليمية حيث ثبت أنها جزء أساسي في عملية التعلم ومؤثرة في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعونها لأنفسهم، وكذلك تأثيرها على مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلاب.

ثالثاً: جوانب وأبعاد المعتقدات المعرفية:

ويرى زايد نبيل (2007) أن أبعاد المعتقدات المعرفية تعنى المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتعلم، وتتكون من أربعة جوانب هي:

1- القدرة على التعلم ability to learn، وتمتد بين القطبين، يشير أحدهما إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة إلى أن القدرة على التعلم مكتسبة.

2- سرعة التعلم speed of learning ، وتمتد بين قطبين، يشير أحدهما إلى أن التعلم سريع بصورة مطلقة، ويشير الآخر إلى أن التعلم تدريجي.

3- ثبات المعرفة stability of knowledge ، وتمتد بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعرفة ثابتة لا تتغير، ويشير الآخر إلى أن المعرفة تتطور.

4- بنية المعرفة stucture of knowledge ، وتمتد بين قطبين، يشير أحدهما إلى أن المعرفة منظمة كأجزاء منفصلة ، إلى أن المعرفة في صورة مركبة ومفاهيم مرتبطة.

وتعتبر هذه الدراسة امتداداً لدراسة شومر لنمو المعتقدات لطلبة الثانوي حول طبيعة المعرفة والتعلم، أو المعتقدات المعرفية، وذلك باستخدام المنهج الطولي. وفيها أكمل 69 من طلبة المدرسة العليا استخباراً معرفياً، مرة وهم في الصف الأول 1992، وأخرى وهم في صف التخرج 1995. أوضح تحليل القياسات المتكررة أن معتقداتهم تتغير حول كل من: ثبات القدرة على التعلم، وبساطة المعرفة، وسرعة

التعلم، و يقينية المعرفة (أنها مؤكدة أو محددة) وهذا مايدل على ارتباط نمو المعتقدات المعرفية بالتعلم خلال المرحلة الثانوية. (زايد نبيل، 2007، ص21).

رابعاً: طبيعة المعتقدات المعرفية:

إن الأسئلة الأساسية مثل: كيف أعرف ما أعرفه؟، قد شغلت الفلاسفة لقرون ولكن في العقود الحديثة، قد بدأ علماء النفس في فحص كيف أن الاجابات على مثل هذه الاسئلة تتشكل في العقل البشري؟ وكيف تتحول عبر الوقت؟ فالمعتقدات والنظريات التي يمتلكها الأفراد حول المعرفة والتعلم، أصبحت ذات اهتمام خاص لعلماء النفس المهتمين بالتعليم والتربية، حيث ترتبط هذه المعرفة الشخصية بالتعلم الأكاديمي، وتعد المعرفة أحد مجالات الاهتمام المتزايدة لعلماء النفس والتربويين يتمثل في النمو المعرفي الشخصي، وفي المعتقدات المعرفية من حيث: كيف يحصل الفرد على المعرفة؟ وما النظريات والمعتقدات التي يتناولها الأفراد حول المعرفة والتعلم؟ وما الطريقة التي خلالها تعتبر هذه المقدمات المعرفية جزءاً من العمليات المعرفية للتفكير والاستدلال وكذلك تؤثر فيها.

ولقد تمت دراسة الطريقة التي ينظر بها الأفراد الى المعرفة، وطرق المعرفة تحت عنوان عام، وهو المعرفة الشخصية بمداخل خاصة متعددة وجميعها تمثل مدخلا نفسيا لحقل المعرفة الفلسفي، وتركز على ما يعتقده الأفراد حول المعرفة، وأين تكمن، وكيف يتمكن الأفراد من المعرفة، وكيف يتم بناء المعرفة وتقييمها، فعلماء النمو يهتمون بتسلسل لفهم المعرفي مع الوقت، ويهتم علماء النفس التعليم أكثر بكيف تؤثر المعتقدات المعرفية في العمليات المعرفية من التفكير والاستدلال. والبحث في المعتقدات الطلاب المعرفية قد احتل مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين، وتكمن أهمية الموضوع عموماً في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الأكاديمي للطلاب، فعلى سبيل المثال: نجد أن الطلاب ذوي الاعتقاد القوي بأن المعرفة لا تتغير، يواجهون صعوبة في قبول الإجابات التجريبية، والطلاب ذوو الاعتقاد القوي بأن المعرفة منظمة كأجزاء وقطع، يكونون أكثر احتمالاً لمواجهة الصعوبة في فهم النص المعتقد وأقل احتمالاً للمشاركة في التعلم المنظم ذاتياً، وأقل احتمالاً في أن يكونوا مدفوعين داخلياً . (صاحب الجنابي، 2019، ص283).

خامسا: الخلفية النظرية للمعتقدات المعرفية:

ينظر الى المعتقدات المعرفية من جانبين الأول يمثل وجهة النظر التطورية ويمثلها علماء النفس النمو، والثاني وجهة النظر التربوية ويمثلها علماء النفس التربوي، وفيما يأتي تفضيلا لكل وجهة نظر.

أ) وجهة النظر التطورية:

- وليام بيرى (william perry 1968) يعد وليام بيرى من الرواد الأوائل لوجهة النظر هذه إذ قدم نظرية في النمو الأخلاقي وتناول في جانب منها تفسير المعتقدات المعرفية، وقد درس مفهوم المعتقدات المعرفية باستخدام المقابلات والاستبيانات للتعرف على آراء طلبة الجامعة حول المعرفة على أنها صواب أو خطأ، وإن المعرفة الصحيحة يتم الحصول عليها من السلطة وقد لاحظ بيرى أنه مع تقدم الطلبة في المراحل الدراسية فإنهم يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة ويمكن التأكد منها بالاستدلال والتجريب.

وقد سمي نموذج بيرى ب (نموذج المرحلة) أي أنه قائم على أساس مراحل متتالية للنمو وهو يميل إلى أن يهمل خصائص السلوك والمعرفة الموقفية ، فالناس الواقعيون لديهم الميل للتعقيد ومن ثم لا تلائمهم مرحلة واحدة، ولكن اعتمادهم على موقف قد يتم بعدة مراحل مختلفة .

نموذج بلنكي : Belenley 1986 :

انطلاقا من أعمال بيرى قدم بلنكي تفسيراً للمعتقدات المعرفية إذ قام بدراسة تناول فيها قضية تحرر النساء وتعليمهن، وقد جمع البيانات من خلال المقابلات التي أجراها مع (135) امرأة كانت تعمل في مؤسسات أكاديمية واجتماعية مختلفة، ومن خلال هذه الدراسة قدم مخطط جديد تكون (5) أبعاد هي: المعرفة المقترحة، والمعرفة المستلمة، والمعرفة الشخصية، والمعرفة الإجرائية، وبنية المعرفة.

فالأفراد في البعد الأول كان دورهم سلبي فقد مالوا الى الاستماع فقط للسلطة الخارجية، أما الأفراد في البعد الثاني فقد كانوا ذو طبيعة ثنائية فهم ينظرون الى المعرفة على أنها إما صحيحة وإما خاطئة كما أن مصدر المعرفة خارج الفرد أي من قبل سلطة أو خبير، والأفراد في المرحلة الثالثة لا تزال

المعرفة ثنائية لكن مصدر المعرفة ضمن الفرد، والمتعلمون يرون أن الحقيقة تمثل رد فعل حسي، أما الأفراد في المرحلة الرابعة فقد أبدوا انعكاسا معقولا كما أنهم طبقوا الإجراءات المنظمة والموضوعية للتحليل، أما في المرحلة الأخيرة فتكامل لدى الأفراد الاستراتيجيات الشخصية والموضوعية للمعرفة حيث يرى المتعلمون أنهم مشاركون في بناء المعرفة ويعد نموذج (بلنكي) أقدر على تفسير المعتقدات المعرفية من نموذج بيرري.

نموذج باكتسر ماجولد (Bascter Magolda) :

بناء على أعمال بيرري وأعمال بلينكي قدمت باكتسرا ماجولد (1992) نموذجا لتفسير المعتقدات المعرفية وقد عرف ب (التأمل المعرفي) إذ قامت بدراسة طويلة استمرت (5) سنوات على عينة عشوائية مكونة من (101) طالبا وطالبة من جامعة ميامي وقدمت من خلال هذا النموذج أربعة أنواع للمعتقدات المعرفية التي يمتلكها الأفراد وهي: (الانفعالية والمستبد و السياقي والمستقبل) ، فالأفراد الذين ينتمون الى النوع الأول يعتقد أن السلطات ليست مطلعة على جميع المعرفة لذلك تتميز معتقداتهم المعرفية بالشك في المعرفة، أما الافراد الذين ينتمون الى النوع الثاني فإنهم ينظرون الى المعرفة على أنها أكيدة ومصدرها الأساسي هي السلطة أما النوع الثالث فإن أفرادها يعتقدون أن المعرفة تتطور بشكل مستمر ويعيدوا بناء المعرفة استنادا الى قاعدة جديدة أو دليل جديد، أما النوع الأخير فإن أفرادها يميلون إلى استجواب السلطة باعتبارها المصدر الوحيد للمعرفة ويأخذون بآرائهم على أنها صحيحة. وتذكر باكتسر أن وجهة نظرها مبنية على أساس تقليدي بنائي نمائي والبنائية تشير الى الاعتقاد بأن الأفراد يبنون نظريتهم بفعالية عن طريق تفسير خبراتهم، والنمائية تشير الاعتقاد بأن هذه التراكيب تنمو من خلال الزمن، وهي محددة بمبادئ تحكم استقرار ما وتوجد عدة افتراضات تحكم هذا النموذج وهي:

- 1- أن المعتقدات المعرفية والتراكيب التي تشكلها تعتبر ذات بناء اجتماعي حيث أن المعنى الذي نكونه لخبراتنا يعتمد في جزء منه على معتقداتنا المعرفية أولية ، وفي جزء آخر على طبيعة التناقض الذي نلاقه عندما نواجه أشخاصا آخرين بمعتقدات معرفية مختلفة ، وفي جزء منها على السياق الذي يحدث فيه التناقض.
- 2- الافتراض بأن قصص المشاركين تعتبر محددة بالسياق ، حيث أن المعنى الذي يكونونه لخبراتهم يعتمد على السياق الخاص بمعتقداتهم المعرفية وخبراتهم خاصة، وهذان الافتراضات

يؤديان الى وصف التراكيب المعرفية والأنماط المرتبطة بالنوع داخلها كأشياء ممكنة ومتعلمة عن طريق السياق ومرنة بناءا على السياق بدلا من كونها حالات أساسية وقابلة للتعميم. (سباعوي، جرجري، 2012، ص 43)

3- نموذج هوفر (Hofer 2002):

قدمت هوفر نظرية المعرفة الشخصية أشارت فيها أن نظرية المعرفة من الناحية الفلسفية تهتم بالأصل وطبيعة وحدود ومبررات المعرفة الانسانية ومن المنظور النفسي فإن التركيز من جانب المهتمين بدراسة المعرفة الشخصية يكون حول كيف ينمي الفرد مفاهيمه حول معرفة والتعلم، وكيف تؤثر هذه المفاهيم في تنمية فهمه للعالم وهذا يتضمن المعتقدات حول تحديد المعرفة وكيف يتم تقسيمها وأين تكمن المعرفة وكيف يحدث اكتسابها.

