الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة فارقية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية

Differences in learning styles among secondary school students: Difference between student of scientific and literary disciplines

رانية قوارف[1] ، خضرة حواس[2]

[1] جامعة باتنة1 (الجزائر)، raniaranou050@gmail.com

[2] جامعة باتنة1 (الجزائر)، khadra076@yahoo.fr

مخبر تطوير نظم الجودة في المؤسسات التعليم العالي والثانوي

تاريخ الاستلام: 2019/12/01 تاريخ القبول: 2020/11/05 تاريخ النشر: 2020/12/31

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص(أدبي، علمي)، وكذا التعرف على أساليب التعلم الشائعة لدى تلاميذ كل تخصص، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (104) تلميذ وتلميذة من المستوى السنة أولى ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وبالاعتماد على مقياس أساليب التعلم **فلدر وسلفرمان** Silverman and Felder الذي قام إبراهيم عبد الرحمن إبراهيم حميدة (2015)، و توصلت الدراسة إلى: لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد العملي التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي، لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي، لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي، لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، التعليم الثانوي.

Abstract:

The present study aims to reveal the differences in learning styles among secondary education students by specialization (literary, scientific), as well as to identify the common learning methods among students of each discipline. The study was based on the descriptive analytical method. The sample of the study consisted of (104) students. A first-year secondary school pupil was randomly selected in a stratified random manner, based on the Silverman and Felder scale of learning methods conducted by Ibrahim Abdel Rahman Ibrahim Hamida (2015). The study found: There are no differences among pupils in the meditative practical dimension between the two disciplines. Scientific and literary, there are no differences between Pupils in the intuitive sensory dimension between the scientific and literary disciplines, there are no differences between the pupils in the verbal visual dimension between the scientific and literary disciplines, there are no differences between the pupils in the overall sequential dimension between the scientific and literary disciplines.

Keywords: learning styles, secondary education

المؤلف المرسل: رانية قوارف، **الإيميل:** raniaranou050@gmail.com

1. مقدمة:

لقد برزت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية، تهتم بأساليب تعلم الأفراد باعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم، والتي يستخدمها في استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة ومعالجتها، "فأسلوب التعلم كما بين Mumford & 1995 Honeyيؤثر في الطريقة التي يتقبل بها الفرد ويتمثل المعلومات. وأسلوب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها. **(جديد، 2010، 95)**

تعكس أنماط التعلم طرائق الأفراد في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها.**(طلافحة و الزغول، 2009، 271)**، لذا نجد أن هناك اختلاف بين التلاميذ في أسلوب تعلمهم وتعاملهم مع المشكلات التعليمية ، فنجد من يعتمد على أسلوب اللفظي، أو الأسلوب البصري، أو أسلوب الحسي، أو أسلوب التتابعي، وهذا ما ستدعي إلى العمل بمبدأ الفروق الفردية لإتاحة الفرصة للتلميذ على تحقيق نتائج جيدة. و مراعاة مستوى التلميذ و خبراته السابقة، بحيث تكون الأساليب التعليمية المستخدمة من قبل المدرس ملائمة لأساليب التعلم المفضلة لديه و لقدراته بحيث تساعده على الاستقبال الفعال. بالإضافة إلى الاهتمام بتنوع الوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية، فهناك من يتعلم أحسن عن طريق الوسيلة السمعية ، و منهم من يفضل الوسيلة المرئية، و منهم من يتعلم أفضل بالممارسة و العمل. و هذا التنوع مطلوب و مرغوب، لان من الصعب على الوسيلة الواحدة أن تجمع بين كل المثيرات في التدريس.**(الساعدي والشمري، 2006، 4)**

ويشير كوهنCohen (2000)إلى أن الطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بالتعلم بدرجة اكبر بالإضافة إلى زيادة التحصيل و تحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة.**(جاري، 2017، 20)**

وتعتبر المدرسة من البيئات التي يحدث فيها التلميذ لتنميه قدراته العلمية التي تتميز ظهر في مرحله التعليم الثانوي لتجد أن الأنظمة التربوية العالمية تبدأ مرحله التوجيه الأكاديمي في مرحله التعليم الثانوي لأسباب تقنيه واجتماعيه واقتصاديه وأكاديمية فالتلميذ

المرحلة بتكوين اتجاهاته الدراسية والمهنية لبناء مشروعه مشروع الحياة مشروح حياته يتم توجيه إلى التخصصات المتميزة من حيث البيئة المعرفية. وتقسم الخبرة التربوية العالمية المعرفة في هذه المرحلة إلى التقسيم هاربرتي للتخصصات الأكاديمية علمي أدبي أو دراسات إنسانية. يبدأ البناء المعرفي للتلميذ في التمايز والبروز عند الالتحاق بإحدى هذه التخصصات. من منطلق أن تعلماته السابقة المتميز مكتسباته وكفاءاته التي تظهر في مرحله التعليم الثانوي بعد التحاقه بهذه التخصصات. فتتشكل البنية المعرفية للتلميذ في كلا التخصصين نمط متمايزين من حيث المحتوى المعرفي. لكن هل هذا التمايز يقتصر فقط في المحتوى المعرفي و البنية المعرفية للتلميذ أم أن التمايز يظهر كذلك أساليب التعلم اتساقا مع هذا التمايز في البنية المعرفية؟

ونظرا لأهمية أساليب التعلم و توظيفها في التدريس في تحسين الأداء التحصيلي للتلميذ، وكذا تعد الطريقة الأنجع لاستثمار طاقة التلاميذ بما يعود عليهم بنجاح وتحقيق مستوى أفضل ومتميز عن الآخرين من خلال إكسابهم أسلوب المفضل لديهم من طرق التدريس المستخدمة وتنوع فيها، وهذا من اجل تنمية القدرة على حل المشكلات ومعالجة المعلومات التي تصادفهم في مسارهم الدراسي، وبالتالي يعتبر أسلوب التعلم المفضل هو مفتاح النجاح لدى كل تلميذ في مشواره الدراسي. ومن خلال ما تم تقديمه تتمحور إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

