استراتيجيات التعلّم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق

"دراسة ميدانية"

الدكتور غسان الزحيلي

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف استراتيجيات التعلّم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقتها بالعمر والنوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، ونوع الشهادة الثانوية.

واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلّم، تأليف ديبوراه ستيبيك (جامعة كاليفورنيا) هايدي جرانيسكي (جامعة هارفارد) تعريب وتقنين د. نبيل محمد زايد مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2003.

ويتألف المقياس من أحدى عشرة عبارة موزّعة على بعدين هما: الاستراتيجيات الفعّالة: خمسة بنود والاستراتيجيات السطحية: ستة بنود، وتمَّ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين في كلية التربية جامعة دمشق، وبهدف التأكد من صدق المقياس وثباته تمَّ القيام بالإجراءات الضرورية لذلك.

وتمَّ إجراء الدراسة على (321) طالباً، يتوزعون على (223) في ريـــاض الأطفـــال و(97) من طلاب معلم الصف.

وكشفت النتائج الإحصائية عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلّم والعمر، ووجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلّم السطحية والعمر لدى طلاب ريـــاض الأطفال عند مستوى (0,05) وكشفت النتائج الإحصائية عن وجود علاقـــة ارتباطيـــة لدى طلاب معلم الصف بين استراتيجيات التعلّم السطحية والعمر، وعنـــد مـــستوى (0,01)، ووجود علاقة ارتباطية أيضاً بين استراتيجيات التعلّم الفعّالة والعمـــر لـــدى طلاب معلم الصف عند مستوى (0,05).

وكشفت النتائج وجود فروق إحصائية بين استراتيجيات التعلّم والتخـــصص الدراســـي لصالح تخصص رياض الأطفال عند مستوى (0,01).

وكشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم تعـــزى للنـــوع الاجتماعي، ونوع الشهادة الثانوية، وتمَّ استخدام أهمّ المعالجات الإحصائية في البحـــث كالانحرافات المعيارية، وت ستيودنت، والمتوسطات الحسابية، والترابطات، وتـــرابط بيرسون، وتحليل التباين باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشير استراتيجيات التعلّم إلى السلوك والأفكار التي يستخدمها المتعلّم في أثناء عملية التعلّم حيث يقترح هوكسما (Hocksma, 1995) نوعين من استراتيجيات التعلّم هما:

الاستراتيجية المتمثّلة بالعمق، والأخرى المتمثّلة بالسطحية، فالطالب الذي يستخدم الاستراتيجية الأولى يدرس ساعاتٍ أطول، ويأخذ بالتفضيلات من خلال الاستفادة من الملاحظات داخل الصف، ويحلّ التمارين والوظائف البيتية، وتكون دراسته منظمة، ليس فقط ليلة الامتحان، ويمكن أن يعدّ هذا المنهج أعلى شكل في أشكال التعلّم، أمَّا النهج الآخر، فهو الاستراتيجية السطحية في التعلّم والموجه نحو حفظ الحقائق، وجمع بعض الأجزاء من المعلومات، وتتركّز اهتمامات الطالب في الحصول على علامات عالية دون أن يتقن المادة التي يسعى لتعلّمها، وعلينا أن ندرك أن الأسلوب السطحي أو العميق ليس سمات شخصية، ولكنها انعكاس لبيئة التعلّم، فالتعلّم الجيد يدعم الأسلوب المعمق والعكس صحيح.

وهناك استراتيجية في التعلّم غير موجهة undirected learning strategy إذ يرى فيرمنت (Vermunt, 1991) أن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يواجهون صعوبات في كمية المعلومات التي عليهم أن يقرؤونها، كما يصعب عليهم التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم.

ويطوّر الأفراد استراتيجيات التعلّم من أجل أن يتعاملوا مع المواد التي يريدون تعلّمها والتي لا تتلاءم مع الأسلوب المعرفي Cognitive Style الذي يستخدمونه، والاستراتيجيات يمكن تعلّمها وتعديلها، بينما الأسلوب ثابت نسبياً لدى الفرد،

وتشير الاستراتيجية إلى مجموعة من الفعّاليات والنشاطات يفضلها الناس في حلّ مشكلاتهم، فيما الأسلوب يشير إلى معلومات روتينية يمكن اعتبارها سمات شخصية (Murray Harrey, 1994)، أمَّا هوكسيما (Hoeksemo, 1995) فإنه يرى أن أسلوب

التعلّم أوسع من استراتيجيات التعلّم لأنَّه من وجهة نظره أن أسلوب التعلّم يتضمن استراتيجيات متنوعة وعوامل شخصية ودافعية.

