أنماط التعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المدرّسين

دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران

Learning Patterns and Cognitive style of Teacher Students

الأستاذ: بلقوميدي عباس جامعة وهران2 absbelgoumidi@yahoo.fr
الأستاذ: غريب العربي جامعة وهران2 larbigherb70@gmail.com

تاريخ الارسال:20-03-2018 تاريخ القبول: 17-11-2018

ملخص الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية بعنوان أنماط التعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المدرسين لتجيب عن الأسئلة التالية:

- ماهي أنماط التعلم لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟
- ما هو الأسلوب المعرفي الإدراكي الغالب لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟

و للإجابة على هذه الأسئلة اختيرت عينة بطريقة عرضية قوامها 220 طالبا من طلبة المدرسة العليا لتكوين الأساتذة بوهران، وطُبق عليهم مقياسان بعدما تمّ التأكد من صدقهما وثباتهما: اختبار بيجزBiggs لأنماط التعلم، واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) **لأولتمان راسكن ويتكن** Oltman, Rasquin & Witkan ، وبعد تفريغ و معالجة البيانات المتحصّل عليها إحصائيا جاءت النتائج كالتالي:

- نمط التعلم الغالب لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط العميق؛ الأسلوب المعرفي الإدراكي الغالب عند أفراد عينة الدراسة هو الاستقلال عن المجال؛ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم (السطحي، العميق)، الأسلوب المعرفي الإدراكي (المعتمد، المستقل عن المجال).

Abstract:

The present study, entitled Learning Patterns and Cognitive Patterns of Teacher Students, answers the following questions:

-What are the learning patterns of the students of the high school of technical education teachers in Oran?

-What is the cognitive style of the students of the high school of technical education teachers in Oran?

- Is there a correlation between the learning patterns and the cognitive style of the students of the high school of technical education teachers in Oran?

In order to answer these questions, a sample was chosen by a random sample of 220 students from the high school for the formation of the teachers in Oran; and they were applied two measures after they were verified and confirmed: Biggs test for learning patterns and testing of the included forms of Oltman ,Raskin & Witkan, and after unloading and processing the data obtained statistically the results were as follows:

- The most common learning pattern of the study sample is the deep pattern; The cognitive method predominant among the study sample members is independence from the field; There is no statistically significant correlation between learning patterns and cognitive style.

key words: Patterns of learning (surface, deep), Cognitive style (domain-based, domain-independent).

1. مقدمة:

يشكل المدرس أحد العوامل الفعالة في ترشيد وعقلنة العمل التربوي وتحسين مردوده، كما يشكل أحد المكونات النشطة والخطيرة في نفس الوقت في مدخلات العملية التعليمية نظرا للدور الذي يقوم به في النظام التربوي، وعليه فإن أي تغيير أو تجديد في المنظومة التربوية عليه أن يأخذ بعين الاعتبار وظيفة ودور المعلم في هذا التغيير.

ولتحقيق غايات وتوجهات أي مجتمع وتجسيدها على أرض الواقع أسندت هذه المهمة إلى المعلم الذي يتطلب الأمر انتقائه وتكوينه بكيفية تسمح له بالقيام بالأدوار المنوطة به والتي يرغب فيها مجتمعه، ولما تعقدت الحياة الاجتماعية وزاد رصيد الحياة البشرية معرفيا فكّرت المجتمعات في إيجاد من ينقل هذا الزخم المعرفي إلى الأجيال اللاحقة بطريقة سريعة ومختزلة بدون أن تؤثر على نوعية هذا الانفجار المعرفي.

ومع تطور العلوم وتعقدها وتداخلها لم تعد مهنة التدريس مفتوحة أمام أفراد يحملون مستوى معين من المعرفة فقط، بل صارت تتطلب تكوينا وإعدادا يسبقهما انتقاء لمعلمين لهم القابلية ليكونوا في مستوى الأدوار المتوقعة منهم من طرف مجتمعاتهم، وعندما يكونون كذلك فإنهم يعتبرون ويوصفون بالأكفاء.

لذلك أملت هذه التطورات والحاجات تفكيرا جديا في مهام المدرس وشروط ومستلزمات مهنة التدريس والتي على أساسها يتم انتقاءه واختياره فأجريت الدراسات والبحوث حول كل ما من شأنه أن يساهم في انتقاء وتكوين وبناء مدرس قادر على أن يحقق أهداف مجتمعه.

لقد اتسع نطاق البحث في تكوين المدرس و تعددت وجهاته و حتى لا تذهب جهود القائمين على التربية والتعليم سدى دعت الحاجة إلى تكوين المعلمين وتزويدهم بكفاءات تساعدهم عل القيام بأدوارهم حسب متطلبات ومستلزمات التطور الجديد والمتجدد إذ ظهرت حركات تكوين المعلمين نذكر منها حركة التعلم بالإتقان، حركة تفريد التعلم, حركة تدريب المعلم القائم على الكفاية، كما أقيمت بحوث ودراسات حول السيمات الشخصية بما فيها العقلية والتي يجب أن تتوفر في المعلم وتساهم بدورها في كفاءة المدرس، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية نذكر منها دراسة اسباتي و دايفيس 1989 I. Asabaty et G. Davis التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الإبداع وأنماط التعلم والتفكير، ودراسة البتكن و اتكن C. Alptekin et S. Atakin التي ركّزت على تحديد العلاقة بين التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي الإدراكي؛ لقد أكدت هذه الدراسات أهمية هذه المتغيرات في إعداد وتكوين

شخصية المدرس وعليه جاءت إشكالية الدراسة الحالية لبحث نوعية أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي السائد، وهل هناك علاقة بين هذه المتغيرات لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران ؟

2. أسئلة الدراسة:

– ماهي أنماط التعلم لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟

– ما هو الأسلوب المعرفي الإدراكي الغالب لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران؟

3. فرضيات الدراسة:

على ضوء تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

– نتوقع وجود تفضيلات لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران في استخدامهم لأنماط التعلم.

– نتوقع وجود تفضيلات لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران في استخدامهم للأسلوب المعرفي الإدراكي.

– توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران.

4. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

– تحديد أنماط التعلم لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران.

– تحديد نمط الأسلوب المعرفي الإدراكي السائد لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران.

– إبراز العلاقة بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران

5. التحديد الإجرائي للمفاهيم الأساسية للدراسة:

– أنماط (أسلوب) التعلم: وهو طريقة من طرق تعلم الطلاب ويقاس في هذه الدراسة باختبار بيجزBiggs الذي عرّبه عبد المنعم أحمد الدردير.

– الأسلوب المعرفي الادراكي: هو العملية التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها، ويقاس في هذه الدراسة باختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأولتمان راسكن ويتكن Oltman, Rasquin et Witkan وعرّبه وقنّنه كل من أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ.

6. الإطار النظري للمفاهيم الأساسية للدراسة:

1.6. تعريف أساليب التعلم:

الأسلوب التعلمي هو تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية والتي نستطيع بها التأثير في تعلمه وتحديد المكان والزمان والطريقة التي يتم ويحدث فيها التعلم وبأية مواد، ويمكن لهذه الأساليب أن تلعب دورا أساسيا في تحديد كيفية فهم الطالب للبيئة التعليمية والاستجابة لها. (سمارة والعديلي، 2008: 33).