✍هل توجد فروق بين التلاميذ في أساليب التعلم تبعا لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟

ومنه تتفرع الأسئلة الفرعية وهي كالآتي:

✍هل توجد فروق بين التلاميذ في بعد العملي ـــــ التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي ؟

✍هل توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي ـــــ الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي؟

✍هل توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري ـــــ اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي ؟

✍هل توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي ـــــ الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي؟

✓ **فرضيات الدراسة:**

✍توجد فروق بين التلاميذ في بعد العملي ـــــ التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي ـــــ الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري ـــــ اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي ـــــ الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✓ **أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

✍الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في بعد العملي ـــــ التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في بعد الحسي ـــــ الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في بعد البصري ـــــ اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي ـــــ الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

✍ الكشف عن أساليب التعلم المميزة للتلاميذ التي تساهم بدرجة كبيرة في توجيههم إلى التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة لدى التلاميذ.

✍استخراج الأساليب التعلم الخاصة بكل من التخصصين العلمي والأدبي.

✓ **أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة في مايلي:

✍تساعد القائمين على العملية التربوية في أن توجيه التلاميذ إلى التخصص الدراسي المناسب له وفق أسلوب التعلم الذي يتبناه التلميذ أن يتم على أساس علمي.

✍كما انه يساعد المشرفين على العملية التربوية في اختيار أساليب وطرق التعلم المناسبة للتلاميذ في التخصصات المختلفة مما يساهم في إمكانية التنبؤ بالمستويات التحصيلية

للتلاميذ انطلاقا من أساليب تعلّمهم، كما يفيد كذلك في مساعدتهم على تسهيل تفاعلهم مع زملائهم وأساتذتهم.

✍تساعد المعلمين والقائمين على إعداد البرنامج التربوي وتكييفها العملية حسب قدرات التلاميذ وإمكانياتهم العقلية والمعرفية.

✍تعد إثراء للجانب النظري للأساليب التعلم.

✓ **حدود الدراسة:** تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

✍ **حدود بشرية:** تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ السنة الأولى ثانوي بالتخصصيين الأدبي والعلمي.

✍ **حدود مكانية:** تم تطبيق المقياس في ثانوية محمد الطاهر قدوري بعين التوتة ولاية باتنة.

✍ **حدود زمانية:** تم تطبيق مقياس في الفترة الممتدة خلال شهر مارس 2019.

✓ **تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:**

✍ **أساليب التعلم:** درجة التي يتحصل عليها الفرد في كل أسلوب بعد تطبيق استبيان أساليب التعلم على حده ومن خلاله يمكن تعرف على النمط الذي يستخدمه الفرد. وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التعلم لفلدر وسفرمان Silverman and Felderوتتمثل هذه الأساليب في العملي التأملي، الحسي الحدسي، البصري اللفظي، التتابعي الكلي وتعرف على هذه الأساليب كما يلي:

الأسلوب العملي التأملي: يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

الأسلوب الحسي الحدسي: يتعلمون من خلال التفكير الحسي مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

الأسلوب البصري اللفظي: يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسومات بيانية مقابل التفسيرات الشفهية المكتوبة.

الأسلوب التتابعي الكلي: التعلم من خلال خطوات دقيقة مقابل التفكير الكلي أو الشمولي

للموقف.

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. مفهوم أساليب التعلم:

تعريف غريغور: حيث عرف نمط التعلم بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها.**(جابر، وقرعان، 2004، 14)**

تعريف **جابر وقرعان:** يعرفان أساليب التعلم على أنها تعد سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها ويستجيبون لها.**(الغامدي، 2012، 12)**

تعريف **كولب Kolb:** عرف أساليب التعلم على أنها تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية.**(جاري، 2014، 33)**

2. تصنيفات ونماذج أساليب التعلم:

1.2. تصنيفات أساليب التعلم:

1.1.2. أنماط التعلم الحسية:

أ. نمط التعلم الحركي: تعلم من خلال الحركة، والقيام بلمس الأشياء ...أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال إتباع التدريب العملي، والتجريب والقيام بأنشطة لاستكشاف العالم المادي من حولهم و يجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم، وأيضا. القدرة على الإنصات لديهم رغبة في الاكتشاف من خلال الحركة والأداء. **(العيلة، 2011، 50)**

ب. نمط التعلم البصري: هو تعلم من خلال الرؤية، فالمتعلمون البصريون بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرس و تعابير وجهه، حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس، ويميل أصحاب هذا النمط إلى تفضيل الجلوس في الصفوف الأمامية لتجنب العوائق البصرية، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية باستخدام المخططات، والكتب التي تحتوي على النصوص والصور والتوضيحية، والمتعلمون البصريون غالبا ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم على استيعاب المعلومات.

(جابر وقرعان، 2004، 23)

ج. نمط التعلم السمعي: هو تعلم من خلال الاستماع، ويتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال المحاضرات اللفظية والمناقشات والحديث والاستماع ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون، والمتعلمون السمعيون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت وإيقاعه وسرعته، حيث أن المعلومات المكتوبة لها قيمة اقل لديهم، فهؤلاء المتعلمون غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال أو من خلال استخدام جهاز تسجيل. **(العيلة، 2011، 51)**

2.1.2. **أنماط التعلم الإدراكية:** فقد أكد **طليمات وغازي** على أن هذه الأنماط تعبر عن الميل الخاص الذي يوجد لدي كل فرد لإدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة، وهي بوجه عام تصنف كالآتي:

أ.من حيث الإدراك:

- تكوين الإدراك من خلال المحسوسات حيث يستوعب الأفراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر.
- تكوين الإدراك من خلال المجردات حيث يستوعب الأفراد المعلومات من خلال التحليل، والملاحظات والتفكير.