كما تعتقد هوفر (Hofer 2002) أن أكبر مثال للاستفادة من دراسة المعرفة الشخصية في ثقافات متعددة الأبعاد هو التعرف على المعتقدات المعرفية التي يمتلكها الأفراد ضمن ثقافة معينة ، فأفكار الأفراد حول المعرفة تعتبر متعددة الأبعاد ، وهذه الأبعاد لا تنمو بطريقة موحدة كما أنها أشارت إلى أن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يعتقده الأفراد حول كيفية حدوث المعرفة و ما الذي يعد معرفة وأين تكمن المعرفة وكيف يتم بناءها

وتذكر (Hofer 2002) أنه على الرغم من وجود الكثير من العمل التجريبي و المفاهيمي الخاص بالمعرفة الشخصية، الذي يفترض أن المعتقدات المعرفية تعتبر عامة في كل المجالات ومن المنظور النمائي فإن هذا يتطابق مع تصور كل مرحلة تحتوي على تكامل وفهم منظم للأفكار، إلا أنه هناك مدخلا آخر يفترض أن مجالات الدراسة محددة بأنماط مختلفة من المعرفة ومن ثم توجد فروق معرفية منظمة بينها وإن الأفراد يكون لديهم معتقدات معرفية مختلفة باختلاف الدراسة.(Hofer 2002 :p11).

أ) وجهة النظر التربوية:

أما وجهة النظر التربوية فقد مثلته تشومر 1990 إذ قدمت مدخلا جديدا لدراسة المعتقدات المعرفية وطورتها على أساس المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ يتضمن آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها، ويشمل هذا النموذج على ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد ،وهي:

- 1-الأراء المرتبطة بالثقافة :وتشمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض ودرجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.
- 2-المعتقدات حول طرق المعرفة: وتشمل على المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة .
- 3-المعتقدات حول المعرفة :وتشمل مصدر المعرفة وتبرير المعرفة وبنية المعرفة.
- 4-المعتقدات حول التعلم: وتشمل سرعة التعلم والقدرة على التعلم.
- 5-الأداء داخل حجرة الدراسة.
- 6-التعلم المنظم ذاتيا.

وترى أن فصل المعتقدات حول المعرفة عن المعتقدات حول التعلم يعطي للباحث فرصة لاختيار المكونات الثابتة للمعتقدات المعرفية الشخصية وإقامة علاقة واضحة بين المعرفة والتعلم وتحديد المعتقدات التي تحتاج الى تعديل أو تغيير ويساعد المعلم في تحديد الاختيارات التي تكشف له عن طبيعة كل منهما.

وترى شومر (schommer1990) أن المعرفة الشخصية للمتعلم هي نظام اعتقادي للمعرفة العلمية وتشمل:

بنية المعرفة، وحتميتها، ومصدرها، وضبطها، أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها، وعليه فإن المتعلم الذي يمتلك معرفة شخصية ساذجة يعتقد غالبا أن المعرفة بسيطة وواضحة ومحدودة وطلقة وغير قابلة للتغيير، وإن المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقروءة أو من العروض المقدمة في القاعات الدراسية أو أنها غير قابلة للتعلم، وإن قابلية التعلم فطرية ويتم تعلمها حسب قدرات المتعلمين أما المتعلم الذي يحمل معرفة شخصية متطورة (معقدة /مركبة) فيعتقد أن المعرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة وقابلة للتطوير والتجديد المستمر في ضوء تفاعل المتعلم مع بيئته بنشاط وحيوية. (سبعوي، الجرجري، 2012، ص45).

ووفقا لوجهة نظر شومر فالمعتقدات المعرفية تتميز بأنها توزيعات تكرارية بدلا من أن تكون نقطة واحدة في كل بعد وبهذا الوصف للمعتقدات المعرفية يصبح التمييز بين المتعلم السطحي والمتعلم

المتعمق هو مسألة شكل التوزيع. فالأفراد ذو المعتقدات المعرفية المتعمقة في يقينية المعرفة يعتقدون بوجود أشياء قليلة مؤكدة في هذا العالم، وبعض الأشياء غير مؤكدة مؤقتاً وأشياء كثيرة تكون مجهولة، أو متطورة باستمرار وبهذا التوزيع يصبح المتعلم المتعمق قارئاً ناقداً أي أنه يناقش دائماً ما يتم قراءته إذ أن حقائق كثيرة يمكن أن تكون تجريبية أو مجهولة. (وليد السيد، 2009، ص89)

سادساً: نمو وتغير المعتقدات المعرفية:

من الافتراضات النظرية الهامة في مجالات البحث في المعتقدات المعرفية أن معتقدات المتعلم المعرفية تنمو من المعرفة السطحية إلى المعرفة المتعمقة، ومصطلح السطحية يُستخدم ليعبر عن أن الفرد يعتقد على سبيل المثال: أن المعرفة مؤكدة، وهي عبارة عن تجمع من الحقائق، ويمكن أن تنتقل من شخص في موقع سلطة كالمعلم. وبالتعلم، يصبح الأفراد واعين بأن المعرفة على سبيل المثال: أكثر تعقيداً، ونسبية، وسياقية، ويتقبلون عدم يقينية الحقيقة وقابليتها للتغير.

فمعرفة الطلاب ومعتقداتهم تصبح متناغمة بشكل رائع مع واقعية المواقف مثل البيئات الأكاديمية، ولكن حيث إن هذه البيئات تتغير، فإن المعرفة، والمعتقدات تتغير أيضاً؛ أي أنه توجد ملائمة متوالية، وتكيفية مع متطلبات البيئة

وترى شومر وآخرون (Schommer1997) أن المعتقدات المعرفية تتغير مع الوقت، وهذا يناقض الافتراض بأن المعتقدات المعرفية موروثة (فطرية)، وأنها سمات شخصية لا تتغير؛ فقد وجدت فروقاً في معتقدات الطلاب المعرفية خلال سنوات المدرسة الثانوية، وهذا يقوي الاعتقاد بأن نمو المعتقدات المعرفية يرتبط بالتعلم خلال المرحلة الثانوية.

وترى بنديكسن (Bendixen2002) أن الأفراد يمرون خلال تتابع من النمو المعرفي؛ ففي المراحل الأولى يعتقد الأفراد وجهات نظر بسيطة ثنائية للمعرفة، والتفكير، ثم تصبح معقدة أكثر فأكثر ونسبية، وكلما نمت معتقدات الطلاب المعرفية تصبح وجهات نظرهم نسبية مع التركيز على تقييم وجهات النظر المختلفة.

وفيما يتعلق ببُعدية منظومة المعتقدات المعرفية؛ فيبدو أنه في بداية الحياة فإن المعتقدات تُعتبر غير متميزة، وعندما يكتسب الطفل مدخلات من الآباء، والأقران، والثقافة، والتعليم، فإنهم يبدأون في

التمييز بين مظاهر مختلفة من المعرفة مثل: المعتقدات حول يقينية المعرفة، ومصدر المعرفة، وبنية المعرفة.

وقد وجد أبو المجد الشوريحي أن ارتفاع المعتقدات المعرفية لا يحدث بنفس الحجم تبعاً لخبرات الدراسة، وهذا يعنى أن تغير أحد المعتقدات لا يعنى تغيراً منتظماً ومتزامناً في المعتقدات الأخرى.

وفحص النمو المعرفي للنظريات المعرفية سوف يساعدنا في فهم معتقدات الطلاب، والمعلمين حول المعرفة، وهذه المعلومات بدورها سوف تساعدنا على فهم أفضل لعمليات التعلم، والتعليم داخل حجرات الدراسة فتفكير الافراد حول القضايا المعرفية لا يتغير فقط مع الوقت، ولكنه يتطور وينمو نحو منظور متقدم بشكل كبير نحو المعرفة والتعلم.

ويرى هامر وإلبي (Hammer & Elby) أن المعتقدات المعرفية تتغير كما أن سياقات حجرة الدراسة تتغير؛ فالطلاب الذين يتوقعون من أول يوم أن السبورة ستكون مليئة بالمعادلات أثناء المحاضرة، والذين يعتقدون أن المعرفة العلمية هي معرفة رسمية، ومطلقة، ويتم تلقيها من السلطة، نجدهم في نهاية فترة المشاركة في المناقشات الساخنة يسلكون ولديهم ثقة بأفكارهم، وخبراتهم الخاصة.

وتعتقد (ماسون) أن معتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم تتغير خلال فترة نموه من مرحلة الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد؛ حيث تتحول من وجهة نظر موضوعية

إلى نسبية ذاتية إلى بنائية منطقية، وذلك بمعدلات فردية مختلفة؛ فالفرد الموضوعي يعتقد في أن المعرفة مطلقة، ومؤكدة، ولا تحتاج إلى تبرير حيث إن مصدرها السلطة والواقع، والفرد الذي يرى أن المعرفة نسبية يعتقد في أن المعرفة غامضة، وذات خصوصية، والافراد ذو وجهة النظر البنائية المنطقية لديهم نظريات ومعتقدات معرفية تمنعهم من وجهات النظر المتطرفة الموضوعية والنسبية؛ حيث إنها مبنية على أساس الاعتقاد بوجود معايير مشتركة للبحث والمعرفة، فبعض المواقف تكون مُبررة ومُدعمة بشكلٍ عقلي أكثر من غيرها.