ويعرفها بعض العلماء منهم: محمود عوض الله (1990): " هي الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء التعلم سواء كان هذا الموقف تجريبيا أو في الدراسة العادية، والذي يمكن ملاحظته وقياسه ومعالجته إحصائيا " (سعد، 2006: 15)

– دن Dunn (1990) : " الأسلوب هو مزيج من متغيرات عديدة بيولوجية وتجريبية وخبراتية تساهم كل منها في التعلم بطريقتها الخاصة، بينما تعمل جميعا كوحدة، وهكذا فإن أسلوب التعلم هو أكثر من مجرد تذكر الفرد لمعلومات جديدة وصعبة بسهولة أكبر، وذلك عن طريق الاستماع، الرؤية، أو القراءة أو الكتابة أو الشرح أو التلفظ أو بالتجربة النشطة(سعد، 2006: 15)

– **شمِك** Shmeck(1983):" هو طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه"(عيسى وخليفة،2007: 159)

– مالكومMalcom وآخرون: " أسلوب التعلم هو طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد، والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، وهذا يعني أن أسلوب التعلم يشكل طريقة للدراسة أو مجموعة من الأفكار، والأسلوب الذي يستعمله الطلاب في حل أية مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية" (عيسى وخليفة،2007: 160).

وعليه فإن الأسلوب التعلمي هو تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية والتي نستطيع بها التأثير في تعلمه وتحديد المكان والزمان والطريقة التي يتم ويحدث فيها التعلم وبأية مواد، ويمكن لهذه الأساليب أن تلعب دورا أساسيا في تحديد كيفية فهم الطالب للبيئة التعليمية والاستجابة لها.

2.6. تصنيفات أساليب التعلم:

أدى الاهتمام المتزايد بدراسة الفروق الفردية في مجال أساليب التعلم إلى بروز العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في هذا المجال، وتمخض عن ذلك عدد من التصنيفات نذكر منها:

أ–تصنيف كولب Kolb :

ومن أهم الأساليب التي يتبعها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات عند **كولب**(1984) هي: (الديب، 2003: 579)

– **الأسلوب التقاربي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات من خلال المحاولة والخطأ.

– **الأسلوب التباعدي:** وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين الملاحظة التأملية والخبرة العيانية، ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى استخدام المعلومات من مشاعرهم وأحاسيسهم.

– **الأسلوب المتكيف:** وينطوي على الدمج بين المفاهيم المجردة والتجربة النشطة، ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى أن يكون لديهم فهم جيد للأفكار العملية وتطبيقها.

– **الأسلوب المستوعب:** وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة (التفكير)، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالتفكير المجرد والتوجيه النظري.

ب–تصنيف بيجز Biggs:

فسرت نظرية بيجز أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، وحددتها في ثلاثة أساليب: (الدردير، 2004: 163)

– **الأسلوب السطحي:** يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، فيحفظون عن ظهر قلب معلومات من أجل الامتحان، والتوكيد يكون خارجيا (من مطالب الامتحان).

– **الأسلوب العميق**: يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلاب، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة والتوكيد يكون داخليا (من داخل الطالب).

– **الأسلوب التحصيلي**: ويتضمن الاستراتيجية التي تجعل الطلاب يحصلون على درجات مرتفعة لتحقيق الذات، حيث يكون تركيز الطلاب منصبا على تحقيق أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يذاكرون فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة.

جدول رقم (01): أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز

	السطحي Surface	العميق Deep	التحصيلي Acheveing
الدافع Motive	خارجي، الخوف من الفشل	داخلي، اهتمامات جادة	التحصيلي بهدف تحقيق الذات
الإستراتجية Stratégie	غايات التعلم محدودة، تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم، الكشف عن المعنى، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

ج –تصنيف دن ودن Dunn & Dunn:

اهتم دن ودن في دراستهما لأساليب التعلم بعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة معا تتمثل في مجموعة متغيرات تتدخل في أسلوب التعلم، وتتمثل هذه المتغيرات فيما يلي: (الزغلول والمحاميد، 2007: 268)

– **المتغيرات البيئية**: وتتضمن عوامل الصوت والحرارة والضوء وتصميم الأثاث والمقاعد.

– **المتغيرات الاجتماعية**: وتشمل مجموعات التعلم وأشكال السلطة.

– **المتغيرات الانفعالية**: وتتضمن الدافعية والمسؤولية والمثابرة والتصميم.

– **المتغيرات الجسمية**: وتتضمن الطعام والشراب والوقت والحركة والوضع المفضل من قبل الفرد (سمعي، بصري، حركي).

ويمكن حصر هذه المتغيرات ومكوناتها في الجدول التالي: (قطامي، 2002: 525)

جدول رقم (02): المتغيرات التي تحدد أسلوب تعلم الفرد

المتغيرات	المكونات					
البيئية	الصوت	الضوء	درجة الحرارة	التصميم		
الانفعالية	الدافعية	المثابرة	المسؤولية	التركيب		
الاجتماعية	الرفاق	النفس	الزوج	الفريق	الراشد	متنوع
الجسمية(المادية)	التلقي		الزمن		الحركة	

واعتمادا على ذلك قسم دن ودن الأفراد حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف التالية:(الزغلول والمحاميد، 2007: 525)

- **الشمولي**: وهو الذي يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى مهم.

- **التحليلي**: وهو الذي يعتمد على التحليل للموضوع، ويسعى إلى عمل استنتاجات وخلاصات حوله.

- **الحركي النشط**: يمتاز بالاندفاع، والاعتماد على العمل والتجربة.

- **التأملي**: وهو يعتمد على التأمل الذاتي في معالجته للمعلومات.

د-تصنيف مكارثي MacCarthy :

قسم مكارثي الأفراد حسب أساليب التعلم المفضلة لديهم إلى أربعة أصناف هي: (الزغلول والمحاميد، 2007: 269)

- المتعلم التخيلي: يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الفكري، ومن الأنشطة الملائمة لهذا الأسلوب هو استخدام الخرائط الذهنية، ومشاهدة أفلام الفيديو، وعمل القوائم والمناقشة وعمل الاستنتاجات، وعادة المتعلم في هذا النمط يسعى إلى الإجابة عن سؤال: لماذا؟

- المتعلم التحليلي: في الغالب يفضل المتعلم هنا العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتم تعلمه، وتتضمن استراتيجيات التعلم المفضلة لدى هذا النمط المشاهدة والتحليل والتصنيف ووضع النظريات، واعتمادا على ذلك فإن الأنشطة المناسبة للمتعلم في

هذا النمط هي: البحث عبر الانترنت، والبحث عن مؤلفات ذات علاقة بالموضوع، والرجوع إلى الموسوعات ومشاهدة الخرائط، وهنا نجد أن المتعلم يطرح دائما سؤال: ماذا؟

– **المتعلم المنطقي**: تتمثل استراتيجية التعلم المناسبة للمتعلم في هذا النمط في التجريب والتفاعل الحسي مع الخبرات، فالمتعلم هنا يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، والبحث عن إجابة سؤال: كيف؟ ومن الأنشطة الملائمة للمتعلم في هذا النمط هي: التكليف بالقيام بواجب كتابي مثل كتابة رسالة أو قصة، أو تأليف القصائد والأغاني وتصميم اللوحات ...