ويرى بيجز (Biggs, 1989) من نتائج الأبحاث التي راجعها أن الذي يشجع الأسلوب العميق في الدراسة لدى الطلبة يتمثّل في الجوانب التالية:

- مستوى عال من النشاط لدى المتعلّم.
- التفاعل بين الطالب والآخرين بما في ذلك أقرانه والمعلمين.
- توفّر قاعدة معرفية لديه Will- structured Knowledge Base.

ويرى مورتون وسالجو (Morton & Saljo, 1976) أن الطلبة الذين يستخدمون الأسلوب العميق يوصفون بالنشاط، ويركّزون على المعنى والفهم للمادة التي يتعلّمونها، ويتضمن ذلك الربط بين أجزاء المادة والتفكير فيها من منظور كلي، أمَّا الطلبة الذين يعتمدون على التعلّم السطحي، فإنهم يركّزون على الحفظ الصم Rote learn، ويحاولون إعادة المادة كما تعلّموها، دون التركيز على الفهم والاستيعاب.

إن التعلّم السطحي هو تحقيق الواجب بأقل جهد ممكن، ويقنع الطالب نفسه بأنه أنجز المطلوب، ويستخدم أنشطة ذهنية قليلة عندما يكون المطلوب استخدام أنشطة عقلية عالية المستوى، لأن الهدف غالباً ما يكون الحصول على النجاح فقط، واعتماد الطلبة على استدعاء الحقائق بدل فهمها بشكل عميق.

وقد أظهرت الدراسة التي قامت بها سانكاران (Sankaran, 2001) على عيِّنة من الطلبة مكونة من 116 طالباً وطالبة (56 ذكور و60 إناث) أنه كلما زادت الدافعية لديهم كان الأداء التحصيلي لديهم أفضل.

ويرى ديسي ورايان (Deci & Rayan, 1988) أن الدافعية الذاتية (Instrinsic mtivation) لدى الفرد تتأثر بشعور الفرد بأنه قادر على اتقان عمل معيّن بالإضافة

إلى تأثير العوامل البيئية فيه كتأثير الوالدين والمعلمين. ويشير ناكاراتو (Naccarato, 1988) أن الطلبة الذين يتميزون بالدافعية الذاتية يشعرون بالسعادة، فهم يركّزون على العمل أكثر من تركيزهم على أنفسهم، فهي خبرة سارة أكثر منها وسيلة لتحقيق غاية كالحصول على الدرجات مثلاً، بالإضافة إلى ذلك فإنَّ الطلبة الذين يتمُّ تشجيعهم على تطوير الدافعية الذاتية في سن مبكرة، فإنهم يواصلون دافعيتهم للتحصيل في سنوات متأخرة وإن الطلبة ذوي الدافعية الذاتية (Instrinsic) أظهروا كفاءة أكبر في امتحان الدخول إلى لجامعات (sat) مقارنة مع أقرانهم ذوي الدافعية الخارجية Extrinsic.

إن الكفاءة Compatence والاستقلالية Autonomy تشكلان المكونات الرئيسية للدافعية الذاتية، وقد وجد اوكاجاكي وستيرنبرغ (Okagaki & Stemberg) أن أسلوب دعم الاستقلالية للأبناء يعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم وحصولهم على نتائج أفضل.

وفي دراسة طولية أجراها بوكارتر (Bockaerts, 1997) على عيِّنة من المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج بقصد التعرُّف على الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلّم أظهرت نتائج دراسته أن حوالي 70% من أفراد العيِّنة يستخدمون الاستراتيجية السطحية في التعلّم كقراءة المحتوى وإعادة قراءته مرة ثانية والتذكر ولم يكترث الطلبة بالتكامل المفاهيمي، كما أشارت الدراسة إلى أن 17% استخدموا أسلوباً في التعلّم يخدم أعراضهم الحياتية ومشكلاتهم اليومية، وأن 16% منهم فقط ذكورا استخدموا الأسلوب العميق في التفكير، وقد كانوا يشعرون بالسعادة لاكتشافهم معلومات جديدة.