ووجدت شومر بعض النمو المعرفي الذي يحدث خلال المدرسة الثانوية؛ فالمعتقدات في المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والتعلم السريع تتغير من طلاب الصف الأول إلى طلاب الصف النهائي حيث تتناقص هذه المعتقدات.

ويرى بوردي وآخرون أنه عندما يدخل الطلاب الجامعة ويتعاملون مع المنهج الدراسي، فإنهم يعتقدون بادئ الأمر أن المعرفة بسيطة، ومؤكدة، ويتم الحصول عليها من السلطة، ولكن خلال تعرضهم لطرق مختلفة من التفكير، وأدائهم لأشياء مختلفة، فمعظم الطلاب يعتقدون أن المعرفة معقدة، ويتم الحصول عليها من خلال عملية الاستدلال، وأنها قد تتضمن حقائق متعارضة، وغامضة.

وقد وجدت كونلي وآخرون أن معتقدات الطلاب حول مصدر، ويقينية المعرفة تصبح أكثر تعمقا مع الوقت، ولا يوجد تغير في نمو، وتبرير المعرفة.

وأثناء نمو معتقدات الفرد، وانتقاله لمواقف معرفية متقدمة، فإنه يُوجد مظهر مهم يرتبط بالتفكير النسبي وهو الشك المعرفي (epistemic doubt) حيث يشك الفرد باستمرار في وجود المعرفة المطلقة وعندما يتعرض الفرد لمعتقدات غير التي يؤمن بها، فإنه ينظر لمعتقداته بنظرة جديدة؛ فالطلاب يأتون إلى المدرسة ويقابلون أفرادًا آخرين جدد، ويتعرضون لمجموعة مختلفة من المعتقدات، والأفكار لم يكن يعرفونها والتي قد تُغيرهم أو تتحدى معتقداتهم، ويُعتبر الشك المعرفي أساسيًا لحدوث التغير في المعتقدات المعرفية، وتُوجد أربعة شروط لحدوث هذا التغير :

1- عدم الرضا عن المعتقدات الموجودة بالفعل، 2- يجب أن يجد الفرد أن هذه المعتقدات البديلة واضحة، ومفيدة، 3- يجب أن يجد الفرد أن هذه المعتقدات الجديدة جديرة بالتصديق، 4 - يجب أن تثبت المفاهيم الجديدة في وجه التحديات، وتؤدي إلى تعلم جديد.

وترى براونلي وبيرثيلسن أن نمو المعتقدات المعرفية يقوم على إطار نمائي اجتماعي تتشكل فيه المعتقدات خلال التفاعل مع الآخرين داخل السياقات الاجتماعية، ومن ثم فمن الأفضل استخدام مصطلح المعرفة ذات العلاقة بدلاً من المعرفة الشخصية ليعكس بشكل أفضل الدور الذي تلعبه العلاقات الخارجية (الاجتماعية) والداخلية (الفردية) في البناء الاجتماعي للمعتقدات المعرفية . والعلاقات الخارجية هي التي تتضمن العلاقة بين الذات والآخرين (متضمنة بيئة التعلم)، والعلاقات الداخلية هي الارتباطات التي تتم بين المعلومات الجديدة المتعلمة مع المعرفة والمعتقدات السابقة. (مرزوك جنابي، 2019، ص311).

سابعاً: العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية :

1- **العمر :** ترى (شومر - اكنيز) أن المعتقدات المعرفية تعتبر نمائية بطبيعتها، بمعنى أن تعمق معتقدات الطلاب يزداد مع العمر والخبرة ، والعمر والتعليم لهما تأثير كبير على نمو المعتقدات المعرفية ، فكلما كبر الأفراد، زادت درجة تعليمهم، زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقدة . وتتطور دائماً باستمرار . وقد وجدت (شومر) أنه كلما زاد عمر الطلاب، قل اعتقادهم في القدرة الثابتة؛ والنساء أقل احتمالاً من الرجال في الاعتقاد في التعلم السريع، والمعرفة المؤكدة، وفي بحث ييون وآخرين وجد أن المعتقدات المعرفية تعتبر ذاتية وتتضمن اتجاهات الطلاب نحو سرعة وضبط التعلم، وهي تربط سلباً بالعمر حيث أن كلما كبر الطلاب أصبحوا أقل المثابرة ويشعرون بضبط ذاتي أقل بالنسبة لمداخل التعلم.

وتوصل زايد نبيل (2007) الى عدم وجود فروق بين الصنفين الأول والثالث الاعدادي في كل من معتقدات القدرة على التعلم، ومعتقدات ثبات المعرفة كما اتضح تفوق تلاميذ الصف الثالث الاعدادي في كل من معتقدات سرعة التعلم ومعتقدات بنية المعرفة.

2- **النوع:** مازال موضوع النوع يستحق الانتباه، ويستحق المزيد من البحوث لتوضيح الأنماط المرتبطة بالنوع في النظريات المعرفية ، ويتم تصور كل من النوع والعرق مفاهيمياً على أنهما يقدمان قرصاً مختلفة، وتقييدات للنمو بدلاً من كونها مجرد خصائص شخصية الفرد . وقد وجدت شومر وآخرون أن البنات في المرحلة الثانوية أقل احتمالاً من البنين في الاعتقاد بأن التعلم سريع، وهذا الفرق يزداد في سنة التخرج كما وجد وود كارداش أن البنين أكثر احتمالاً من البنات لأن المعتقدات المعرفية حسب النوع، والمرتبطة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح النساء بشكل متسق خلال مستويات التعليم المختلفة، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة، وتفسير وتعديل المعرفة كانت لصالح البنين في السنوات الأولى في الجامعة، ولا توجد فروق في أي من المعتقدات المعرفية حسب النوع لخريجي الجامعة من النوعين.

3- التخصص الدراسي:

ترى (هوفر) أن المعتقدات الطلاب المعرفية تختلف باختلاف مجال الدراسة، فالطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والانسانية يكونون أكثر احتمالا من الطلاب الذين يدرسون الهندسة وادارة الأعمال في أن يرون المعرفة غير المؤكدة.

فالمعتقدات تختلف عبر التخصصات الأكاديمية ، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة يعتنق الطلاب معتقدات أكثر تعمقا في حالة دراسة التربية والعلوم الانسانية.

وقد وجد أبو المجد الشوري (2008) تأثيرا قويا لدراسة مقرر علم النفس التعليمي على ارتفاع المعتقدات المعرفية، مما يشير الى امكانية التدخل للارتفاع تلك المعتقدات ، وأرجع هذا التأثير الى أن مقرر علم النفس التعليمي له نسمة مميزة وهي أن مفهوم التعلم ، ونظرياته وقوانينه تعتمد على التجريب والملاحظة، وهذا ما أثر بشكل واضح وبصفة خاصة في ارتفاع الاعتقاد بأن السلطة هي مصدر المعرفة الى مصدرها هو التجربة والبحث العلمي والخبرة الشخصية . (وليد شوقي، 2009، ص 103، 104).

4- المستوى التعليمي :

إن المستوى التعليمي والخبرة يعتبران عاملين أساسيين في تغيير المعتقدات المعرفية في كل الدراسات الطويلة والمستعرضة، وهما أكثر تأثيرا من العمر وهذا يثير تساؤلا حول ما إذا كان النمو المعرفي يعتبر نمو طبيعيا، وعاما، أم أنه يتأثر بالاندماج في أنشطة ثقافية موجهة نحو هدف مثل التعليم داخل المدرسة ولكي تساعد الطلاب على تنمية معتقداتهم المعرفية، فإنه يجب على التربويين أن يقيموا، ويحترموا معرفة المتعلمين السابقة، وأساليبهم في التعلم بالإضافة الى تدعيم الطلاب لعمل ارتباطات جديدة بين النظرية والخبرة الشخصية.

5- المناخ الأسري:

ترى شوهر أن الحياة الأسرية تعتبر عاملا مهما يسهم في تكوين المعتقدات المعرفية.

فالمستوى التعليمي، والمناخ الأسري يعتبران مصدرين للمعتقدات المعرفية حول السرعة، والجهد المتضمنين في عملية التعلم.

وترى شومر أن المعتقدات المعرفية هي نتاج لكل من البيت والتعليم الرسمي فالمعتقدات المعرفية التي يتبناها الأطفال وينمونها تتأثر بكلا الوالدين ومعتقدات الوالدين تكون مشروطة بالوضع التعليمي والمهني، وأخيرا يصبح المعلمون وسطاء للخبرة، وكلما أتيح للطلاب مناقشة القضايا المهمة مع الوالدين زاد اعتقادهم أن عملية التعلم تدريجية .

6- طريقة التعليم:

تؤكد شومر أن طريقة التعليم المتبعة تؤثر بشكل واضح على المعتقدات المعرفية للمتعلم، فالامتحانات ذلك التركيز على تذكر المعلومات بشكل منفصل توجه اعتقاد المتعلم إلى أن المعرفة هي مجموعة من الحقائق فقط وترى (موريس 2007) أن طريقة التعليم المتبعة تؤثر في المعتقدات المعرفية للطلبة، فطريقة التعليم التي تركز على السرعة، والدقة وتذكر المعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة، تؤدي إلى الاعتقاد بسرعة التعلم وأن القدرة فطرية ، وأن المعلم هو مصدر المعرفة.