– **المتعلم الديناميكي**: يعتمد المتعلم في هذا النمط على التعلم من خلال البحث والاستكشاف ومن خلال المحاولة والخطأ، ويسعى المتعلم إلى تطبيق ما تم تعلمه على مواقف جديدة فهو يتبنى ما يتعلمه ويعمل على تعديله من خلال طرح أسئلة مثل، ماذا إذا؟ ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط هي: سرد القصص المشاركة في المشاريع وعمل التقارير وتصميم الملفات، والمشاركة بالأنشطة الكتابية والمشاركة في الأغاني.

هـ –تصنيف تورنس وزملائه: Torrens & All

استطاع تورنس وزملائه تصنيف أنماط التعلم اعتمادا على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عمليات الاكتساب ومعالجة المعلومات : (الزغلول و المحاميد، 2007: 270)

– **نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ** : ويعرف بنمط التعلم الأيسر، حيث يوظف الأفراد النصف الأيسر من الدماغ في عمليات التعلم، وفيه يمتاز الأفراد بالميل للمعالجة التحليلية والمنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية وتفضيل الأعمال المنظمة المخطط لها جيدا، والأفراد من هذا النمط جيدون في تذكر الأسماء وإدراك المعاني والاستجابة للتعليمات اللفظية بشكل أكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية، كما أنهم يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة في آن واحد، وهم جيدون في حل المشكلات من خلال التجريب ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام، لكنهم ضعاف في فهم لغة الإشارة، أو الاستجابة للمعلومات الصورية أو التفكير بالأشياء الفكاهية ومثل هذا النمط يسمى بالدماغ الأكاديمي.

– **نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ** : ويعرف بنمط التعلم الأيمن، حيث يعتمد فيه الأفراد على استخدام النصف الأيمن من الدماغ في عمليات التعلم ، وفيه أيضا يمتاز الأفراد بالقدرة على انجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام، وتشمل القدرة على

تحديد الاتجاهات، وإدراك العلاقات المكانية وتحديد المواقع، كما أنهم جيدون في القدرات الموسيقية والإدراك المتعلق بالحدس وتذكر الوجوه والاستجابة للتعليمات البصرية والحركية والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح، ويستطيع أفراد هذا النمط التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، وتفسير لغة الإشارة والتفكير بالأشياء الفكاهية وفي قدرات التخيل والابتكار، مثل هذا النمط يسمى بالدماغ الابتكاري.

– **نمط التعلم المتكامل**: ويمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي تتواجد لدى الأفراد مستخدمي النمط الأيسر والأيمن.

تعريف الأسلوب المعرفي:

يعرّف دولندشير De landsheere الأسلوب المعرفي على أنه " حصيلة التفاعل بين الوظيفة العقلية للفرد وشخصيته يتمثل في اختيارات ثابتة ومواقف واستراتيجيات مألوفة تحدد نوعية الإدراك المعرفي لديه، كما تميز أنماط تفكيره وتذكره وطريقة حله لمشاكله، وكيفية التصرف في المواقف السلوكية(G. Delandsheere ,1979 : 251).

ويعرفه عبد الكريم غريب في معجمه المنهل التربوي بأنه "إستراتيجية خاصة يلجأ إليها الفرد لفهم واستيعاب أو تعلم موضوع ما من الموضوعات المختلفة " (عبد الكريم، 2006: 887).

وعرفه أيضا على أنه من محددات الشخصية تنتج أسلوبا من الاستجابة المستقرة بخصوص استثارات خارجية (عبد الكريم، 2006: 153).

ويعرفه جيلفورد Guilford (1980) " على أنه وظائف موجهة لسلوك الفرد أو قدرات عقلية أو ضوابط عقلية معرفية أو الاثنين معا "(أنورالشرقاوي، 1992: 185), كما عرفه ميسك Messick سنة 1984 " على أنه عادات تتعلق باستقبال الإنسان للمعلومات وهذه العادات ليست بسيطة وإنما هي أساليب أداء شبه ثابتة " (أنور الشرقاوي،1992: 186)، وعرفه فتحي مصطفى الزيات سنة 1989 " أسلوب الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات بالقدرة على الاسترجاع وحل المشكلات، وفي سنة 1995 عرفه محمد عبد السميع رزق بأنه الكيفية التي يتم معالجة الأفكار وتنظيم المدركات والتعامل مع المثيرات البيئة واسترجاع المعلومات وإصدار الأحكام (أمينة، 1999: 85)، كما عرفه محمد عرايس سنة 1999 على أنه " الطرق المميزة للأفراد عن تجهيزهم للمعلومات وحل المشكلات, والذي يعتمد على طريقة تفاعل الأفراد مع المثيرات البيئة "(عرايس، 2003: 487).

وما يمكن قراءته من خلال التعاريف السابقة أن الأساليب المعرفية تتعلق بكيفية سلوك الفرد وتصرفه في الموافق اليومية التي يعيشها بحيث أن هذا التصرف أو الأداء يميزه عن الآخرين ويجعله شخصية فريدة في استقبال مثيرات البيئة ومعالجتها وتحليلها ليخرج بعد ذلك بنتيجة مستخدما في ذلك مجموعة من الأنشطة العقلية ليحقق في الأخير التوازن مع بيئته.

تصنيفات الأساليب المعرفية:

إن تصنيف الأساليب يعتبر من أهم العوائق التي أخرت ظهور نظرية الأساليب المعرفية، كنظرية شاملة وذات مبادئ عامة حيث نجد تصنيفات متعددة ومتباينة ترتب عليها كثير من التداخل في تناول جانب معين من الأبعاد والأساليب المعرفية للشخصية.

وفي ما يتعلق بتصنيف الأساليب المعرفية فقد أجمع جل الباحثين على أن تصنيف " ميسك Messik " لهذه الأساليب يعتبر أحد الإسهامات الهامة في هذا المجال، وكانت هناك محاولات أخرى لمختصين أمثال دمكن Dimcken وهرمان Harman وكوجان وهيطو Huteau وروس Royce وكاتل Catel جيلفورد Guilford ، وسنقتصر في هذا على تصنيف ميسك لشهرته وشيوعه (حمدي الفرماوي،1986: 475) .

تصنيف ميسك Messik:

عرض ميسك Messikعام 1970 تصنيفا للأساليب المعرفية يضم تسعة أساليب، وفي عام 1976 أضاف ميسك عشرة أساليب معرفية أخرى ليصل عدد الأساليب المعرفية حسب تصنيفه إلى تسعة عشر تصنيفا هي كالاتي:

1 – أسلوب الفحص والتدقيق: (أو البأورة في مقابلة الفحص عند أنور الشرقاوي): بحيث يميز هذا الأسلوب بين أفراد يتميزون بشدة التدقيق فيما يحيط بهم ويهتمون بإبراز التفاصيل وحدة الانتباه مع سعته، ويشمل قدرا واسعا من المثيرات المحيطة بهم ونظرائهم الذين يتميزون بقلة التدقيق ولا يهتمون بالتفاصيل وقلة الانتباه (أنور الشرقاوي، 1989: 13).

2 – الضبط المتزمت في مقابل الضبط المرن: يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها فالمتزمتين هم الأفراد الذين لا يستطيعون إبعاد المتناقضات والمثيرات المتداخلة، أما المرنون فهم عكسهم تماما (أنور الشرقاوي، 1992: 202).