ب. من حيث معالجة المعلومات:

- معالجة نشطة: يضفي الأفراد من خلالها المعني على الخبرة بالاستخدام الفوري للمعلومات الجديدة.
- معالجة متأملة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها.**(العيلة، 2011، 51)**

2.2. نماذج أساليب التعلم:

1.2.2. نموذج دن ودن Dunn&Dunn: يعرف بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجلات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها " أو انه نتاج لأربعة مثيرات هي:

البيئة– العاطفية– الاجتماعية– المادية أو الطبيعية" تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.**(الحازمي و اخرون، 2013، 175)**

وقد قسم **دن ودن Dunn&Dunn**الأفراد حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف التالية:

أ.**النمط الشمولي:**وهو الذي يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو كمحتوى مهم.

ب. **النمط التحليلي:** وهو الذي يعتمد على التحليل لموضوع، ويسعى إلى عمل استنتاجات وخلاصات حوله.

ج. **النمط الحركي النشط:** وهو النمط الذي يمتاز بالاندفاع والاعتماد على العمل والتجربة.

د. **النمط التأملي:** وهو النمط الذي يعتمد على التأمل الذاتي في معالجته للموضوعات.

(الزغول و المحاميد، 2010، 269)

2.2.2. نموذج ديفيد كولب Kolb لأساليب التعلم: . KOLB)

(LEARNINGSTYLEويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار(jung) وهي أن السلوك يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة: المنبسطين والمتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكميين والقضائيين.**(جاري، 2015، 37)**

لذا يعمل نموذج كولب على مستويين– دورة من أربع مراحل:

أ. الخبرة الحسية Concrete Experience.

ب. الخبرة المتأملة Reflective Observation.

ج. التصور المجرد Abstract Conceptualization.

د. التجريب النشط Active erimentation. **(الحازمي و حامد، 2013، 177)**

3.2.2. نموذج فلدر وسلفرمان Silverman and Felder: وهذا النموذج اعتمدت عليه الباحثتين في هذه الدراسة ويصنف نموذج فلدر وسيلفرمان Silverman and 1988 Felder ، الطلاب علي أربعة أساليب ثنائية القطب هي:

أ. **الأسلوب العملي – التأملي Active- Style Reflective** :وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

ب. **الأسلوب الحسي – الحدسي(Sensing- Style Intuitive)**والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.

ج. **الأسلوب اللفظي – البصري(Visual- Style Verbal)** يميلون إلي الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د. **الأسلوب التتابعي – الكلي(Sequential- Global)** والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف. **(أبو هاشم، 2013، 1291)**

3. الدراسات السابقة:

✍ **دراسة حبشي2001، مصر المعنونة بـ:** أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المنيا، هدفت الدراسة إلى التعرف على تفضيلات لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا لأساليب التعلم، في ضوء نموذج التعلم التجريبي لكولب، وأظهرت النتائج تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي، والدبلوم العام لأسلوب التعليم التمثيلي، والدبلوم المهني لبعد التصور العقلي المجرد، وعدم وجود فروق بين طلاب الدبلوم الخاص، والدبلوم العام والدبلوم المهني في الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في بعد التجريب النشط.**(الغامدي، 2013، 49- 50)**

✍ دراسة زيونو **zywno** 2003 المعنونة بـ: أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على، وتكونت عينة الدراسة من 557 طالبا بالجامعة، تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من طريقة إعادة التطبيق حيث انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (0,507، 0,683) وجميعها دالة إحصائية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب التطبيقين في الأسلوبين البصري ـــ اللفظي، والتتابع الكلي بينما لم توجد فروق العملي ـــ التأملي والحسي ـــ الحدسي.(أبو هاشم، 2012، 1291)

✍ **دراسة فاضل شاكر الساعدي و كريم عبد ساجر الشمري 2006، بغداد المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الكلية التقنية – بغداد.**

يهدف البحث إلى معرفة أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية – بغداد. و تكونت عينة(45) طالب وطالبة من طلبة الكلية التقنية بغداد، و استخدام مقياس خاص بأساليب التعلم المفضلة حيث يتكون المقياس من ثلاث مجالات وهي (مجال الأسلوب البصري ، مجال الأسلوب السمعي، مجال الأسلوب الحسي الحركي) و قد توصلت البحث إلى النتائج الآتية: هناك فروق فردية بين طلبة الكلية التقنية/ بغداد في أساليب التعلم التي يفضلونها بحيث أن الأسلوب البصري هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة ثم الأسلوب الحسي حركي و الأسلوب السمعي.