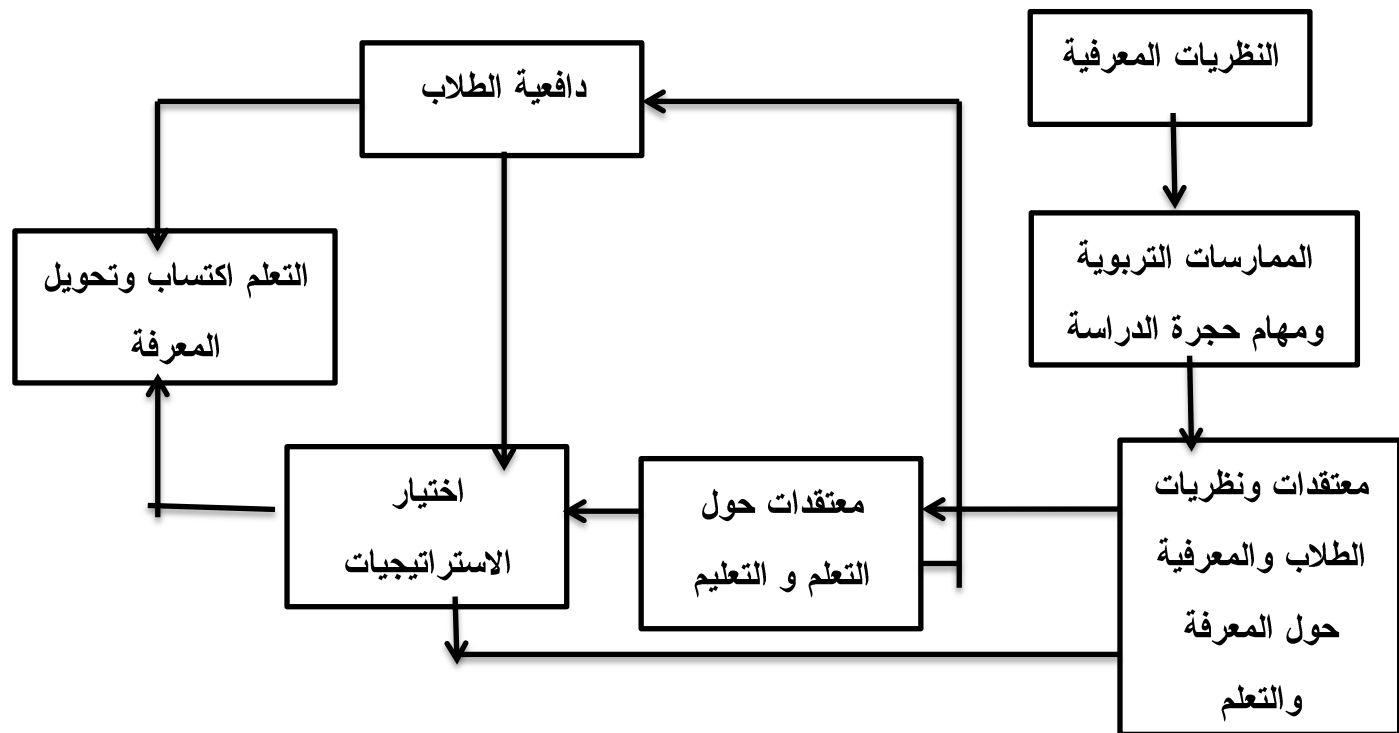
وفيما يتعلق بارتباط المعتقدات المعرفية بالمعرفة والأداء الأكاديمي فقد أسهمت شومر في الكشف عن مدى هذا الارتباط، من خلال قيامها بعدة أبحاث تجريبية لدراسة أبعاد المعرفة، فقد وجدت أنه كلما قل الاعتقاد بسرعة التعلم فإن المعدل التراكمي للطلاب سيزيد، ومن خلال افتراضها بأن المعتقدات المعرفية قد تتكون من عدة أبعاد معرفية مستقلة هي: ثبات المعرفة، وبنية المعرفة، والقدرة على التعلم وسرعة التعلم. (خطاطبة عبد المنعم، 2015 ، ص 70).

ثامنا :المعتقدات المعرفية والتعلم:

إن الانسان بصفة عامة ميولا لتكوين وتبني معتقدات تشبع حاجاته ورغباته، وأهدافه الخاصة ، وهذه المعتقدات تقوى من تعزيز الانا وحماية الذات وشبكة معتقدات الطلاب لا تقدم فقط السياق الذي يدركون ويفهمون فيه العالم، ولكنها تلعب دورا وجدانيا ودافعيا في تعلمهم وحل مشكلاتهم ولقد أظهر البحث السيكلوجي منذ فترة، أن المعرفة في مجال محدد، والعوامل الدافعية كتوجه الهدف، والاهتمام ، وفعالية الذات، وكذلك التعلم المنظم ذاتيا كلها تؤثر في عمليات التعلم، كما أظهر البحث حديثا وجود عنصر آخر وهو المعتقدات المعرفية والذي يؤثر أيضا في عمليات التعلم وللتفكير والاستدلال.

والمعتقدات المعرفية ترتبط بالعديد من مظاهر التعلم، فقد وجد أن المعتقدات المتعمقة ترتبط بالعديد من مظاهر التعلم، فقد وجد أن المعتقدات ترتبط بشكل كبير باستراتيجيات التعلم الأكثر كفاية، ومن ثم ترتبط بمخرجات تعلم أفضل، فمثلاً تؤثر المعتقدات المعرفية كل من معالجة الطلاب للمعلومات، والتغير المفاهيمي، والعمليات المعرفية خلال التعلم، وحل المشكلات: وعمليات طلب المساعدة بيئة التعلم . (صاحب عبد مرزوك الجناحي، 2019، ص 315)

وقد وضعت هوفر نموذجاً لتأثير النظريات المعرفية على التعلم داخل حجرة الدراسة ، وهذا النموذج يوضح العلاقة بين طرق وأنواع التعليم، والمعرفة الشخصية، ويوضح أن معتقدات المعلم ربما تؤثر وتلعب دوراً في الاختلاف الموجود في معتقدات الطلاب المعرفية؛ فالطلاب يأتون لحجرات الدراسة بمعتقدات ونظريات معرفية موجودة لديهم بالفعل والتي تؤدي إلى تفسيرات معينة خاصة بالتعليم، و إذا تغيرت هذه المعتقدات، فإن هذه التفسيرات تتغير كذلك، وتغير معتقدات الطلاب ربما يتطلب تغير معنى المعرفة والتعلم في المدرسة . ويتضح هذا النموذج في شكل التالي:



الشكل (3): يوضح تأثير النظريات المعرفية على التعلم داخل حجرة الدراسة.

(وليد شوقي السيد، 2009، ص 115)

تاسعا: دور المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية:

تلعب المعتقدات المعرفية دورا كبيرا ومؤثرا في عمليات التعلم والتعليم كما أن المعتقدات المعرفية لدى الأفراد تقوم بدور قيادي وموجه لعمليات التفكير لدى الفرد، وعلى مها رات عمليات التفكير وأساليبها واستراتيجياتها.

ولهذا فإن النظام التعليمي الذي يأخذ باعتباره المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب يستطيع أن يجعل من طلابه أكثر ثراء وعمقا فيما يتعلمونه ومن هنا يتضح من أن الهدف من الكشف عن المعتقدات المعرفية للطلاب هو تحسين تعلم الطلاب، بالإضافة إلى أن دراسة المعتقدات المعرفية

تعد أمرا مهما، لأن لها دورا في توجيه الأفراد في انتقاء الاستراتيجيات المنظمة ذاتيا، كما أنها تعمل على تشكيل أهداف التعلم الأكاديمي للطلاب، وتدل المعتقدات الشخصية التي يتبناها الأفراد على مستوى نضجهم في معالجتهم للمعرفة، ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزء أساسي في عملية التعلم تؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، وعلى تحديد أهدافهم الأكاديمية الخاصة بهم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على تأثير المعتقدات المعرفية على الطلاب وتعلمهم، حيث توصلت دراسة (الجيمان وأيوب، 2010) إلى تأثير القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة لمفاهيم التعلم .

وكذلك تمكنت دراسة (زايد 2006) من التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من خلال معرفة معتقداتهم المعرفية، والتي يتأكد من خلالها تأثير المعتقدات المعرفية على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره شومر من أن الطلاب الذين يعتقدون أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة، فإنهم عندما يواجهون مهام تعليمية صعبة يتراجعون. أما الطلاب الذين يعتقدون أن القدرة على التعلم يمكن أن تتطور فسوف يثابرون لحل هذه المهام الصعبة. وبالتالي فإن الطلاب الذين يتراجعون عن المهمات الصعبة يخفقون في دراستهم بعكس الطلاب المثابرين.

كما توصلت هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة بين المعتقدات المعرفية وتخصص الطلاب، حيث أظهرت دراسة (السيد 2009) التي كشفت عن المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها

بتوجه الهدف لديهم عن وجود فروق في المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي (علمي /أدبي). وكشفت الدراسة على أنه لا يوجد فروق بين طلاب وطالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الاعتقاد في القدرة الثابتة، والاعتقاد في المعرفة البسيطة، والاعتقاد في التعلم السريع، وكذلك كشفت عن وجود فروق بين طلاب وطالبات التخصصات العلمية والأدبية في الاعتقاد في المعرفة المؤكدة لصالح التخصصات العلمية، وكذلك دراسة (الجيمان وأيوب، 2010) أكدت على تأثير التخصص والمستوى الدراسي للطلاب على معتقداتهم المعرفية. (نورة فريد ، 2012، ص70)

خلاصة :

نستنتج مما سبق ذكره أن المعتقدات المعرفية تسعى إلى تحسين تعلم التلاميذ، فهي جزء مهم وأساسي في عملية التعلم إذ تؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير التلميذ مما تؤثر على تحصيله الدراسي وعلى الأساتذة تطوير المعتقدات المعرفية لتلاميذهم من خلال تنويع طرائق تدريسهم من أجل تحديد للتلاميذ اهدافهم.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: حدود الدراسة

ثالثاً: عينة الدراسة

رابعاً: الدراسة الإستطلاعية

خامساً: أداة الدراسة

سادساً: الخصائص السيكومترية

سابعاً: الأساليب الإحصائية

خلاصة .

تمهيد:

إن أي دراسة ميدانية نجاحها على كيفية التطرق إلى موضوعها ونوعية الأسلوب المستعمل لمعالجة هذا الموضوع لهذا سنحاول في هذا الفصل أن نوضح المنهج المتبع في الدراسة، وكيفية اختيار العينة من مجتمع البحث إضافة إلى أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتفسير النتائج.