3 – الرتابة مقابل الشحذ: ويسميه (أحمد ليسيكي بعد ترتيب الثبات): يشير بعد الرتابة إلى الأفراد الأقل استعمالا للذاكرة في مواجهة المدركات الجديدة، أما الأفراد الشحاذ فهم الأفراد الأكثر قدرة على الاستنباط من خبراتهم السابقة بما يتلاءم والمدركات

الجديدة، وإن أصحاب هذا النمط الأخير يميلون إلى التعقيد المعرفي ونظرائهم يميلون إلى التبسيط المعرفي (حمدى الفرماوي، 1986: 483).

4 – التسامح مع الغموض أو الخبرة الواقعية: يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل الغموض وتحمله مهما كانت التناقضات فيما يتعرضون إليه من مثيرات غير واضحة وغير واقعية وغير مألوفة، وفي الجانب الأخر فأصحابه لا يتحملون الغموض والتناقض للمواضيع والأحداث والأفكار والواقع ويترددون لكل ما هو جديد.

5 – الاعتماد – الاستقلال عن المجال: يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب المعرفية الأكثر دراسة وتداولا بالبحث، فظهر عند ويتكن، ميسك، جيلفورد وهيطو، ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك جزء بسيط ضمن مجال أو نظام كشيء منفصل عليه، أي يتناول قدرة الفرد على ما يسمى بالإدراك التحليلي (أنور الشرقاوي،1992: 12)، والفرد المعتمد على المجال يتميز بالإدراك الكلي للموضوعات والمثيرات التي توجد في مجاله.

5 – أسلوب التعقيد المعرفي والتبسيط المعرفي: يفرق هذا الأسلوب بين الأفراد في ميولهم لتفسير وتحليل ما يحيط بهم من مدركات وخاصة المدركات ذات الخاصية الاجتماعية ، فالأفراد ذوي الأسلوب التبسيطي يتعاملون مع المحسوسات بشكل أفضل مما يتعاملون مع المجردات ويكونون أقل قدرة على إدراك المحيط بصورة تحليلية، وفي المقابل يتميز الأفراد من ذوي الأسلوب المعرفي المعقد بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع المواضيع المعقدة والمركبة وبصورة تحليلية كما يتميزون أيضا بالتعامل مع المدركات المحللة بشكل تكاملي واندماجي (أنور الشرقاوي، 1992: 199).

7 – أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي: يميز هذا الأسلوب بين نوعين من الأفراد، فالأفراد المتروين يميلون إلى تأمل البدائل المطروحة لحل المشكلات، وفي المثيرات والمعطيات الموجودة في المحيط والتي لها علاقة بالموقف، وتناول ذلك بعناية والتحقق منها قبل الاستجابة مع إمكانية ارتكاب أخطاء قليلة، أما الأفراد المندفعون فيميلون إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة لعدم التريث والتأمل في البدائل المطروحة لحل المشكل وعدم التدقيق والتحقق من المعطيات قبل الاستجابة. (فتحي وعبد الفتاح، 1997: 78).

8 – أساليب التصنيف: سماها حمدي علي الفرماوي أيضا بأسلوب تفضيل الصور الذهنية، وقال أن المختصين أعطوها تسميات متباينة (أساليب التصنيف, الأساليب التصورية, أساليب التنميط وأساليب التفضيل التصوري(حمدي الفرماوي، 1994 :74)، ويرتبط هذا الأسلوب بتعامل الأفراد مع الخواص والمميزات التي تطبع المدركات وتصنيفهم لها، حيث نجد في هذا الأسلوب أن هناك مجموعة من الأفراد يتميزون بتصنيف مدركاتهم على أساس العلاقات الوظيفية التي تربط هذه الأخيرة، وهو تصنيف علائقي كأن

يعلل الفرد مدركاته على أنها " عائلة متزوجان " ، والمجموعة الثانية من الأفراد يصنفون مدركاتهم على أساس معاني تجريدية (تصنيف استدلالي) كأن تقول رجال زعماء، أناس غير مستقرين ...الخ، أما المجموعة الثالثة المن الأفراد فهي تلك التي تصنف المدركات على أساس صفات مشتركة بين المواضيع المدركة، مثال على ذلك تصنيف على أساس اللون, الحجم, الطول, القصر...الخ.

9– أساليب تصنيف الصور الذهنية: ينطوي هذا الأسلوب المعرفي تحت نفس المضمون لأساليب التصنيف، وهذا ما أكده حمدي علي الفرماوي سنة 1994 بقوله " هناك مسميات كثيرة لأسلوب تفضيل الصورة: أساليب التنصيف، أساليب تصورية أو أساليب التنميط" (حمدي الفرماوي،1994: 15).

10–التمايز التصوري: يعرفه جاردنرGardner (عرايس، 2002: 497): "أنه يشير إلى عدد التمييزات التلقائية التي يجريها الفرد على الأشياء والأحداث غير المتجانسة، وتصنيف تلك الأشياء إلى فئات ذات انسجام نسبي حيث يقدم مرتفعي التمييز تمييزات دقيقة ويقدمون تصنيفات كثيرة بناءا على فئات ذات أحجام صغيرة".

11–تشكيل المجال (حمدي الفرماوي، 1994: 60): يميز هذا الأسلوب ميل الأفراد إلى انتقاء عناصر المجال على النحو الذي يعطي مدركات تنتمي إلى ميول هؤلاء الأفراد واستعداداتهم، والفرد المتصف بالتشكيلية العالية يميل إلى عناصر وفئات متجمعة تعطي نسقا إدراكيا مقبولا ومألوفا، ونظيره هو الذي يكون مضطرا أو مكرها إلى الميل إلى عناصر وفئات تكوين المجال.

12 –بعد التصنيف وهناك من يسميه نطاق أو سعة التصنيف: ويعني قدرة الفرد على إصدار تقديرات على مدى سعة ظاهرة معينة (أو مدركات) مقارنة بظواهر أخرى التي يشترك معها في خاصية المجال، فهناك أفراد يستطيعون إصدار أحكام سليمة لمدى ضيق أو اتساع ظاهرة ما، بينما لا تتوافر هذه القدرة لدى أفراد آخرين (حمدي الفرماوي، 1994: 25).

13 –التشكيل التصوري (حمدي الفرماوي،1994: 60): يميز هذا الأسلوب بين الأفراد على مستوى خصائص بناءاتهم المعرفية مثل درجة تمايز المفاهيم، حيث ينعزل كل مفهوم عن بقية المفاهيم بخصائصه وكذلك درجة ودقة تضمينات هذه المفاهيم لبعضها البعض وتكاملها.

14– تفضيل الظاهرية الحسية: يشير هذا الأسلوب إلى تمايز وتكامل قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات، بحيث يصنف الأفراد إلى حاسيين ومجردين، فالشخص الحاسي هو الشخص الأقل قدرة على التعامل مع المثيرات المجردة والأقل قدرة على تحليل عناصر الموقف والمقارنة بينها، والفرد المجرد هو عكسه تماما. بحيث يتميز بقدر كبير من التمايز وتحليل عناصر الموقف. (حمدي الفرماوي،1994: 23).