✍ **دراسة الشهري 2009، السعودية المعنونة بـ:** أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، تهدف الدراسة إلى تعرف على أنماط التعلم والتفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة، ابرز نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي كلية العلوم والتربية في درجات النصف الكروي الأيسر لصالح عينة كلية التربية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي كلية العلوم والتربية في متوسطات درجة النمط المتكامل للصالح مجموعة كلية العلوم، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الذكور في النمط الأيسر المسيطر.**(صاصيلا، 2015، 148)**

✍ دراسة **سويلم وضحاوي** 2010، مصر المعنونة بـ: أنماط التعلم المفضلة لدى الطالب المعلمون، هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطالب المعلمون (طالب كلية التربية)في الجامعات المصرية وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد أثر لكل من (الجنس، المستوى، التخصص) على أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الكلية (سمعي، شمي، بصري، حركي، لمسي، لمسي/ سمعي، طباعة) وذلك بدرجات متفاوتة.**(العيلة، 2012، 23 -24)**

✍ دراسة محمد أبو هاشم 2010 السعودية المعنونه بـ: **الصدق البنائي لنموذج فيلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة** تهدف الدراسة إلى التعرف على الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، والذي يتضمن أربع أساليب للتعلم هي العمل ـــ التأملي، والحسي ـــ الحدسي، والبصري ـــ اللفظي، و التتابعي ـــ الكلي، ذلك لدى (1160) طالبا من مختلف كليات جامعه الملك سعود التحليل العاملي الاستكشافي ومعاملات الارتباط وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتين سبيرمان براون، وجيتمان،

واختبار"ت" وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب وفقا لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي ـــ التأملي، والحسي ـــ الحسي، والبصري ـــ اللفظي، و التتابعي ـــ الكلي. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الكليات (إنسانية ـــ علمية) في أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان عملي ـــ تأملي، الحسي ـــ الحدسي لصالح الكليات الإنسانية، لم توجد فروق بينهما في أساليب التعلم بصري ـــ لفظي، تتابعي ـــ كلي.

✍ دراسة أبو النادي **2010** بالأردن، المعنونة بـ:**التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن**، تهدف الدراسة علاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلا ونوع الثانوية العامة(علمي، أدبي والمستوى الدراسي والجنس، والمعدل التراكمي) اقتصرت عينة الدراسة على 88 من طلبة الإسراء وقد اتبع الباحث المهج الوصفي المسحي، حيث استخدم مؤشر أنماط التعلم لفلدر وسليفرمان، حيث أشار النتائج إلى: كانت أعلى نسبة للنمط الحسي وهي **59** ومن ثم البصري اللفظي وكانت نسبته **58** وهذا يعني تفضيل الطلبة لهذين النمطين، وأكدت الدراسة على وجود اختلاف في أنماط التعلم تعود إلى نوع التخصص في الثانوية العامة،بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيل نمط التعلم تعزى للجنس (ذكر، أنثى).

✍ دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي 2013 السعودية **المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.** التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من 1025 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده الهام وقاد'2008)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أبعاد التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي(التجريب التأملية، المفاهيم

المجردة، الخبرة، المحسوسة)، أما أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي(الأسلوب التقاربي، الأسلوب التمثيلي، والأسلوب التكيفي، الأسلوب التباعدي)، عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي(الطبيعي، الشرعي)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للصفوف(الأول، الثاني، الثالث)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل(مرتفع، متوسط، منخفض).

4. **مناقشة الدراسات السابقة:** يتضح من خلال الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها من طرف الباحثتين مايلي:

❖ وجود اختلاف وتباين في تعاريف أساليب التعلم وهذا يرجع إلى الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تم تناولت المفهوم من منطلقات نظرية متباينة.

❖ وبناء على م تقدم يتضح أن معظم الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة، وأجريت معظم الدراسات العربية والأجنبية على عينات من طلبة الجامعات ماعدا دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي 2013 على طلبة المرحلة الثانوية.

❖ استخدمت كل الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

❖ لاحظت الباحثتين التنوع في أدوات الدراسة **دراسة حبشي2001** مقياس لكولب لأساليب التعلم، أما **دراسة الشهري 2009** مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس، دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي 2013 مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده الهام وقاد(2008).

❖ اختلفت النتائج التي تم التوصل إليها في معظم الدراسات فمثلا: **دراسة حبشي2001 و** دراسةايمانويلوبوتر **2002** التي أكدت على عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين طلاب الجامعة، أما **دراسة الشهري 2009**، ووجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي كلية العلوم والتربية في متوسطات درجة النمط المتكامل للصالح مجموعة كلية العلوم، أما دراسة **سويلم وضحاوي**، مصر2010 أنه يوجد أثر لكل من (الجنس، المستوى، التخصص) على أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الكلية (سمعي، شمي، بصري، حركي، لمسي، لمسي/ سمعي، طباعة) وذلك بدرجات متفاوتة.. وتوصلت دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي

2013 عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي(الطبيعي، الشرعي)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للصفوف(الأول، الثاني، الثالث)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل(مرتفع، متوسط، منخفض).

5. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في بناء إشكالية وتحديد فرضيات الدراسة الحالية، وإثراء الجانب النظري والاستفادة منها في تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها.
- تعتبر الأولى من نوعها محليا حسب علم الباحثتين من حيث استخدمها إلى مقياس فلدر وسيلفرمان.
- كما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة الفروق في أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتوظيفها في عملية توجيه التلاميذ وفق التخصص الدراسي المناسب لهم.
- ساهمت في تحديد أفضل أداة لقياس أساليب التعلم في المرحلة الثانوية و هو مقياس فلدر وسيلفرمان.

ثانيا: إجراءات الدراسة الميدانية

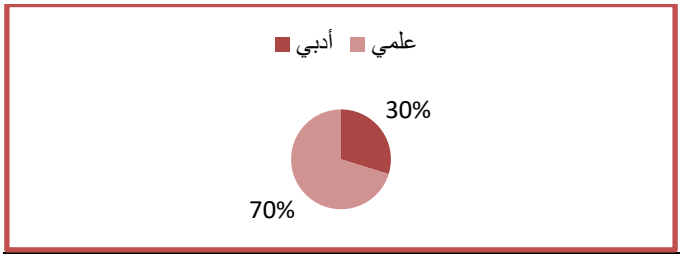
1. منهج الدراسة: تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات، وهو منهج يعرف على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة**(ملحم،2000، 369-370)**.