أولاً: منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعة متغيرات الدراسة وكذا نية الباحثين استقرينا على استخدام المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (محمد عبيدات، 1999، ص36).

ثانياً: حدود الدراسة: يعتبر تحديد مجالات الدراسة إحدى الخطوات المنهجية التي لا يمكن الاستغناء عليها لكونها تبين لنا المنطقة التي أجريت فيها الدراسة والمدة الزمنية المستغرقة ولذلك قمنا بتحديد الحدود التالية:

1- **الحدود الزمنية:** إن أية دراسة تستغرق مدة زمنية معينة حسب طبيعة الموضوع وأهمية الدراسة والظروف المساعدة على إنجازها، فقد تم إجراء الدراسة الميدانية وتطبيق الدراسة الأساسية (من 12 جانفي الى 22 جانفي).

2- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة الميدانية على تلاميذ سنة أولى وثانية وثالثة ثانوي، وكان حجم العينة (90) تلميذ وتلميذة.

4- **الحدود المكانية:** لقد أجريت الدراسة الميدانية في ثانويات امام غزالي وحدي قدور بالأغواط ومالك بن نبي أفلو.

5- **مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ بثانويات غزالي وحدي قدور بالأغواط ومالك بن نبي بأفلو.

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

ثالثا: عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (90) تلميذ وتلميذة وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

رابعا: الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية كبيرة ،فهي تمكن الباحث من حساب الخصائص السيكومترية ومن خلالها يتحاشى الصعوبات التي يتعرض لها من خلال دراسته.

-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية على اختبار أدوات البحث ومعرفة ثباتها وصدقها ومدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجري فيها البحث ومعرفة خصائص العينة التي ستطبق عليها الأدوات الدراسة، واكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياسين .

خامسا: وصف أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثين في هذه الدراسة على مقياسين وهما كالتالي:

ا-مقياس أنماط التعلم :الذي أعده فيلدر وسيلفرمان والذي يحتوي على(44)فقرة، وقد استخدمنا فيه البدائل التالية (أ-ب)

ب-مقياس المعتقدات المعرفية : الذي أعدته مارلين شومر تعريب وتقنين دكتور نبيل محمد زايد والذي يحتوي على (20) فقرة وقد استخدمت فيه البدائل التالية : (أوافق-محايد-لا أوافق).

طريقة التصحيح: بعد التأكد من صلاحية مقياسين قامت الباحثين بتطبيقهما على تلاميذ المرحلة الثانوية، من أجل حساب الصدق والثبات.

استخدمت الباحثين في مقياس أنماط التعلم بديلين(أ-ب) وأعطت الدرجات لكل بديل من بديلين على النحو التالي:

جدول رقم (03):يوضح عدد البدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس أنماط التعلم.

البدائل	أ	ب
سلم التقدير	2	-2

واستخدمنا في مقياس المعتقدات المعرفية ثلاثة بدائل (أوافق-محايد-لا أوافق) وكانت الدرجات لكل بديل من البدائل الثلاثة على النحو التالي:

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

جدول رقم (04) : يوضح عدد بدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس المعتقدات المعرفية.

البدائل	أوافق	محايد	لا أوافق
سلم التقدير	2	1	0

سادسا: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1- حساب الصدق والثبات لمقياس أنماط التعلم:

1-1 حساب صدق مقياس أنماط التعلم :تم حساب بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بأخذ درجات المفحوص على أداة أنماط التعلم وترتيب الدرجات تنازليا وأخذ نسبة 27 %من حدود الطرفين الدرجات العليا والدنيا، وحساب متوسطاتهما وقيمة انحرافهما المعياري

جدول رقم(05):يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أنماط التعلم.

المتغير	المؤشرات الإحصائية	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية df	دلالة إحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا 27%		9	33,33	8,48	8,84	16	0.000	دالة إحصائية عند 0.05
القيم الدنيا 27%		9	-14,22	13,72				

ويتضح من خلال الجدول أعلاه ان قيمة $p = 0.000$ لاختبار "ت" (8.84) عند درجة الحرية (16) اصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) فهي دالة إحصائية وعليه توجد فروق بين المجموعتين وهذا يدل على ان الاستبيان صادق ويتميز بقدرة التميز بين أطرافه، فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة.

1-2 حساب الثبات لأنماط التعلم باستخدام ألفا كرونباخ:

يوضح الجدول التالي ثبات مقياس أنماط التعلم وذلك باعتمادنا على طريقة ألفا كرونباخ.

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

جدول رقم (06): يوضح ثبات مقياس أنماط التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0,59	0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة الثبات مقبولة ودالة إحصائياً تدل على ثبات المقياس.

2- حساب الصدق والثبات لمقياس المعتقدات المعرفية:

2-1 حساب صدق مقياس المعتقدات المعرفية تم الحساب بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بأخذ درجات المفحوص على أداة المعتقدات المعرفية وترتيب الدرجات تنازلياً وأخذ نسبة 27 % من حدود الطرفين الدرجات العليا والدنيا، وحساب متوسطاتهما وقيمة انحرافهما المعياري

جدول رقم (07): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المعتقدات المعرفية.

المؤشرات الإحصائية المتغير	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية df	دلالة إحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا 27%	9	25,44	1,94	10,53	16	0.000	دالة إحصائية عند 0.05
القيم الدنيا 27%	9	14,44	2,45				

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p = 0.000$ لاختبار "ت" (10.53) عند درجة الحرية (16) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05)، فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق بين المجموعتين وهذا يدل على أن الاستبيان صادق ويتميز بقدرة التمييز بين أطرافه، فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة.

2-2 حساب الثبات لمعتقدات المعرفية باستخدام ألفا كرونباخ:

يوضح الجدول التالي ثبات مقياس المعتقدات المعرفية وذلك باعتمادنا على طريقة ألفا كرونباخ.

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

جدول رقم(08):يوضح ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ.

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0.54	0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة الثبات مقبولة ودالة إحصائياً تدل على ثبات المقياس.

-إجراءات التطبيق: قامت الباحثة في دراستها على إتباع الخطوات التالية:

- تطبيق أدوات الدراسة: مقياس أساليب التعلم ومقياس قلق الامتحان على عينة الدراسة بعد التأكد من صدق وثبات المقاييس وصلاحياتها قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- إلقاء الضوء على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة .

- توزيع الاستبيانين على عينة الدراسة المكونة من 65 طالب وطالبة حسب التخصصين ووضعيات التمدرس، ثم ترقيم وترميز أداة الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss .

- تصحيح المقاييس المجدولة للبيانات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

- صياغة المقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على النظام الإحصائي المعروف برزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss النسخة 20 .

والأساليب الموظفة في هذه الدراسة تمثلت أساساً في:

أ/المتوسط الحسابي .

ب/الانحراف المعياري .

ج/معامل ارتباط بيرسون .

د/اختبار"ت" .

ه/معامل ألفا كرونباخ .

خلاصة :

تم التطرق في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية للجانب الميداني المتمثلة في اختيار المنهج المناسب لدراسة موضوع أنماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، فقد تم تطبيق المقاييس ومن ثم اختيار إجراءات الدراسة وسيتم عرض النتائج في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض وتحليل الفرضيات

- 1- عرض وتحليل الفرضية الأولى
- 2- عرض وتحليل الفرضية الثانية
- 3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة
- 4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة.
- 5- عرض وتحليل الفرضية الخامسة

ثانياً: مناقشة وتفسير الفرضيات

- 1- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى.
- 2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية.
- 3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة.
- 4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة.
- 5- مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة

- الاستنتاج العام

- الاقتراحات

- خاتمة

أولاً: عرض وتحليل الفرضيات

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية : توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية.

الجدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية.

المتغيرات	الارتباط	معامل الارتباط "R"	درجة الحرية "DF"	قيمة "p"	مستوى الدلالة
أنماط التعلم					
المعتقدات المعرفية		-0,03	89	0.76	0.01

من خلال نتائج الجدول اعلاه يتضح ان قيمة $r(-0,03)$ غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) بدرجة حرية (88) لان مستوى المعنوية $p=0.004$ لمعامل الارتباط (r) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) بمعنى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أنماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبناء على هذه النتائج نرفض الفرضية لعدم تحققها.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق بين الجنسين (علمي/أدبي) في أنماط التعلم لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (10) يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في أنماط التعلم:

المؤشرات المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	قيمة "t"	قيمة "p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
أدبي	22.38	4.64	18	1.19	0.23	64	0.05
علمي	21.10	3.94	70				

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة $p=0.23$ لاختبار "ت" (1.19) عند درجة الحرية (64) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في أنماط التعلم تعزى لمتغير التخصص ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق بين التخصصين (علمي/أدبي) في المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (11) يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية:

المؤشرات المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	قيمة "t"	قيمة "p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
أدبي	12.44	10.16	18	0.55	0.58	64	0.05
علمي	9.68	20.37	70				

يتبين من الجدول أعلاه ان قيمة $p=0.58$ لاختبار "ت" (0.55) عند درجة الحرية (64) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير التخصص ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

نص الفرضية: يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد أنماط التعلم تبعا لتأثيرها على أفراد العينة.

الجدول رقم (12) يوضح مستويات أبعاد أنماط التعلم:

الأبعاد	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التأملي-النشط	2.26	6.72	3
الحسي-الحدسي	1.91	7.04	4
البصري-اللفظي	4.04	8.22	1
الشمولي-التسلسلي	3.06	6.89	2

يتضح من الجدول أعلاه أن نمط البصري لفظي كان أكثر الأبعاد تأثيرا على أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.04) و بانحراف معياري (8.22) ، ثم يليه نمط الشمولي التسلسلي بمتوسط حسابي (3.06) و إنحراف معياري (6.89)، وكان في المرتبة الثالثة نمط التأمل النشط بمتوسط حسابي (2.26) و بانحراف معياري (6.72) ، بينما احتل نمط الحسي الحدسي المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.91) و إنحراف معياري (7.04) .

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية تبعا لتأثيرها على أفراد العينة.