ويمكن القول إن تنوع مسميات استراتيجيات التعلّم، وتعدد طرق قياسه ومتغيِّراته ترجع إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث، ولكن معاني المسميات وخصائصها متقاربة، ولقد درست استراتيجيات التعلّم في علاقتها بالتعلّم الذاتي، وبالدافعية

الخارجية والداخلية، وبالمتغيِّرات الشخصية والديمغرافية والاجتماعية، وببرامج تدريبية تهدف إلى رفع كفاءة المعلم والطالب في معرفة الاستراتيجيات العميقة والفعّالة والسطحية في التعلّم.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع البحث، منها:

تناول مرزوق عبد الحميد مرزوق (1990): دراسة مقارنة لأساليب التعلّم ودافعيته الإنجاز لدى عيِّنة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلبة الجامعة في مصر. كان الهدف منها: التعرُّف على أساليب التعلّم المفضلة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. والتعرُّف على الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلّم. وخلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه توجد فروق فردية في أساليب التعلّم لدى كل من المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً. ولا يوجد اختلاف في أساليب التعلّم عند ذوي الاختصاصات المختلفة.

وأجرى ياسر وكاظم (1998) دراسة بعنوان: أساليب التعلّم لدى طلاب جامعة قاريونس في ضوء متغيِّرات الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية. كان الهدف منها: التعرُّف على أساليب التعلّم في ضوء متغيِّرات الجنس والتخصص والفرقة الدراسية. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس، أو للتخصص، أو الفرقة الدراسية في أساليب التعلّم الأربعة، باستثناء متغيِّر التخصص الدراسي في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي.

أمَّا دراسة رمضان والصباطي (2002) بعنوان: الفروق في أساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. والتي هدفت إلى بيان الفروق في أساليب التعلّم (العميق، السطحي، الاستراتيجي) والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي. وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

في أسلوب التعلّم العميق بين مجموعة طلاب التخصص العلمي والأدبي لصالح طلاب التخصص العلمي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في أسلوب التعلّم السطحي بين مجموعة طلاب التخصص العلمي ومجموعة طلاب التخصص الأدبي لصالح طلاب التخصص الأدبي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلّم الاستراتيجي بين مجموع طلاب التخصص العلمي ومجموع طلاب التخصص الأدبي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلّم العميق. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلّم السطحي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلّم الاستراتيجي.

وهناك دراسة علي أحمد سيد مصطفى (2003) بعنوان: البناء العلمي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة أسيوط. والتي هدفت إلى التعرُّف على الأبنية العاملية لدافعية الإتقان وأثرها على تبني أساليب التعليم. وكشف العلاقة بين تلك الأساليب، والتي تحدد طرق معالجة المعلومات لدى الطلاب وعلاقتها بالتحصيل. وكانت أهمّ نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة التحصيل ودافعية الإتقان في أساليب التعلّم العميق. ووجود فروق في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنّت أسلوب التعلّم العميق بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث.

وتناولت دراسة الطلافحة والزغول (2004) بعنوان: أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. وهدفت إلى الكشف عن أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العيِّنة تبعاً

لمتغيِّر الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح التخصصات الأدبية.

أمَّا دراسة سليم الحسينية (2006) بعنوان: اتجاهات طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالمتغيِّرات الديمغرافية والتربوية: دراسة ميدانية في جامعتي حلب وإربد الأهلية. وهدفت إلى التعرُّف على اتجاهات الطرائق الدراسية السائدة عند الطلبة الجامعيين المستجدين في المرحلتين الجامعية والثانوية. والكشف عن المتغيِّرات الديمغرافية والتربوية وطرائق الدراسة السائدة عند الطلبة. وأظهرت النتائج أن الطرائق السائدة عند الطلبة الجامعيين في المرحلة الثانوية والجامعية هي الطرائق التقليدية (الكتاب المقرر – المحاضرات – الدروس النظامية). أمَّا العوامل الديمغرافية (الجنس، السن، مكان الإقامة) ليس لها تأثيرٌ مباشرٌ في اختيار طريقة الدراسة، بينما وجد للعوامل التربوية (مرحلة الدراسة، معدل التحصيل، التخصص الدراسي) تأثيرٌ طفيفٌ في اختيار طريقة الدراسة.