15-المخاطرة مقابل الحذر: يشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى المخاطرة والمجازفة في اتخاذ القرارات، ويتميز الأفراد المخاطرون بالمغامرين في مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة، في حين يتميز نظرائهم بالحذر وعدم الإقبال على المواقف الجديدة والتي تحتاج إلى المغامرة حتى وإن كانت النتائج مضمونة (أنور الشرقاوي، 1989: 12).

16 -الآلية القوية مقابل الآلية الضعيفة: يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد النسبية في أداء أعمال ومهام تكرارية بسيطة مقارنة مع ما هو منتظر منه (أنور الشرقاوي، 1989: 11).

17 -السيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية الحركية: حيث يتميز الأفراد الذين يتصفون بالسيادة التصورية في المهام الصعبة والجديدة بالسلوكيات النظرية والتصورية ونقص في الأداء الإدراكي – الحركي، وفي حين يظهر أصحاب البعد الثاني بسلوكيات حس حركية وعملية. (أنور الشرقاوي، 1989: 11).

18 -التركيب التكاملي: يعني تمايز قدرة الأفراد على اكتشاف وتحديد المثيرات وتحليل المكونات والمفاهيم، والتكامل يعني قدرة الأفراد على استخدام وتوظيف البرامج والقواعد الحركية للتجميع والدمج بين أبعاد المعلومات المقدمة لهم (أنور الشرقاوي، 1990: 15).

19-التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي: يشير هذا الأسلوب إلى التمييز نسبيا بين الأفراد على أساس قدرتهم في الميل نحو مناقضة أو مماثلة بين المعلومات الجديدة والقديمة في تنظيم المدركات (أحمد ليسيكي،1991: 119)، وهذا يعني أن الأفراد الذين يميلون إلى المتناقضات في إدراكهم لمحيطهم هم من ذوي الأسلوب المعرفي المتباعد، والمتقاربين هم الذين يميلون إلى المماثلة بين المعلومات القديمة والجديدة في إدراك المحيط الذي يوجدون فيه.

وما يمكن ملاحظته على هذه الصنافة من خلال القراءات المتعددة هو اهتمام الباحثين بالدراسة والبحث على مجموعة قليلة من الأساليب المعرفية وأشهرها أسلوب الاعتماد – الاستقلال على المجال الإدراكي، التركيب والتعقيد التكاملي، التروي والاندفاع، ويرجع السبب لاهتمام أغلب الدراسات ببعض هذه الأساليب فقط دون غيرها من الأساليب إلى الغموض الذي يكتنف الأساليب الأخرى والتداخل الذي يبدو فيما بينها، كما أن هذه الميزة التحليلية والكلية التي تتميز بها أغلب الأساليب المعرفية (حسب جيلفورد) جعلها أكثر تشابكا وتداخلا فيما بينها.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

منهج الدراسة: اتُبع في الدراسة الحالية خطوات المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع المعطيات من الواقع دون التدخل فيه، والتعامل مع الظاهرة كما هي.

عينة الدراسة: لقد شملت هذه الدراسة عينة بلغ حجمها 220 طالبا من طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران من مختلف التخصصات بطريقة عرضية نظرا لصعوبة التواصل بطريقة رسمية مع الطلبة بسبب عدم رد الإدارة على طلبنا في الآجال المحددة؛ وقد جاءت مواصفات عينة الدراسة معروضة في الجداول التالية:

أ. حسب الجنس:

جدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكـــور	57	%25,90
الإنـــاث	163	%74,10
المجمـــوع	220	%100

يظهر من خلال الجدول رقم(3) أن عينة الدراسة قد بلغ حجمها 220 طالبا وطالبة حيث حازت الطالبات على أعلى نسبة (74,10%) في حين بلغت نسبة الذكور (25,90%) وهذا راجع لاختلاف توزيع الطلبة إجمالا في المدرسة حيث نجد أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور، وهذه الظاهرة لها علاقة بنسبة المتمدرسين عموما.

ب. حسب التخصص:

جدول رقم(4): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
معلمون	101	%45,90
مناجمنت (تعليم ثانوي)	38	%17,30
إلكترونيك (تعليم ثانوي)	44	%20
رياضيات (تعليم ثانوي)	37	%16,80
المجمـــوع	220	%100

من خلال الجدول رقم(4) نرى توزيع العينة حسب التخصصات التي تم التعامل مع أصحابها حيث نجد أن أكبر نسبة كانت لصالح عينة المعلمين (45,90%) ثم تليها نسبة تخصص إلكترونيك بـ (20%) لتأتي في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي كل من تخصص مناجمنت بـ (17,30%) وتخصص رياضيات بـ (16,80%)، وهذا الاختلاف في توزيع نسب التخصصات جاء نتيجة الإجراءات المنهجية المتبعة وتعامل أفراد عينة البحث مع أدوات البحث بالحضور في بعضها والغياب في بعضها الآخر مما يضطر إلى إلغاء كثير منها والإبقاء على ما توفرت فيه الشروط.

7. أدوات الدراسة:

أ. **استمارة أساليب التعلم لبيجز Biggs**: قام بيجز و زملاؤه بإعداد استمارة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين **Revised two factor study process Questionnaire (R-S-PQ-2F)**

لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي والعميق) وتكونت من 20 مفردة بمعدل 10 مفردات لكل أسلوب وهذه الاستمارة من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم وفي ضوء سلم خماسي الاستجابة (أبدا-نادرا-أحيانا-غالبا-دائما)، وتمّ تعريب هذه الاستمارة ومراجعة ترجمتها من طرف الباحث عبد المنعم أحمد الدردير في الدراسة التي أجراها سنة 2002-2003.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) لهذه الاستمارة كالتالي:

-الصدق: تم عرض الاستمارة المكون من (20) فقرة على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران لتحكيمها وبيان مدى ملائمة فقراتها لموضوع البحث، وكانت نسبة الموافقة 90%و رفض قدر بنسبة 10% ما يعادل فقرتين.

الثبات: تم حساب معامل ثبات هذه الاستمارة بطريقتين مختلفتين: بمعادلة ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون)، وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم(5): معاملات ثبات استمارة أساليب التعلم

الأسلوب	ألفا كرومباخ	سبيرمان-براون
السطحي (10 فقرات)	0,73	0,77
العميق (10 فقرات)	0,65	0,65

من خلال الجدول أعلاه يظهر أن كل قيم معاملات الثبات كانت عالية وهي كافية للدلالة على ثبات هذه الأداة وبالتالي الوثوق بها.

ب/ اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لوتكن و أولتمان Oltman, Rasquin et Witkan والذي عرّبه أنور الشرقاوي و سليمان الخضري الشيخ 1976, يصلح تطبيقه بطريقة جماعية وعلى الراشدين والأطفال.

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام، وكل قسم يتكون من أشكال هندسية تعتبر بمثابة فقرات، حيث أن كل فقرة تمثل شكلا معقدا يتضمن بداخله شكلا بسيطا معينا ويطلب من المجيب أن يحدد معالم هذا الشكل البسيط بقلم الرصاص ضمن الشكل المعقد، أما الأشكال البسيطة التي يطلب من المفحوص تحديد معالمها وحدودها ضمن فقرات الاختبار فعددها ثمانية، بحيث وضعت في ورقة لوحدها ووضع لكل شكل بسيط اسم يرمز إليه بحرف من الحروف الأبجدية.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) لهذا الاختبار كالتالي:

– الصدق: تم حساب الصدق في الدراسة الحالية بطريقة الاتساق الداخلي.