الجدول رقم (13) يوضح مستويات أبعاد المعتقدات المعرفية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
القدرة على التعلم	5,67	1,94	2
السرعة على التعلم	8,00	1,75	1
ثبات المعرفة	3,51	1,81	4
بنية المعرفة	4,82	1,95	3

يتضح من الجدول أعلاه أن السرعة على التعلم كانت أكثر الأبعاد تأثيراً على أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (8.00) و بانحراف معياري (1.75) ، ثم تليها القدرة على التعلم بمتوسط حسابي (5.67) و إنحراف معياري (1.94)، وكانت في المرتبة الثالثة بنية المعرفة بمتوسط حسابي (4.82) و بانحراف معياري (1.95) ، بينما احتلت ثبات المعرفة المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.51) و إنحراف معياري (1.81) .

ثانياً: مناقشة وتفسير الفرضيات:

1-مناقشة وتفسير الفرضية الاولى: والتي نصت على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط والمعتقدات المعرفية وبعد تفريغ وتحليل بيانات توصلنا الى أن قيمة (r) -0.03 غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة الاحصائية وبدرجة حرية (89) لأن مستوى المعنوية $p=0.76$ لمعامل الارتباط (r) أكبر من مستوى الاحصائية (0.01) ومنه لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية)

و يمكن تفسير هذا أن أبعاد انماط التعلم والمعتقدات المعرفية متداخلة فيما بعضها مما أدى بتلاميذ الى عدم فهم عبارات المقياسين لكلا المتغيرين مما أوقع التلاميذ في حيرة أو أنهم أجابوا على بنود المقياسين بنفس المنوال، أو إجابات التلاميذ كانت متقاربة في المقياسيين، وقد يمكن إرجاعها إلى كون مستويات النمو العقلية (المعرفية) وحتى الزمني لأفراد عينة الدراسة كانت متقاربة، لهذا لم تظهر الفروق بينهم، ومنه لم تتضح العلاقة بين المتغيرين في الدراسة الحالية.

2-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية: والتي نصت على عدم وجود فروق بين التخصصين (علمي/أدبي) لأنماط التعلم، وبعد تفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى أن قيمة $p=0.23$ لاختبار ت(1.19) عند درجة الحرية(64) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في أنماط تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذا من خلال أن أساليب التعليم التي يستخدمها الأساتذة في الثانوية مع التخصص العلمي هي نفسها مع التخصص الأدبي، ويمكن ارجاع ذلك لطرائق التدريس التقليدية التي ليست ملائمة للأنماط التي يفضلها التلاميذ في التعلم، فهي لا تراعي الفروق الفردية بينهم، وأيضا الى المناهج والأساليب التعليمية المستخدمة ومصادر التعلم تشكل حلقة واحدة لكلا التخصصين .

وقد وافقت مع دراسة كاظم(2006)، ودراسة أبو نادي(2010)، ودراسة حميد(2015) حيث اكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص(علمي/أدبي).

واختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة طلافحة والزغلول(2009)، ودراسة خدوجة، وعمار(2017) ودراسة محمد الشهري(2018)

3-مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: والتي نصت على عدم وجود فروق بين التخصصين(علمي/أدبي) للمعتقدات المعرفية وبعد التفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى أن قيمة $p=0.58$ لاختبارات(0.55) عند درجة الحرية(64) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة(0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للمعتقدات المعرفية تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذا من خلال أن مقياس المعتقدات المعرفية لم يفهم من قبل التلاميذ نظرا لصعوبة العبارات، وهذا راجع إلى أن كلا من التخصصين (علمي /أدبي) ليست لديهم القدرة الكافية لمعرفة كيفية الحصول على المعرفة واكتسابها وطرق معالجتها، وهذا ما أدى إلى عدم وجود فروق بين التخصصين في المعتقدات المعرفية.

اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة مومني وخزعلي(2015)، ودراسة محاجنة (2017)، ودراسة روعة عارف(2018) في عدم وجود فروق بين تخصصين (علمي/أدبي) في المعتقدات المعرفية،

حيث أكدت معظم الدراسات الى وجود فروق في المعتقدات تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث لم نجد دراسة تؤكد عدم وجود فروق بين التخصصين في المعتقدات المعرفية .

4-مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة: يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد أنماط التعلم تبعاً لتأثيرها على أفراد العينة.

حيث كان النمط البصري اللفظي أكثر ابعاد تأثيراً على افراد العينة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (8.22) حيث يميل المتعلمون الذين يفضلون هذا النمط الى التعلم بالأدوات والأشكال البصرية لمادة التعلم وقد يرجع هذا الى أهمية حاسة البصر والتي لها أهمية فائقة في التعلم ، يليه النمط الشمولي التسلسلي بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (6.89) حيث يميل المتعلمون الذين يفضلون هذا النمط الى التعلم بخطوات دقيقة ومتتابعة ويتبعون مسار منطقي يقابل ذلك التعلم بالتفكير الكلي الشامل للموقف أو الخبرة التعليمية ، يليه بعد ذلك النمط التأملية النشط بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (6.72) حيث يلائم هذا النمط من أنماط التعلم أولئك المتعلمين الذين يميلون إلى التعلم بالممارسة والتجريب والعمل في مجموعات التعلم ويقابل هذا التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي. وفي الأخير نمط تعلم الحسي الحدسي بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (7.04)، حيث يلائم هذا النمط المتعلمين الذين يفضلون التعلم بالتفكير العياني أو بما هو ملموس ويسعون وراء الحقائق والمفاهيم الظاهرة الملموسة ويقابل هذا التعلم بالتفكير التجريدي والبحث في النظريات وما وراء المعاني والمعلومات المفضلة لديهم تصلهم من خلال حواسهم.

5-مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية تبعاً لتأثيرها على أفراد العينة.

والتي نصت على اختيار التلاميذ لبعد السرعة على التعلم من بين الأبعاد الأخرى حيث كان من أكثر الأبعاد تأثيراً على التلاميذ بمتوسط حسابي (8.00) وانحراف معياري (1.75) أي أن التعلم سريع بصورة مطلقة تليه بعد ذلك القدرة على التعلم بحيث أنها ثابتة بالنسبة للأبعاد الأخرى بمتوسط حسابي (5.67) وانحراف معياري (1.94) أي أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، إلى أن القدرة على التعلم مكتسبة، حيث سمي هذين البعدين مع بعضهما معتقدات حول التعلم، يتبعه بنية المعرفة بمتوسط

حسابي (4.82) وإنحراف معياري (1.95) ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة وغير المشوشة إلى أن المعرفة غالبا ما تكون معقدة ومتكاملة وغامضة مع التضمين بأنه لا توجد أحيانا إجابة صحيحة واحدة، واخيرا ثبات المعرفة بمتوسط حسابي (3.51) وإنحراف معياري ب (1.81) بمعنى أن التلاميذ لديهم صعوبة في كيفية الحصول على المعرفة ومعالجتها بطريقة صحيحة، وهذا ما يدل على أن بعد ثبات يدل على محدودية المعرفة لصعوبة المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ، وسمي هذين البعدين بالمعتقدات حول المعرفة بحيث تؤثر المعتقدات حول طبيعة المعرفة في فهم والمعالجة المعرفية وتعلم تغير المفاهيم .

إذ أن إختلاف أبعاد التلاميذ وترتيبهم على هذا النحو شيء إيجابي حيث أنه يؤثر عليهم من ناحية المعرفة والتعلم .

الاستنتاج العام:

- هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).
- إنتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:
- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
 - كما أظهرت ذات النتائج أن بنود المقياسين (مقياس فيلدرية وسيلفرمان لأنماط التعلم) و(مقياس شومر للمعتقدات المعرفية) متداخلة ومتقاربة بحيث واجه التلاميذ صعوبة في الاجابة عن الفقرات كأن التلاميذ اجابوا اجابة واحدة في كلا المقياسين.
 - ودلت نتائج الدراسة أن التلاميذ ليست لديهم القدرة على فهم العبارات، قد ترجع الصعوبة الى المقياسين في حد ذاتهما ان المقياسين لم يطبقا في البيئة المحلية، (وهذا في حدود علم الباحثين) إلى عدم وجود ارتباط بين المتغيرين.
 - كما اكدت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في انماط التعلم تبعا لمتغير التخصص (علمي/أدبي) وعليه لم تحقق الفرضية.
 - إستهدفت الفرضية الى عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا راجع إلى أن نفس الطرائق التدريسية التي تقدم للتخصصات الادبية هي نفسها للتخصصات العلمية والمناهج لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في التخصصين.
 - دلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود اختلاف في ترتيب أبعاد انماط التعلم لدى تلاميذ حيث كانت أعلى نسبة للنمط (البصري اللفظي) يليه النمط (الشمولي التسلسلي) يليه في المرتبة الثالثة النمط (التأملي النشط) وفي الأخير النمط (الحسي الحدسي).
 - كشفت نتائج الدراسة الى اختلاف في ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية تبعا لتأثيرها على أفراد العينة. حيث كان البعد السرعة على التعلم من بين الأبعاد الذي له نسبة عالية في الاجابة التلاميذ، بعد ذلك القدرة على التعلم يتبعه بنية المعرفة واخيرا بعد ثبات المعرفة.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تبقى في الحدود الزمنية والمكانية والبشرية التي طبقت فيها ، وكذلك في حدود أدوات القياس المستعملة في الدراسة والمنهج المتبع فيها.

_____ الاقتراحات:

على ضوء ما توصلنا اليه من نتائج أنماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية وانطلاقا مما توصلنا اليه في دراستنا عن طريق الاستبيانين المتقدمين لتلاميذ المرحلة الثانوية لاحظنا أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

واعتمادا على هذه النتائج يمكننا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات المبنية على أساس ردود التلاميذ حول أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية، وانطلاقا من نتائج الدراسة الميدانية وما يجب مراعاته من اجراءات علمية لمعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ وكيفية اكتسابهم المعارف والمعلومات ومعالجتها من خلال المعتقدات المعرفية سنحاول تقديم بعض الاقتراحات وهي.