وتناولت عزيزة المانع (2007) بدراسة عنوانها: أساليب التعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلّم الشائعة في مدارس مدينة الرياض، السعودية. وهدفت إلى التعرُّف على أساليب التعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام، التحدي، الاختيار، المتعة)، ومدى توافقها مع أساليب التعليم الشائعة في تلك المدارس. وكان أهمّ نتائج الدراسة تفضيل التلاميذ التفاعل اللفظي والنشاط الذهني في التأمل والتفكير والعمل التعاوني والمعلومات الجديدة. ويفضل التلاميذ التعلّم التعاوني، ويكرهون أساليب التعلّم التي تخلو من التفاعل والمشاركة، والتي تركّز على الحفظ والتلقين.

أمَّا دراسة لبنى جديد (2009) بعنوان: أسلوبا التعلّم وعلاقتهما بعدد من المتغيِّرات الشخصية دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة العميقة على عيِّنة من طلبة جامعتي دمشق والبعث. وكانت أهمّ أهداف الدراسة التعرُّف إلى طبيعة

العلاقة بين أسلوبي التعلّم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة. والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عيِّنة البحث في متوسط درجات أسلوبي التعلّم السطحي والمعمق التي تعزى إلى متغيِّرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي. والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عيِّنة البحث في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى إلى متغيِّرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلّم (المعمق) ودرجات التحصيل لدى طلبة الجامعة وعيِّنة السنة الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث، وبين درجات أسلوب التعلّم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي لدى العيِّنة الكلِّية وعيِّنة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تفضيل الجامعة لأسلوب التعلّم السطحي والمعمق، ولدى عيِّنات البحث كافة (الكلِّية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لصالح أسلوب التعلّم المعمق. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تفضيل طلبة الجامعة الذكور والإناث لأسلوبي التعلّم السطحي والمعمق لصالح أسلوب التعلّم المعمق.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

تناولت دراسة إيمانويل وبوتر (Emanuel & Potter, 1992) الفروق بن الطلاب ذوي المستويات الدراسية المختلفة والتخصصات المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلّم. وهدفت إلى بحث الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الدراسية والتخصصات المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلّم. وكانت أهمّ النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعة في أساليبهم المفضلة في التعلّم.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلّم.

أمَّا دراسة سترنبرغ وجريجورينكو (Grigorenko & Sternberg, 1997) بعنوان: تأثر التحصيل العلمي لدى الطلاب وموقفهم من الدراسة باختلاف أساليبهم في التعلّم في المدارس الأمريكية. وهدفت إلى معرفة أثر التحصيل العلمي للطلاب وموقفهم من المدرسة باختلاف أساليبهم في التعلّم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً كبيراً طرأ على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتغير موقفهم من المدرسة بتغيير أساليب التعلّم التي يفضلونها في التعليم.

وأجرى سميث وتستنج (Smith & Tsang, 1998) دراسة بعنوان: العلاقة بين العمر والجنس وأساليب الدراسة. والتي هدفت إلى اختبار صدق استبيان أساليب الدراسة المعدل Revised Approaches To Studying Inxontory. ومقارنة أساليب الدراسة لدى طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة. والعلاقة بين العمر والجنس وأساليب الدراسة. وبيَّنت نتائج الدراسة عدم قدرة أساليب التعلّم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عيِّنة هونج كونج، وارتباط ضعيف بين أساليب التعلّم ومستوى الأداء لدى عيِّنة المملكة المتحدة. ووجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلّم (السطحي، العميق، الاستراتيجي) لدى عيِّنة المملكة المتحدة. وأن هناك أثراً دالاً إحصائياً للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب أسلوب التعلّم العميق والاستراتيجي لدى طلاب هونج كونج.

وتناولت دراسة زانج (Zhang (2000: أساليب تعلّم طلاب الجامعة والتحصيل الدراسي والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي. وهدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين أساليب تعلّم طلاب الجامعة وكل من التحصيل الدراسي والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي. وكانت نتائج الدراسة وجود ارتباط المقاييس الفرعية لاستبيان

عمليات الدراسة. وارتبط العمر الزمني ارتباطاً موجباً بالأسلوب العميق والأسلوب السطحي في التعلّم.