جدول رقم (6): يبين ارتباط فقرات القسم الثاني بمجموعها

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,536	دال عند 0,01
2	0,658	دال عند 0,01
3	0,770	دال عند 0,01
4	0,636	دال عند 0,01
5	0,676	دال عند 0,01
6	0,598	دال عند 0,01
7	0,603	دال عند 0,01
8	0,552	دال عند 0,01
9	0,562	دال عند 0,01

من خلال الجدول رقم(6) يظهر أن كل قيم معاملات الارتباط بين فقرات القسم الثاني ومجموعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01.

جدول رقم (7): يبين ارتباط فقرات القسم الثالث بمجموعها

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,287	دال عند 0,05
2	0,510	دال عند 0,01
3	0,19	غير دال
4	0,752	دال عند 0,01
5	0,602	دال عند 0,01
6	0,646	دال عند 0,01
7	0,511	دال عند 0,01
8	0,617	دال عند 0,01
9	0,635	دال عند 0,01

يظهر من خلال الجدول رقم(7) أن كل قيم معاملات الارتباط بين فقرات القسم الثالث ومجموعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 سوى فقرتين الأولى دالة عند مستوى دلالة 0,05 والفقرة الثالثة التي لم ترق إلى مستوى الدلالة.

جدول رقم (8): يبين معاملات صدق القسمين مع المجموع الكلي للاختبار

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة مجموع القسم الثاني مع مجموعه الكلي	0,941	دال عند 0,01
علاقة مجموع القسم الثالث مع مجموعه الكلي	0,923	دال عند 0,01

ما يلاحظ على النتائج أنها جاءت كلها دالة وبدرجة عالية جدا وعند مستوى دلالة 0,01

– **الثبات:** في هذه الدراسة حسب الثبات بطريقة الصورة المكافئة وبلغت قيمته 0,845، وتم التأكد أيضا من ثباته بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمته 0,881، وهي قيم معتبرة تؤكد ثبات الاختبار في البيئة الجزائرية على حدود عينة البحث.

8. عرض ومناقشة النتائج:

1.8. عرض ومناقشة نتيجة الفرضيةالأولى التي تنص على: وجود تفضيلات لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران في استخدامهم لأنماط التعلم. فقد جاءت نتائجها معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم(9): يبين توزيع أساليب التعلم لدى عينة الدراسة

	السطحي	العميق	المجموع
العدد	62	158	220
النسبة المئوية	%28,2	%71,8	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن الأسلوب الغالب عند عينة الدراسة ككل هو الأسلوب العميق حيث قدرت نسبته بـ 71,8%، في حين قدرت نسبة الأسلوب السطحي بـ 28,2% مما يعني أن أكثر من ثلثي عينة الدراسة يتميزون بالأسلوب العميق.

أما إذا أردنا أن نرى توزيع أساليب التعلم على عينة الدراسة حسب الجنس فإننا نجد ذلك موضحا في الجدول التالي:

جدول رقم(10) يبين توزيع أساليب التعلم على عينة الدراسة حسب الجنس

	الأسلوب السطحي		الأسلوب العميق		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
ذكور	19	33,33	38	66,67	57	100
إناث	43	26,38	120	73,62	163	100

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم(10) يظهر أن اسلوب التعلم الغالب لدى الذكور والإناث على السواء هو الأسلوب العميق حيث قدرت نسبته عند الذكور بـ 66,67 % وعند الإناث بـ 73,62% أي ثلثي عينة الذكور لديهم الأسلوب العميق بينما ثلاث أرباع عينة الإناث لديهن كذلك الأسلوب العميق مما يجعل من المنطقي أن يكون الأسلوب الغالب لدى عينة الدراسة ككل هو الأسلوب العميق.

وإذا كشفنا عن توزيع أساليب التعلم لدى عينة الدراسة حسب التخصص، فإننا نجد نتائج ذلك موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): يبين توزيع أساليب التعلم على عينة الدراسة حسب التخصص

	السطحي		العميق		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
معلمون	24	23,77	77	76,23	101	100
مناجمنت	12	31,58	26	68,42	38	100
إلكترونيك	19	43,19	25	56,81	44	100
رياضيات	04	10,82	33	89,18	37	100
المجموع	**59**	**27,34**	**161**	**72,66**	**220**	**100**

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن أسلوب التعلم الغالب لدى عينة الدراسة حسب التخصص هو الأسلوب العميق لدى جميع التخصصات، حيث بلغت نسبته 72,66 %، وهي نسبة عالية تبرز مدى استحواذ هذا الأسلوب على الأسلوب السطحي، وإذا جئنا للتفاصيل نجد أن أعلى نسبة للأسلوب العميق سجلت لدى تخصص الرياضيات بـ 89,18 %، ثم تلاها تخصص المعلمين بنسبة 76,23%، ليأتي بعد ذلك تخصص المناجمنت بنسبة 68,42 % وأخيرا تخصص إلكترونيك بنسبة 56,81%.

لقد أثبتت النتائج أن الطلاب أفراد عينة الدراسة بجنسيهم ومختلف تخصصاتهم يتبنون أسلوب التعلم العميق مقابل الأسلوب السطحي، هذا معناه أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق يبدؤون مهمة التعلم بنية الفهم، ويقضون وقتا أطول في التعلم والدراسة، وأكثر قدرة على ربط الموضوعات ببعضها البعض، وأكثر قدرة على ربط أفكارهم في نسق فكري واحد، كما أنهم يحاولون استخلاص الأدلة والبراهين المتضمنة بالنص وربطها بالخاتمة، كل هذه الخصائص تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطالب؛ ومن هنا جاءت نتيجة الدراسة الحالية والتي بينت أن الطلاب كانوا أكثر تبنيا للأسلوب العميق في التعلم.

ومما سبق يتضح أن أساليب التعلم التي يتبناها طلاب المرحلة الجامعية تتأثر لدرجة دالة بكل من التخصص الدراسي للطالب ومستوى تحصيله الدراسي ، حيث أن طلاب التخصصات العلمية أكثر تبنيا للأسلوب العميق مقابل تبني بعضهم للأسلوب السطحي في التعلم؛ و تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ايمانويل و بوتر (1992) التي أشارت نتائجها إلى اختلاف أساليب التعلم باختلاف التخصص الدراسي للطلاب، كذلك دراسة كلارك 1986 التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في كل من الدافعية الخارجية، بينما لم تجد فروق بينهما في أساليب التعلم.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2010) "الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي" التي توصلت في بعض نتائجها إلى تفضيل كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل لأسلوب التعلم العميق بمتوسط حسابي قدره 40,21 و 38,65 على التوالي.