- 1- تناول نماذج أخرى لأنماط التعلم كنموذج الفورمات ونموذج التعلم التجريبي لكولب.
- 2- محاولة تغيير طرق تدريب التلاميذ بأنماط تعلم تختلف عن نمط تعلمهم.
- 3- دراسة كيفية التقييم بصورة تراعي أنماط التعلم المختلفة. لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
- 4- دراسة كيفية تأثير المعتقدات المعرفية على أنماط التعلم لدى التلاميذ .
- 5- التركيز على ضرورة ومعرفة أنماط التعلم التي يفضلها التلاميذ قبل الشروع في عملية التدريس.
- 6- اجراء دراسة للتعرف على أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية للتلاميذ في المراحل الأخرى.
- 7- يجب أن تتوفر دراسات حول هذا النموذج في البيئة المحلية.
- 8- اهتمام بالمعتقدات المعرفية للتلاميذ لكيفية اكتساب المعرفة وسرعة التعلم.
- 9- ضرورة مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين التلاميذ معا لأخذ بعين الاعتبار ان التلاميذ لديهم أنماط التعلم المختلفة.
- 10- نمو المعتقدات الايجابية حول المعرفة والتعلم .

خاتمة

خاتمة:

نستنتج مما سبق ذكره أن هذه الدراسة صممت للكشف عن العلاقة الموجودة بين أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، إذ لم تجد دراستنا علاقة ارتباط بين المتغيرين، وذلك من خلال تطبيق استبيان أنماط التعلم لفيلدر وسيلفرمان لأنه يتمتع بالكفاءة السيكومترية الجيدة (الصدق الثبات) حيث أجريت دراسات عديدة برهنت على صدقه في العديد من البيئات الأجنبية بحيث طبق على عينة تكونت من (90) طالب وطالبة وهذا الاستبيان يحتوي على أربعة أبعاد أو أنماط (التأملي النشط، الحسي الحدسي، اللفظي البصري، التسلسلي الشمولي) وأكثر الأبعاد تأثيراً على تلاميذ هو نمط اللفظي البصري، ثم تأتي الأبعاد الأخرى، وأيضاً طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية وهذا المقياس يحتوي على أربعة أبعاد أو جوانب وهي (القدرة على التعلم، السرعة على التعلم، ثبات المعرفة، بنية المعرفة) حيث كان البعد السرعة على التعلم من أكثر الأبعاد تأثيراً على عينة الدراسة تالية الأبعاد (القدرة على التعلم، بنية المعرفة، ثبات المعرفة) ان قيامنا بهذه الدراسة الوصفية يهدف الى وجود اختلاف في ترتيب أبعاد أنماط التعلم والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نظراً لأن التلاميذ يفضلون نمط واحد في تعلمهم في الحصول على المعرفة ومعالجتها وطرق اكتسابها. وفي آخر هذه الدراسة يجب على الأساتذة مراعاة الفروق الفردية لأن لكل تلميذ كيان خاص به يختلف عن غيره، لذا يجب التنوع في طرق التدريس تناسب خصائص جميع المتعلمين وبناء المناهج والمقررات وفقاً لحاجات التلاميذ خاصة المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

أ/ المراجع باللغة العربية:

(1) أبو هاشم السيد (2010)، المعتقدات المعرفية والتوجهات الذاتية الداخلية-الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع-الطموحات، المملكة العربية السعودية.

(2) أمنة شافعة (2013)، الذكاءات المتعددة السائدة وأنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ،دراسة ميدانية بجامعة باتنة، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة باتنة ، الجزائر.

(3) بوعزة فايزة (2018)، أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق حاجات به مناهج الجيل الثاني ،دراسة ميدانية بمتوسطة مستغانم، مذكرة تخرج للحصول على شهادة ماستر في علم النفس ،جامعة مستغانم.

(4) تيرس يمينه (2017)، دراسات العلاقات بين المعتقدات الابدستمولوجية (المعرفية) ومهارات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الدافعة للتعلم، مذكرة الماجستير في علم النفس، جامعة وهران.

(5) جمانة عادل خزام (2015)، أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، دراسة ميدانية بجامعة البعث، مذكرة الماجستير في علم النفس التربوي.جامعة دمشق.

(6) جودت عزت عبد الهادي (2000)، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

(7) جودت عزت عبد الهادي (2000)، علم النفس المعرفي، طبعة الأولى ،الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع-عمان.

- (8) حدة بن منصور (2017)، عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويات المسيلة، مذكرة الماجستير في علم النفس، جامعة المسيلة.
- (9) خليفة خدوجة وعمار خديجة (2017)، نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني، دراسة ميدانية بثانويات سيدي لخضر مستغانم، مذكرة الماستر في علم النفس، مستغانم.
- (10) روعة عارف جناد (2018)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية المجلد(2)، العدد(1).
- (11) دليل الأنشطة العلاجية لأنماط التعلم (2010)، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- (12) رانيا صاصيلا (2015)، أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وعلاقتها باتجاهاتهم نحو برنامج إعدادهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني.
- (13) رجاء محمود أبوعلام (2004)، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- (14) سامي ملحم (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الطبعة الثانية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (15) سهيل سماحة (2012)، قاموس سمير، الطبعة الأولى ،بيروت، لبنان.
- (16) سهيلة عبد الرضا وهمام رزاق حمود (2016)، المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين ،العدد(48) جامعة المستنصرية، كلية التربية ،مجلة علوم التربوية والنفسية.

- 17) ظافر بن عبد الله بن محمد الشهري (2018)، أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (vark) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (7)، العدد(8).
- 18) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2011)، إستراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.
- 19) عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي (2015)، المعتقدات المعرفية إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عجلون، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(11)، عدد(4).
- 20) عبد المنعم محمد حسين خطاطبة (2015)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، تخصص علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك.
- 21) عدنان يوسف العتوم (2010)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، طبعة الثانية ،دار المسيرة ،عمان.
- 22) عزة عجان (2003)، قاموس المفضل للتلاميذ والطلاب، هومه للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.
- 23) عماد الزغلول (2006)، نظريات التعلم، طبعة الثانية ،دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 24) فاطمة خلف حمد سباعوي، خشان حسن علي الجرجري (2012)، التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد(19)، العدد(11)
- 25) فتحي مصطفى الزيات (2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ،سلسلة علم النفس"2" ط(2)، دار النشر للجامعات القاهرة.

- 26) الفقهاء، عصام نجيب (2002)، أنماط التعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، دخل الأسرة) مجلة دراسات العلوم التربوية، المجموعة (29)، العدد (1).
- 27) ليانا جابر ومها قرعان (2004)، أنماط التعلم النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، الناشر مؤسسة عبد المحسن القطان، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 28) محسن علي عطية (2016)، التعلم أنماط ونماذج حديثة، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 29) محمد عبيدات (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار، طبعة الثانية، وائل للنشر.
- 30) محي الدين توك وأخرون (2004)، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان.
- 31) نبيل زايد محمد (2007)، اختبار المعتقد المعرفي لتلاميذ المرحلة الاعدادية (كراسة تعليمات)، الطبعة الأولى، توزيع مكتبة النهضة المصرية، كلية التربية - جامعة الزقازيق، مصر.
- 32) مرزوك صاحب الجنابي (2019)، علم النفس المعرفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 33) مصطفى قسيم هيلات وأحمد محمد الزغبى وأخرون (2000)، أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

(34) المليجي حلمي (2004)، علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية-بيروت. لبنان.

(35) نورة فريد عبد الله السليم الملحم (2012)، أثر برنامج اثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهبات بالمرحلة المتوسطة، مذكرة الماجستير، تخصص التربية الخاصة جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

(36) وليد شوقي السيد (2009)، طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، مصر.

ب/ المراجع الاجنبية:

- 37) Hofer ,B .K (2001) Personal epistemology research : implications for learning and teaching. Educational Psychology Review , 13(4), 353-383.
- 38) Hofer ,B.& Pint rich , R (1997) Development of epistemological Theories :beliefs about k knowledge and knowing and their relation to learning. Review of educational research ,Vol.67 ,N.1 ,88-140.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثلجي بالأغواط

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

الموسم الدراسي: 2020/2019

كلية العلوم الاجتماعية

*** مقياس المعتقدات المعرفية ***

عزيزي تلميذ (ة)

يندرج هذا الاستبيان ضمن الجانب الميداني لمذكرتنا المتعلقة بموضوع أنماط التعلم وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى عينة من مرحلة تعليم الثانوي. فارتأينا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان للإجابة عن بنوده بوضع علامة (X) تحت الاختبار الذي ترى أنه ينطبق عليكم حتي تساعدونا بإجاباتكم لذا يرجى الإجابة عن كل الفقرات وبصراحة علما أن اجابتم هدفها البحث العلمي فقط.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

المؤسسة:.....

☐

علمي

☐

أدبي

التخصص:

الرقم	الفقرة	أوافق	محايد	لا أوافق
1	يولد بعض الناس اذكاء جدا ويولد اخرون اغبياء.			
2	ان لم استطع فهم شيء فورا سوف استمر في المحاولة.			
3	يمكنني الاعتماد على الحقائق المكتوبة في كتيبي الدراسية طوال حياتي.			
4	بذل الجهد في مشكلة صعبة يفيد التلاميذ الاذكاء فقط.			
5	لا يتحسن تعلمك كتاب مدرسي عندما تعيد قراءته .			
6	يستطيع العلماء الحصول على الحقيقة اذا استمروا في البحث عنها.			
7	افضل شيء في المقرر العلوم هو ان لمعظم المشكلات حل واحد صحيح.			
8	الخبير هو شخص الذي يولد ذكيا في شيء ما .			
9	ان لم استطع فهم شيء ما بسرعة فهذا يعني اني لن افهمه ابدا .			
10	عندما يبذل العلماء قصارى جهدهم يمكنهم معرفة حقيقة اشياء كثيرة .			
11	ستختلط عليك الامور عندما تحاول دمج الافكار الجديدة مع معلوماتك السابقة .			
12	لا يشترط ان يبذل التلاميذ الاذكاء جهدا كبيرا لتحقيق اداء جيد في المدرسة.			
13	اذا كنت قادرا على فهم شيء ما فان فهمي له سيتم من اول مرة.			
14	الطالب الجيد هو الذي يستطيع تذكر الحقائق المحفوظة			
15	التلاميذ المتوسطون في المدرسة سيظلون متوسطين طوال حياتهم.			
16	اذا وجدت الوقت لإعادة قراءة فصل في كتاب مدرسي فإنني استوعبه اكثر في المرة الثانية.			
17	الحقائق لا تتغير بمرور الزمن.			
18	معظم الكلمات لها معنى واحد واضح.			
19	يتطلب التقدم في الدراسة الكثير من العمل			
20	يفهم التلاميذ الناجحون الاشياء بسرعة.			