2. مجتمع وعينة الدراسة: إن مجتمع البحث يتمثل تلاميذ السنة الأولى ثانوي

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
التخصص	**علمي**	73	70,19

الأكاديمي	أدبي	31	29,80

جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة وتوزيعها



شكل رقم(01): يوضح خصائص العينة.

3. أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1.3.وصف المقياس : اعتمدت هذه الدراسة على مقياس أنماط التعلم الذي أعده فلدر وسيلفرمان وقام بترجمته إبراهيم عبد الرحمن إبراهيم حميدة(2015)، المكون من 44 فقره مصممه لتقييم تفضيلات الفرد على أربع أبعاد كما وضعها نموذج نموذج فلدر وسيلفرمان Silverman and Felder حيث أعدت الطبعة الأولى من هذه الأداة عام 1991 من قبل كل من ريتشارد فيلدر richard felder وباربرا سولومن barbara soloman وفي عام1994 تم جمع مئات المجموعات من الاستجابات وإخضاعها لعملية التحليل العاملي وتم تعديل بعض الفقرات حتى خرجت النسخة الحالية من الأداة. وعندما يستجيب المفحوص لأداة فانه يتم تزويده بمخطط درجاته على أربعة أبعاد مع توضيح مختصر لمعنى كل منهما، وكل بعد من هذه الأبعاد يرتبط ب11 فقرة إجبارية الاختيار من بديلين (أ)و (ب)، حيث يرتبط كل بديل بإحدى أبعاد نموذج نموذج فلدر وسيلفرمان Silverman and Felder، الفقرات ذوات الأرقام 1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41 فتنتمي إلى الأسلوب(العملي ـــ التأملي)،أما الفقرات ذوات الأرقام 2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42 فتنتمي إلى الأسلوب (الحسي ـــ الحدسي)، أما الفقرات ذوات الأرقام 3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43 فانتمي إلى الأسلوب (البصري ـــ اللفظي)، في حين أن الفقرات ذوات الأرقام 4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44 تنتمي إلى الأسلوب (التتابعي ـــ الكلي)

ولأغراض إحصائية يتم عد الاستجابات من نوع أ وبهذا تكون درجات على احد الأبعاد عدا صحيحا يتراوح ما بين صفر إلى إحدى عشرة درجة. فمثلا في بعد (العملي ـــ التأملي) فان الحصول على(0) أو(1) من الاستجابات من النوع (أ)، تمثل تفضيلا قويا للأسلوب التأملي، والحصول على (2) أو (3) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا متوسطا للأسلوب التأملي، أما الحصول على (4) أو (5) الاستجابات من النوع أ تمثل تفضيلا ضعيفا الأسلوب التأملي.و بالمقابل فان الحصول على(6) أو (7) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا ضعيفا للأسلوب العملي والحصول على (8) أو (9) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا متوسطا للأسلوب العملي، أما الحصول على (10) أو (11) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا قويا للأسلوب العملي. **(حميدة، 2015، 305)**

2.3.الخصائص السيكومترية للمقياس حسب فلدر وسلفرمان :

أ. **الصدق الاتساق الداخلي:** تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال إيجاد معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات المكونة للمقياس ضمن كل أسلوب من أساليب التعلم، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس فرعي.وتوضح الجداول الآتية معاملات الثبات المحسوبة في طريقة الاتساق الداخلي لكل أسلوب من أساليب التعلم الأربعة.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,539	17	0,516	33	0,482
5	0,531	21	0,551	37	0,503
9	0,543	25	0,509	41	0,557
13	0,453	29	0,488		

الجدول رقم(02) يوضح معاملات الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات اسلوب التعلم العملي ـــــ التأملي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
2	0,532	18	0,543	34	0,661
6	0,572	22	0,511	38	0,564
10	0,540	26	0,653	42	0,661
14	0,453	30	0,637		

الجدول رقم(03) يوضح معاملات الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم الحسي ـــــ الحدسي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	0,521	19	0,538	35	0,499
7	0,561	23	0,568	39	0,490
11	0,511	27	0,425	43	0,467
15	0,519	31	0,465		

الجدول رقم(04) يوضح معاملات الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم البصري ـــــ اللفظي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
4	0,607	20	0,511	36	0,517
8	0,528	24	0,582	40	0.498
12	0,600	28	0,560	44	0,494
16	0,522	32	0,447		

الجدول رقم(05) يوضح معاملات الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم التتابعي ـــــ الكلي

ب. معامل ألفا كرونباخ:

الأبعاد	ألفا كرونباخ
العملي التأملي	0,541
الحسي الحدسي	0,576
البصري اللفظي	0,532
التتابعي الكلي	0,596

جدول رقم (06): يوضح نتائج ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم حسب الأبعاد.

ت. معامل الصدق الذاتي

الأبعاد	ألفا كرونباخ	معامل الصدق
العملي التأملي	0,541	0,74
الحسي الحدسي	0,576	0,76
البصري اللفظي	0,532	0,73
التتابعي الكلي	0,596	0,75

جدول رقم (07): يوضح نتائج معامل الصدق لمقياس أساليب التعلم حسب الأبعاد.

يلاحظ من خلال الجداول: (2) و(3) و (4) و(5) و(6) و(7) إن معاملات الثبات والصدق مقبولة إحصائيا، مما يسمح باستخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

4. الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارت.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين **T. Test**

5.عرض فرضيات الدراسة:

1.5.تنص الفرضية الأولى: توجد فروق بين التلاميذ العلميين و الأدبين في بعد عملي ـــ تأملي بين التخصصين العلمي والأدبي.

أسلوب	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة

عملي ـــ تأملي	أدبي	31	6,70	1,82		غير دالة
	علمي	73	7	2,33	**-6,61**	

الجدول رقم (05) يوضح: الأسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ في بعد عملي ـــ تأملي.