2.8. عرض ومناقشة للفرضية الثانية والتي تنص على: وجود تفضيلات لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران في استخدامهم للأسلوب المعرفي الإدراكي، فقد جاءت نتائج اختبارها كالتالي:

جدول رقم(12): تفضيل عينة الدراسة للأسلوب المعرفي الإدراكي

الأسلوب المعرفي	العدد	النسبة المئوية %
الاعتماد	74	33,63
الاستقلال	146	66,37
المجموع	220	%100

من خلال الجدول رقم(12) يظهر أن الأسلوب المعرفي الإدراكي المفضل لدى أفراد عينة البحث هو أسلوب الاستقلال بنسبة مئوية (66,40%)، في حين بلغت نسبة اختيار أسلوب الاعتماد (33,60%)،

أما إذا نظرنا إلى تفضيل الأسلوب المعرفي الإدراكي تبعا لكل من الجنس (ذكور وإناث) والتخصص فقد جاءت نتائج ذلك كالتالي:

أولا: التفضيل حسب الجنس:

جدول رقم(13): تفضيل عينة الدراسة للأسلوب المعرفي الإدراكي حسب الجنس

	الأسلوب المعتمد		الأسلوب المستقل		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
ذكور	16	28,07	41	71,93	57	100
إناث	58	35,58	105	64,42	163	100

يظهر من خلال الجدول رقم(13) أن الأسلوب المعرفي المفضل لدى الجنسين هو الأسلوب المستقل حيث بلغت نسبة تفضيله عند الذكور 71,93% مقابل 28,07% بالنسبة للأسلوب المعتمد، أما عند الإناث فقد بلغت نسبة تفضيلهن للأسلوب المستقل 64,42% مقابل 35,58% بالنسبة للأسلوب المعتمد.

ثانيا: التفضيل حسب التخصص.

جدول رقم(14): تفضيل عينة الدراسة للأسلوب المعرفي الإدراكي حسب التخصص

	الأسلوب المعتمد		الأسلوب المستقل		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
معلمون	43	42,57	58	57,43	101	100
مناجمنت	17	44,73	21	55,27	38	100
إلكترونيك	02	04,54	42	95,46	44	100
رياضيات	12	32,43	25	67,57	37	100
المجموع	**74**	**33,63**	**146**	**66,36**	**220**	**100**

من خلال الجدول رقم(14) يتبين أن الأسلوب المعرفي المفضل لدى الطلبة في جميع الاختصاصات هو الأسلوب المستقل حيث بلغت نسبة تفضيله عند تخصص إلكترونيك 95,46 %، ثم يليه تخصص الرياضيات بنسبة 67,57%، وبعده المعلمون بنسبة 57,43% وأخيرا تخصص مناجمنت بنسبة 55,27%.

لقد بينت النتائج المعروضة في الجدول رقم(14) تفضيل أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي الإدراكي المستقل مقابل المعتمد، كما بينت النتائج أيضا أن الإناث أقل استقلالا من الذكور، و جاءت هذه النتيجة موافقة مع دراسة امحمدي علي بالجزائر (2013) على عينة قوامها 180تلميذا من التعليم الثانوي في مدينة وهران كشفت نتائج البحث عن و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي لدى عينة الدراسة لصالح الذكور، وهذا يعني أن الذكور أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي من الإناث على مستوى عينة الدراسة، (محمدي علي ،2013 :132)، و يرجع هدا الفرق حسب أنور الشرقاوي "إلى أن البنين والرجال يميلون لأن يكونوا أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي من البنات والنساء".(الشرقاوي، 1981)، كما توصلت الكثير من الدراسات التي أيدت نتائج الدراسة الحالية، وكشفت عن وجود ميل لدى الإناث لكي يكن أكثر ميلا للاعتماد على المجال من الذكور، على الرغم أن هذه الفروق لا تكون واضحة في مرحلة المراهقة المتوسطة، من بينها دراسة جولدمان ووارن Goldman and Warren (1973)، ودراسة نوب وجلاجير Nopp & Gallagher (1977)، و وتكن وزملائه "witkin et al (1979)و (الشرقاوي، 1981)؛ و نرجح سبب هذه المفارقة إلى أن التخصص له تأثير في تحديد قطب الأسلوب المعرفي.

كما قام امحمدي علي(2013) بمقارنة بين الذكور و الإناث في الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال لدى عينة تلاميذ في مدينة أدرار بيّنت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح الذكور، و جاءت هذه النتيجة مدعمة لسابقتها رغم إختلاف البقعة الجغرافية لعينة الدراسة، ومن الدراسات التي أكدت هدا الفرق دراسة كوبلاند Gopland (1983)، وبليركوم Blerkom (1987)؛ أما الدراسات العربية فنجد دراسة جابر(1984)، ودراسة أحمد (1990)، ودراسة

الشرقاوي أنور(1992) (أنور الشرقاوي، 1992: 233)، والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين دالة إحصائية بين المستقلين إدراكيا والمعتمدين على المجال لصالح الذكور، ودراسة عبد الهادي (1999)، ودراسة بلدية (2004).(أسماء سليمان، 2010: 141). ويمكن إرجاع هذه الفروق في الجنس كما أشرنا سابقا إلى العوامل البيولوجية التكوينية، وبعضها إلى العوامل الثقافية كأسلوب معرفي للشخصية، ومن هذه العوامل الثقافية العادات والتقاليد رغم اختلاف المناطق وتباعُدها في تحديدها للدور الجنسي، تجعل من الذكر أكثر استقلالاً عن الأنثى بصفة عامة، حيث أظهرت العديد من الدراسات زيادة السلوك الاتكالي عند البنات منه عند البنين في مرحلة الطفولة المبكرة وهذا لا شك مسألة ثقافية بحتة ترجع في أصلها إلى التنشئة الاجتماعية للفرد. (الشرقاوي، 1992: 234).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مقاربة لدراسة الدحدوح (2010) التي كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال وكانت النتائج غير دالة إلا بعض الفروق الطفيفة في المتوسطات الحسابية لصالح العلميين. ولقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى منها دراسة المقصود (1991)، ودراسة ناصر دسوقي ومحمد موسى(1995)، ودراسة عبد الهادي (1999)، ودراسة خضر(2000) (الشرقاوي، 2006: 182-262). ودراسة الشرقاوي والخضري(1978) كشفت هذه الأخيرة عن وجود علاقة بين التخصص و الأسلوب المعرفي، ودراسة أخرى للشرقاوي (1981) (الشرقاوي، 1992: 442) حيث أكد الشرقاوي ان الطلبة العلميين يكونون مستقلين عن المجال و الأدبيين و قطاع الخدمات (المانجمنت) يكونون معتمدين على المجال.

وترجع هذه الفروق حسب الدراسات السابقة إلى اختلاف التخصصات إذ أنّ البحث العلمي في هذا المجال أكد ميل الطلبة المعتمدين على المجال إلى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية، ويميل المستقلون عن المجال إلى المواد العلمية التي تتميز بالدقة والتجريد هذا ما أكدته دراسة غريب (2010) بالجزائر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات ، ونظرًا لتنوع عينة البحث واحتوائها على تخصصات من كلا الاهتمامين جاءت النتائج مؤكدة لهذه النتائج، وهذا ما أكده أيضا أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ في دراستهما سنة 1978 على عينة متكونة من 456 طالب وطالبة. (أحمد ليسيكي، 1992 :246).

3.8. **عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:** التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، فقد عرضت نتائجها في الجدول الموالي:

جدول رقم (15): يبين العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والأسلوب المعرفي

الارتباط بين	الأسلوب المعرفي	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	0,10	غير دالة
أسلوب التعلم العميق	-0,03	غير دالة

من خلال الجدول رقم(15) يظهر أن العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وبين الأسلوب المعرفي الإدراكي لم تكن دالة إحصائيا حتى تكشف عن علاقة أسلوب التعلم بنوعيه بالأسلوب المعرفي، أي أن العلاقة الموجودة بينهما ضعيفة جدا وتكاد تنعدم بين الأسلوب العميق والأسلوب المعرفي.