مقياس أنه لاط التحـ

01	تفهم الاشياء بطريقة جيدة عندما:	أ) تقوم بتطبيقها ب) تحليلها إلى أجزاء
02	أنت تفضل أن يعتبرك الآخرون شخصا	أ) واقعا ب) مبدعا
03	عندما تفكر فيما فعلته بالأمس، فأنت تميل إلى تذكر	أ) الصور ب) -الكلمات
04	أنت من النوع	أ) الذي يفهم التفاصيل حتى دون فهم الموضوع كاملا ب) الذي يفهم الموضوع دون فهم التفاصيل
05	عندما تدمج بمعارف جديدة هذا يساعد على	أ) التحدث عنها ب) التفكير فيها
06	إذا كنت أستاذا تفضل اللقاء محاضره	أ) تعالج وضعيات ومواقف عملية ب) تعالج مفاهيم ونظريات
07	أنت تفضل الحصول على معلومات جديدة من خلال:	أ) الصور الفوتوغرافية، الرسوم البيانية والمخططات ب) تعليمات مكتوبة أو معلومات شفوية
08	إذا فهمت:	أ) كل أجزاء الموضوع، تفهم الموضوع ب) الكل تفهم كيف تتركب الأجزاء
09	عندما تكون في مجموعة تحاول إنجاز مهمة صعبة، فأنت ستكون:	أ) مشاركا فعلا من خلال اقتراح أفكار ب) ملاحظا ومنصتا
10	تجد أنه من السهل	أ) تعلم الحقائق ب) تعلم المفاهيم
11	في كتاب يحتوي الكثير من الصور والجداول ، أنت تهم أكثر.	أ) بالصور والجداول ب) -بالنصوص المكتوبة
12	عندما تحل مسائل رياضية	أ) تتقدم عموما مرحلة تلوى الأخرى ب) تجد الحل بسهولة، بالرغم من الصعوبة
13	في الأقسام التي درست فيها	أ) كنت تحتك بالكثير من الطلبة ب) كنت نادرا ما تحتك بالكثير من الطلبة.
14	عندما تقرأ كتابا ليس أدبيا	أ) تفضل أن يكون كتابا يسمح لك بفهم الاحداث الجديدة وكيفية القيام به ب) تفضل كتابا يعطيك أفكارا تفكر فيها.
7		
15	تحب الاساتذة الذين	أ) يعتمدون كثيرا على المخططات في السبورة ب) -يقضون وقتنا كبيرا في الشرح
16	عندما قصة أو رواية:	أ) تتذكر الوقائع وتحاول تجميعها لفهم المواضيع المطروحة

	(ب) تعرف المغزى بعد الانتهاء من القراءة، ثم تعيد القراءة لإيجاد الوقت		
17	عندما تبدأ بحل تمرين	أ) فأنت تبحث مباشرة على الحل ب) تحاول فهم التمرين في عمومته أولاً	
18	أنت تفضل:	أ) الحقائق والوقائع الملموسة ب) النظرية	
19	تذكر أفضل	أ) الأشياء التي تراها ب) الأشياء التي تسمعها	
20	أنت ترى بأنه من المهم أن يقوم الأستاذ	أ) إلقاء المحاضرة في أجزاء منفصلة ومنظمة. ب) إعطاء فكرة عامة حول المحاضرة وربطها بمواضيع أخرى.	
21	تفضل الدراسة	أ) جماعياً ب) فردياً	
22	أنت تفضل أن تعتبر شخصاً	أ) مهتماً بتفاصيل عمله ب) مبدعاً في طريقة عمله	
23	عندما يوصف لك طريقة الوصول إلى مكان جديد تفضل	أ) خريطة ب) تعليمات كتابية	
24	أنت تتعلم :	أ) وفق وتيرة دقيقة (إذا درست بجد فسأفهم) ب) بالخط (يكون تفكيرك مشوش في البداية وفجأة يتضح الموضوع أمامي)	
25	أنت تفضل في بداية الأمر	أ) تجريب الأشياء ب) التفكير في طريقة القيام بها	
26	عندما تقرأ للتسلية فأنت تفضل:	أ) كتاباً تكون أفكاره واضحة وصریحة ب) كتاباً يعبرون بطريقة مبدعة ومثيرة للاهتمام	
27	عندما ترى في القسم مخططاً بيانياً أو رسماً توضيحياً فأنت تتذكر.	أ) الصورة ب) ما كان يقوله الأستاذ بشأن الصورة	
28	عندما تواجهك كتلة من المعلومات فأنت	أ) تركز على التفاصيل على حساب الكل. ب) تحاول فهم الكل قبل الدخول في التفاصيل.	
29	يسهل عليك تذكر:	أ) الأمور التي فعلتها ب) الأمور التي فكرت فيها طويلاً	
30	عندما يطلب منك إنجاز عمل ما فأنت تفضل :	أ) استعمال طريقة وإنجاز تقنياتها ب) اكتشاف طرق وإنجاز أخرى	
31	عندما تعرض عليك معطيات تفضل أن تكون:	أ) مخططات. ب) نص يلخص النتائج	
32	عندما تحرراً نصاً فأنت تميل إلى:	أ) العمل على مختلف الأجزاء بدءاً بالمقدمة ب) العمل على مختلف أجزاء النص، ثم تنظيمها	
33	عندما تعمل في مشروع ، فانك تفضل البدء :	أ) عصف ذهني جماعي حيث يشارك الجميع بأفكارهم. ب) عصف ذهني بشكل منفرد يتبعه تنظيم ومقارنة مشتركة بأفكارهم.	
34	يجب من الأفضل مدح شخص على أنه:	أ) منطقي.	

	(ب) خيالي		
35	عندما تقابل أشخاصا في حفلة ما فأنت تتذكر:	أ) أشكاهم والهينة التي بدو عليها ب) ما قالوه عن أنفسهم	
36	عندما تتعلم مادة جديدة فأنت تفضل:	أ) التركيز عليها حتى يتسنى لك معرفة الأكثر عنها ب) محاولة ربطها مع مواد أخرى	
37	كثيرا ما يعتبرك الآخرون شخصا:	أ) إجتماعيا. ب) متحفضا.	
38	أنت تفضل دروسا تركز على:	أ) الملموس (وقائع ونظريات) ب) المجرد (مفاهيم ونظريات)	
39	لترفه عن نفسك فأنت تفضل:	أ) مشاهدة التلفاز ب) المطالعة	
40	بعض الأساتذة يعرضون الخطوط العريضة لخاصرة فهل هذه الخطوط	أ) قليلة الأهمية بالنسبة لك ب) مهمة جدا بالنسبة لك	
41	فكرة انجاز عمل جماعي وتلقي علامة جماعية	أ) تعجبك. ب) لا تعجبك	
42	عندما تقوم بحسابات طويلة فأنت:	أ) تعيد كل مراحل الحساب وتحقق من عملك ب) تمل من عمل التحقق ويجب أن تبذل مجهودا للقيام به	
43	أنت تتذكر الأماكن التي زرتها	أ) بسهولة ودقة. ب) بصعوبة وعموما	
44	عندما تكون في جماعة مطالب بحل مسألة ما فأنت من النوع	أ) الذي يفكر في المراحل التي تقود الى الحل. ب) الذي يفكر في التطبيقات الممكنة للحل في مجالات أخرى	

الملحق رقم : 03

مخرجات spss

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,543	20

ثبات المعتقدات المعرفية

صدق تمييزي معتقدات المعرفية

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	9	25,4444	1,94365	,64788
	2,00	9	14,4444	2,45515	,81838

Independence

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Variances assumed	,648	,433	10,538	16	,000	11,00000	1,04379	8,78
Variances not assumed			10,538	15,200	,000	11,00000	1,04379	8,77

ثبات أنماط التعلم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,591	44

صدق تمييزي أنماط التعلم

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	9	33,3333	8,48528	2,82843
	2,00	9	-14,2222	13,72751	4,57584

	Levene's Test for Equality of Variances				
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
VAR00001	Equal variances assumed	2,946	,105	8,840	16
	Equal variances not assumed			8,840	13,334

الفرضية الاولى:

Correlations

	VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,765
	N	90
VAR00002	Pearson Correlation	-,032
	Sig. (2-tailed)	,765
	N	90

الفرضية الثانية:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	18	12,4444	10,16466	2,39583
	2,00	70	9,6857	20,37229	2,43495

Levene's Test for Equality of Variances

	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean
Equal variances assumed	5,784	,018	,555	86	,580	
VAR00001						
Equal variances not assumed			,808	55,633	,423	

الفرضية 3:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00		18	22,3889	4,64174	1,09407
VAR00001					
2,00		70	21,1000	3,94950	,47206

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed		5,784	,018	,555	86	
VAR00001						
Equal variances not assumed				,808	55,633	

الفرضية الرابعة:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	90	-18,00	14,00	2,2667	6,72543
VAR00002	90	-18,00	18,00	1,9111	7,04344
VAR00003	90	-14,00	22,00	4,0444	8,22699
VAR00004	90	-12,00	16,00	3,0667	6,89048
Valid N (listwise)	90				

	Levene's Test for Equality of Variances					
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean
VAR00001 Equal variances assumed	5,784	,018	,555	86	,580	
VAR00001 Equal variances not assumed			,808	55,633	,423	

الفرضية الخامسة:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	90	1,00	10,00	5,6778	1,94201
VAR00002	90	2,00	10,00	8,0000	1,75461
VAR00003	90	,00	8,00	3,5111	1,81903
VAR00004	90	1,00	10,00	4,8222	1,95786
Valid N (listwise)	90				