يلاحظ من خلال الجدول رقم(05) بان قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 6.16-وهي غير دالة إحصائياً وهذا يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العلميين والأدبيين في بعد **عملي ـــ تأملي**. ومنه تم رفض هذه الفرضية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق في بعد عملي ـــ تأملي بين التلاميذ العلميين والأدبيين.

2.5. تنص الفرضية الثانية: توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي ـــ الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي.

أسلوب	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الحسي الحدسي	**أدبي**	31	6,87	1,91	**-1**	**غير دالة**
	علمي	73	7,28	1,94		

الجدول رقم (06) يوضح: الأسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ في بعد الحسي ـــ الحدسي.

يلاحظ من خلال الجدول رقم(06) بان قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ **1-** وهي غير دالة إحصائياً وهذا يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العلميين والأدبيين في بعد الحسي ـــ الحدسي. ومنه تم رفض هذه الفرضية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق في بعد الحسي ـــ الحدسي بين التلاميذ العلميين والأدبيين.

3.5. تنص الفرضية الثالثة: توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري ـــ اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي.

أسلوب	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
البصري	**أدبي**	31	6,22	1,70	**-0,33**	**غير**

اللفظي	**علمي**	73	6,36	2,09		**دالة**

الجدول رقم (07) يوضح: الأسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ في بعد البصري ـــ اللفظي.

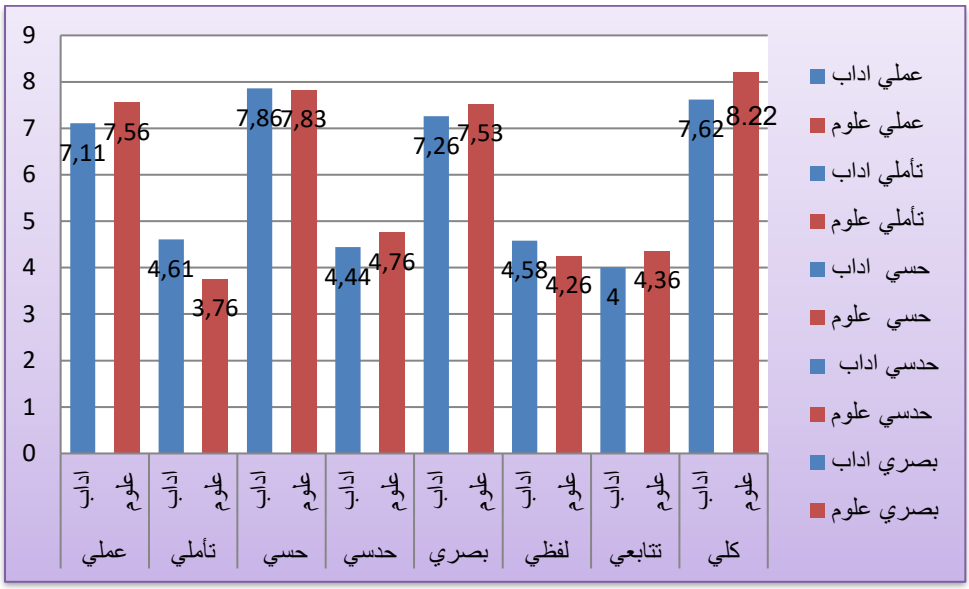
يلاحظ من خلال الجدول رقم(07) بان قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ **0,33-** وهي غير دالة إحصائياً وهذا يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العلميين والأدبيين في بعد البصري ـــ اللفظي. ومنه تم رفض هذه الفرضية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق في بعد البصري ـــ اللفظي بين التلاميذ العلميين والأدبيين.

4.5. تنص الفرضية الرابعة: توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي ـــ الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

أسلوب	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التتابعي الكلي	**أدبي**	31	7,16	1,84	**1,71-**	**غير دالة**
	علمي	73	7,64	1,95		

الجدول رقم (08) يوضح: الأسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ في بعد التتابعي ـــ الكلي.

يلاحظ من خلال الجدول رقم(08) بان قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ **1,71-** وهي غير دالة إحصائياً وهذا يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العلميين والأدبيين في بعد التتابعي ـــ الكلي. ومنه تم رفض هذه الفرضية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق في بعد التتابعي الكلي بين التلاميذ العلميين والأدبيين.



الشكل رقم (02): يوضح أساليب التعلم حسب التخصصات الدراسية حسب المتوسطات الحسابية.

6. تحليل ومناقشة نتائج فرضيات دراسة:

1.6.تنص الفرضية الأول: توجد فروق بين التلاميذ في بعد العملي ـــــ التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي.

من خلال النتائج الموضحة الجدول رقم (05) بينت أنه لا توجد فروق بين أسلوب العملي ـــــ التأملي بين التخصص الأدبي والعلمي مما يعني أن عينة الدراسة تستخدم الأسلوبين بنفس الوتيرة، وهذا قد يرجع إلى الطرق التدريسية أنها غير متنوعة ولا تراعي فيها متطلبات كل تخصص لان البنية المعرفية لكل تخصص تختلف عن الأخر بالنسبة للتلاميذ العلميين هم بحاجه أكثر إلى الجانب التطبيقي(الميداني) المعارف التي يتلقونها خاصة في مادتي الفيزياء و العلوم الطبيعية لدعم مكتسباتهم النظرية فهم يحبذون التعلم عن طريق التجربة وبالتالي فهم عمليين أكثر من أن يكونوا تأمليين. كما أن الأسلوب التأملي يتضمن التفكير بالمشكلات والمعلومات الجديدة وهذا ما يتوافق مع متطلبات التخصص الأدبي، كما أنها قد ترجع إلى نوعية المنهاج الدراسي بحيث انه لا يعمل على تنمية أي أسلوب في معالجة المعلومات والتعامل مع المشكلات الدراسية وحلها، على رغم من أن المواد الدراسية ذات البنية المعرفية العلمية أو الأدبية التي تلقى التلميذ محتواها لا تعمل على بناء أي

أسلوب تعلمي لتلميذ، و قد يعود كذلك إلى طبيعة العينة التي تم تطبيق المقياس عليهم التي تمثلت في مؤسسة واحدة والذين يدرسون في نفس الأفواج الدراسية، كما انه قد يرجع هذا إلى المنهج الدراسي الذي يتلقاه التلميذ بحيث انه جاف ولا يعتمد على الوسائل والتجهيزات.

ولقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد أبو هاشم 2012 حيث توصل إلى انه توجد فروق بين عملي ـــــ تأملي لصالح الكليات الإنسانية، كما أكدت دراسة أبو النادي وآخرون (2010) أنه توجد فروق بين الطلبة الثانوية العامة حسب التخصص في بعد العملي ـــــ التأملي لصالح التخصص العلمي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **zywno** 2003 التي أكدت انه لا توجد فروق بين الطلاب في الأسلوب عملي ـــــ تأملي.

ولكن بالنظر إلى نتائج المتوسطات الحسابية فقد بينت أن الأسلوب التأملي يستخدمه الأدبيين أكثر من العلميين، أما الأسلوب العملي يستخدمه العلميين أكثر من الأدبيين، حيث بلغ متوسط الحسابي للأدبيين في البعد التاملي4.61 أما العلمين في البعد العملي 7.56.

2.6. تنص الفرضية الثانية:توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي ـــــ الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) بينت أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد الحسي الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي، هذا مما يعني أن التخصص الدراسي لا يؤثر على أسلوب التعلم رغم اختلاف البنية المعرفية للتخصصين، مما يعني أن المنهاج الدراسي لا يعمل على تنمية وإكساب التلميذ أسلوب التعلم الخاص بكل تخصص، كما انه ترجع الباحثتين عدم وجود الفروق بين التلاميذ إلى الأساليب التعليمية التقليدية التي يستخدمها الأساتذة في توصيل المعلومات إلى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ناهيك عن عدم خضوعهم إلى أي تكوين متخصص التدريس أو وفقا للإصلاحات الجديدة على المناهج التربوية التي تعرفها المنظومة التربوية الجزائرية ذلك أن

طرق التدريس لها دور فعال في تحديد أساليب التعلم لدى المتعلم التي عادة ما تتسق والبنية المعرفية للتخصص، كما قد ترجع النتائج إلى عينة الدراسة تمثلت في تلاميذ مؤسسة واحدة، رغم اختلاف التخصص وحتى الأفواج كما أنهم يدرسون عند النفس الأساتذة ومعظمهم لهم طريقة تدريس متشابهة، وبالتالي التلاميذ سوف يخضعون إلى طرق متشابهة في التدريس والتقويم وحتى في أساليب معالجة المعلومات والمشكلات.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **zywno** (2003) الذي أكد انه لا توجد فروق بين الطلاب في البعد الحسي ـــ الحدسي ، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو هاشم (2010) الذي أكد انه توجد فروق بين طلاب الكليات (إنسانية، علمية) في أساليب التعلم الحسي ـــ الحدسي لصالح الكليات الإنسانية، كما أكدت دراسة أبو النادي وآخرون(2010) أنه توجد فروق بين الطلبة الثانوية العامة حسب التخصص في بعد الحسي ـــــ الحدسي لصالح التخصص الأدبي.

ولقد أكد أبو النادي وآخرون بأنه قد يتصف الطلبة جميعهم أنهم حسيون في بعض الأوقات وحدسيون في أوقات أخرى، وتفضيلهم للبعد الحسي أو الحدسي قد يكون قويا، أو معتدلا أو ضعيفا. وحتى يصبح الطالب متعلما فعالا وحتى يمتلك مهارة حل المشكلات فهو بحاجة للنوعين مع.(أبو النادي، 2016، 223)

لكن بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن العلميين يستخدمون الأسلوب الحدسي أكثر الأدبيين، أما الأدبيين يستخدمون الأسلوب الحسي أكثر من العلميين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأدبيين في البعد الحسي بـ 7.86 ،أما المتوسط الحسابي للبعد الحدسي للعلميين المقدرة بـ 4.76.

3.6. تنص الفرضية الثالثة:توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري ـــــــ اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (07) بينت انه لا توجد فروق بين الأدبيين والعلميين في الأسلوب البصري وهذا يعني أن التلاميذ يستخدمون الأسلوب بنفس نسبة، قد يرجع عدم وجود الفروق إلى أنهم يدرسون في نفس البيئة التعليمية، وعند نفس الأساتذة و في نفس الفوج الدراسي و بالتالي نفس الطريقة التي يدرس بها الأدبي والعلمي وقد يرجع هذا إلى عدم خضوع الأساتذة للتكوين وفق المنهاج الدراسي. كما أن المنهج