رغم أن الاستراتيجيات المعرفية تعتبر من المفاهيم المرتبطة بالأساليب المعرفية و بخاصة الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد عن المجال، حيث يرى كل من بروك و آخرون Brooks et all (1985) وفرانكس Franks (1989) وكيين Keene (1993) أن هناك تأثير دال لأسلوب الاعتماد – الاستقلال عن مجال الإدراكي على الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في مواقف التعلم كالتذكر وحل المشكلات (أمينة، 1999: 87).

كما يرى كل من ستيرن Stern (1993) أن الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات يمتلكون أبنية قوية تساهم بشكل جيد في تصور حل فعال للمشكلة؛ و أشار كل من فرانك Franc و كين Keene أن هناك فروق بين المستقلين و المعتمدين ليس فقط في كيفية تجهيز و معالجة المعلومات و لكن أيضا في فعالية هذا التجهيز، وأن المستقلين يتفوقون على المعتمدين في مهارات إعادة التراكيب المعرفية .

كما تناولت دراسات علاقة الأسلوب المعرفي الاعتماد–الاستقلال عن المجال الإدراكي بالذاكرة والاسترجاع نذكر منها دراسة هاني عبد المقصود (1987) وجودنيف Goodenough (1976) حيث أظهرت النتائج وجود فروق في كمية و جودة المعلومات المسترجعة بين القطبين، حيث يتذكر المعتمدون المعلومات الأكثر بروزا و عمومية، في حين يتذكر المستقلون عن المجال المعلومات الأكثر تفصيلا والأكثر كمّا (يوسف جلال، 1998: 50).

الخاتمة:

يمثل الموضوع الحالي أحد المواضيع القليلة في دراسة أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى الطالب المعلم في البيئة الجزائرية، إذ تعتبر كل من هذه المتغيرات من الجوانب الأساسية في النشاط الذهني لتعلم الأفراد والتعامل ومعالجة المعلومات والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة، مما يساعد في تحديد الفروق بين الأفراد على المستوى المعرفي، المستوى الانفعالي والوجداني والاجتماعي.

وقد وفّرت الدراسة الحالية ميدانيا مقياسين يمكن الاستفادة منهما في بحوث مرتبطة بمتغيرات هذه الدراسة، إذ جاءت نتائج صدقها وثباتها ذات درجة عالية من الدلالة يمكن الاعتماد عليها والوثوق فيها.

وبخصوص النتائج المتوصل إليها والمتعلقة بعينة الدراسة المتمثلة في فئة الطالب المعلم فقد جاءت كالتالي:

- نمط التعلم الغالب لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط العميق.
- الأسلوب المعرفي الإدراكي الغالب عند أفراد عينة الدراسة هو الاستقلال عن المجال.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي.

-المراجع:

1- أحمد ليسيكي. (1991). **قياس الأسلوب المعرفي الإدراكي بالميول المهنية**. رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا-غير منشورة-. كلية علوم التربية الرباط. المغرب.

2- أيمن عامر. (2003). **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**. القاهرة. مكتبة الدار العربية للكتاب.

3- امحمدي علي. (2013). **علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي بمركز الضبط لدى تلاميذ التعليم الثانوي**.رسالة ماجستير- غير منشورة-. الجزائر. جامعة وهران.

4- أمينة إبراهيم شلبي. (1999). **الاعتماد/ الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية –المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية. المجلد السادس.العدد22.ص ص85-116.

5- أنور محمد الشرقاوي. (1989). **الأساليب المعرفية في علم النفس**. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.السنة الثالثة. العدد11-ص ص 06-17.

6- أنور محمد الشرقاوي. (1990). **الأساليب المعرفية في البحوث العربية**. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

7- أنور محمد الشرقاوي(1992) -علم **النفس المعرفي المعاصر**-مكتبة الأنجلو المصرية -الطبعة الأولى.

8- أنور محمد الشرقاوي. (1996). **الأساليب المعرفية –التفسير النظري والتطبيقات**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مكتبة الأنجلو مصرية. المجلد السادس. العدد15.ص ص57-69.

9- أنور محمد الشرقاوي. (2006). **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية**. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية.

10- الدردير عبد المنعم أحمد(2004). **دراسات في علم النفس المعرفي** ج2. القاهرة.عالم الكتب.

11- هشام محمد الخولي. (2000). **علاقة كل من أسلوب الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي إدراك بعض مكونات بيئة التعلم المدرسي وبشرود الذهن.** مجلة علم النفس. القاهرة.الهيئة المصرية العامة للكتاب. السنة الرابعة عشرة. العدد53.ص ص 06-17.

12- حمدي علي الفرماوي. (1986). **الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي.** الكتاب السنوي في علم النفس.الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية. المجلد الخامس. عدد خاص بالمؤتمر السنوي لعلم النفس.ص ص 471-495.

13- حمدي علي الفرماوي (1994) –**الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق** –مكتبة الأنجلو المصرية –القاهرة –الطبعة الأولى.

14- يحي محمد نبهان. (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.** ط1. الأردن. دار اليازوري.

15- يوسف جلال يوسف. (1998). **علاقة الاستقلال /الاعتماد على المجال لإدراكي بمدى الانتباه وأثره على التحصيل الأكاديمي.**المجلة المصرية للدراسات النفسية.مكتبة الأنجلو المصرية. المجلد الثامن. العدد20.ص ص44-81.

16- مجدي بن محمد الشافعي. (2007). **استراتيجيات التفكير وأنماط التعلم وبعض سمات الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية السعودية بمنطقة جدة.** رسالة دكتوراه –غير منشورة–جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية.

17- محمد أمزيان. (1991). **الأسلوب المعرفي استقلال /اعتماد على المجال المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.** رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا–غير منشورة–. كلية علوم التربية الرباط. المغرب.

18- سليم محمد سليم الشايب. (2001). **العلاقة بين الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي وبعض المتغيرات الشخصية والبيئية.** مجلة علم النفس. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. السنة الخامسة عشرة. العدد15.ص ص 110-127.

19- عبد الكريم غريب. (2006). **المنهل التربوي معجم موسوعي.ط1.** الدار البيضاء المغرب. مطبعة النجاح الجديدة.

20- صبير أكوجكال.(2000).**بنية الخريطة المعرفية و علاقتها بالأسلوب المعرفي استقلال /اعتماد على المجال الإدراكي.**رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا–غير منشورة–.كلية علوم التربية الرباط.المغرب.

21- الزغلول عماد عبد الرحيم والمحاميد شاكر عقلة. (2007). **سيكولوجية التدريس الصفي.** ط1.عمان.دار المسيرة.

22- فتحي السيد محرز لطفي وعبد الفتاح عيسى إدريس. (1997). **الفروق بين المتروين والمندفعين في التحصيل الدراسي باستخدام أساليب التعلم الذاتي.**مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. القاهرة.كلية التربية.العدد67.ص ص 73-131.

23- Delandsheere ,Gilbert(1979).**Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation.** tome2.Paris.PUF.