الدراسي من حيث محتواه لا يعمل على إكساب التلميذ الأسلوب المناسب له وفق التخصص الدراسي كما هو معروف أن العلميين يفضلون الدراسة باستخدام الأشكال البصرية و الرسومات والمخططات كما يعتمدون على الخطوط والدوائر (الخريطة المفاهيمية)، أما الأدبيين فيحبذون استخدام اللغة الشفوية والتعبير حيث يكتسب المتعلم معارفه وفهمه للمعلومات من خلال الاستماع إلى أساتذته أثناء شرح الدرس. كما قد يعود هذا إلى أن طرائق التدريس نفسها لكلا التخصصين حيث أن التدريس يتم بنفس الأساليب في التخصصين وبطريقة نظرية ففي التخصص العلمي لا نجد طرائق التدريس التي تساعد التلميذ على تطبيق المعارف التي يدرسونها لانعدام أساليب ووسائل التدريس المعينة على ذلك فالتلميذ يتعلم معلومات تطبيقية ولكن بأسلوب تدريس نظري. لا يختلف عن الأسلوب الذي يتعلم به التلميذ في التخصص الأدبي مما أنتج لنا نفس أساليب التعلم لديهما.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أبو هاشم (2012) التي توصلت انه لا توجد فروق بين الطلاب تبعا لمتغير التخصص في أسلوب البصري ـــــ اللفظي، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **zywno** 2003 التي أثبتت وجود فروق بين الطلاب في البعد البصري ـــــ اللفظي، كما أكدت دراسة أبو النادي وآخرون (2010) أنه توجد فروق بين الطلبة الثانوية العامة حسب التخصص في بعد البصري ـــــ اللفظي لصالح التخصص الشرعي.

لكن بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن العلميين يستخدمون الأسلوب البصري أكثر الأدبيين، أما الأدبيين يستخدمون الأسلوب اللفظي أكثر من العلميين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأدبيين في البعد 4.58 أما المتوسط الحسابي للبعد البصري للعلميين فقدر بـ 7.53.

4.6. تنص الفرضية الرابعة: توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي ـــــ الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

يتضح من خلال الجدول رقم (08)انه لا توجد فروق بين الأدبيين والعلميين في بعد التتابعي ـــــ الكلي، وهذا يعني رغم اختلاف الأسلوبين إلا أن كل من التلاميذ (علمي

،أدبي) يستخدمان الأسلوبين بنفس الدرجة وقد ترجع عدم وجود الفروق حسب رأي الباحثتين إلى أن التلاميذ لم يتم توجيههم وفق أسس معرفية علمية بل تم توجيههم بناء على المعدل التحصيلي، لان عمليه التوجيه عندنا ويتفق عدد المناصب البيداغوجية أو ما يعرف بالخريطة التربوية، كما انه قد يرجع إلى استراتيجيات التدريس يتم استخدامها من قبل الأساتذة في مراحل التعليم السابقة التي لم تعمل على بناء الأسلوب التعلم الخاص بكل تخصص، كما انه قد يرجع إلى المنهاج الدراسي من حيث مقرراته ومحتواه لا يعمل على إكساب التلميذ الأسلوب التعلم المناسب الذي يساعده على تحقيق النجاح الدراسي المناسب له.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أبو هاشم (2012) التي توصلت انه لا توجد فروق بين الطلاب تبعا لمتغير التخصص في أسلوب التتابعي ـــــ الكلي، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **zywno** 2003 التي أثبتت وجود فروق بين الطلاب في البعد التتابعي ـــــ الكلي، كما أكدت دراسة أبو النادي وآخرون (2010) أنه توجد فروق بين الطلبة الثانوية العامة حسب التخصص في بعد التتابعي ـــ الكلي لصالح التخصص الشرعي.

لكن بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد العلميين هم أكثر استخداما الأسلوب التتابعي الكلي من الأدبيين حيث بلغ المتوسط الحسابي للأسلوبين على الترتيب 8.22/ 4.36

خاتمة:

رصدت الدراسة مجموعة من نتائج التي أكدت عدم وجود فروق بين التلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير التخصص الدراسي حيث أثبتت النتائج أن تلاميذ ويستخدمون أساليب التعلم بنفس المستوى تقريبا لكلا التخصصين على رغم ما هو متعارف عليه أن البنية المعرفية للتخصص الأدبي تختلف تماما عن التخصص العلمي بالتالي من المفروض أن أساليب تعلم تختلف بين التخصصين. لكن الدراسة بينت أن التلاميذ السنة الأولى الثانوي يستخدمون أساليب التعلم بنفس الدرجة رغم اختلاف التخصص الدراسي، وان أساليب التعلم الشائعة لدى التلاميذ الأدبيين هي الأسلوب تأملي، حسي، لفظي. أما أساليب الشائعة لدى التلاميذ العلميين هي أسلوب عملي، حدسي، بصري. أما الأسلوب التتابعي ـــ الكلي أكثر استخداما لدى التلاميذ العلميين من الأدبيين.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم عبد الرحمن ابراهيم حميدة، **درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 1، 2015.

2.أسامة محمد الحازمي، **محمد أبو الفتوح حامد، أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية**، مجلة دراسات عربية وعلم النفس، العدد28 ، الجزء الأول، 2013.

3.جابر ليانا و مها قرعان، **أنماط التعلم النظرية والتطبيق**، ط1، فلسطين، مؤسسة عبد المحسن القطان، 2004.

4.رانيا صاصيلا، **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،دمشق، المجلد(13)، العدد(2)، 2015.

5.السيد محمد أبو هاشم، **الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة**، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية، السعودية، المجلد 24، 2010.

6.عماد عبد الرحيم الزغول و شاكر عقلة المحاميد ، **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط2، عمان، دار المسيرة، 2010.

7. فاضل شاكر الساعدي، كريم عبد ساجر الشمري ، **أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية– بغداد–**، مجلة كلية الآداب، العدد78، 2006.

8. فؤاد طه طلافحه، عماد عبد الرحيم الزغول، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها بالجنس والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد(1، 2)، 2009.

9. لبنى جديد ، **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، 2010.

10. محمد بن جمعان بن يعن الغامدي، **أساليب التعلم السائد لدى طلبة المرحلة**

الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى،2012.

11. ملحم سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،2000.

12. نعيمة جاري، **علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر،2014.

13. هالة جمال جاد الله أبو النادي وآخرون ، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات السعودية ما بين الواقع والطموح**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد5، العدد5، 2016.

14. هبة عبد الحميد العيلة ، **اثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الربع الأساسي بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة،2012.