أمَّا دراسة شين (Chon, 2001) بعنوان: أساليب التعلّم العامة بين مجموعة من الطلاب والموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية ذكوراً وإناثاً في المدارس هونغ كونغ. وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في تفضيل أساليب التعلّم التي ترجع إلى النوع أو السن أو الموهبة. وكانت نتائج الدراسة في اشتراك الطلاب العاديين والموهوبين في تفضيل بعض الأساليب ورفض بعضها الآخر، وأظهر الطلاب العاديون أنهم لا يميلون إلى الأنشطة التعليمية التي تعرضهم للفشل أو الجدل خاصة في الأنشطة التعليمية عالية التحدي، وأظهر الموهوبون أكثر تفضيلاً للتعلّم المستقل من الطلاب العاديين.

وهناك دراسة سيندر (Snyder, 2002) بعنوان: أساليب التعلّم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية. والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلّم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية. وتمخضت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال بين أساليب التعلّم والتحصيل الدراسي كما يقاس باستخدام GBA، وبالاختبارات التحصيلية المقننة. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التعلّم.

ثالثاً ــ تعقيب:

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات العربية والأجنبية:

أولاً ــ أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

1) التشابه:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث الطريقة والمنهج الوصفي، ومن حيث التطبيق كدراسة ايمانويل وبوتر (1992)، ودراسة زانج (2001)، ودراسة سميث وتستنج (1998)، ودراسة كاظم وياسر (1998)، ودراسة

رمضان والصباطي (2002)، ودراسة الطلافحة والزغول (2004)، ودراسة الحسينية (2006).

2) الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث:

1- العيِّنة: كدراسة جديد (2009) ودراسة المانع (2007) وسيندر (2002) ودراسة ايمانويل وبوتر (1992) ودراسة شون Chon (2001) ودراسة جريجورنكو وستيرنبرج (1997). ودراسة الطلافحة والزغول (2004).

2- التطبيق والمتغيِّرات: كدراسة جديد (2009) ودراسة المانع (2007) ودراسة مرزوق (1990) ودراسة زانج (2000) وسيندر (2002) و Chon (2001) ودراسة مصطفى (2003).

ومن عرض الدراسات السابقة يمكن القول:

1) لقد تعددت مسميات أساليب التعلّم بتعدد الباحثين واختلاف المصطلحات، والتسميات ناجمة عن تنوع الباحثين في مشاربهم في البحث، ولكن معاني المصطلحات والمسميات واحدة ومتقاربة جداً.
2) معظم الدراسات أجريت على طلبة المرحلة الجامعية، وتعتبر هذه الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي أجريت على طلبة التعليم المفتوح في قسمي معلم الصف ورياض الأطفال بكلية التربية في جامعة دمشق.
3) اختلفت الدراسات السابقة في أداة قياس أساليب واستراتيجيات التعلّم من الاختبارات إلى الاستبانات وأبعادها الفرعية، وتعتبر هذه الدراسة الأولى التي استخدمت مقياس استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة تأليف ستيبيك وجرالينسكي تعريب وتقنين د. نبيل محمد زايد، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2003، توزيع مكتبة النهضة المصرية.

4) هناك اختلاف بين نتائج الدراسات في أثر المتغيِّرات كالعمر والجنس والتخصص وأساليب التعلّم مما يبرر للباحث القيام بهذه الدراسة.

وتأتي هذه الدراسة كحلقة لاستكمال بحث هذا الموضوع من خلال دراسة أساليب التعلّم من بيئة أخرى، وعلاقتها بالجنس والعمر والتخصص الدراسي، ونوع الشهادة الثانوية من أجل فهم أفضل لهذا الموضوع.

1)مشكلة البحث ومسوغاته:

تتمثّل مشكلة الدراسة الحالية في التعرُّف على استراتيجيات التعلّم الفعّالة والسطحية وعلاقتها بالعمر بالإضافة إلى دراسة الفروق الإحصائية بين أبعاد استراتيجيات التعلّم الفعّالة والسطحية مع الذكور والإناث من طرف ونوع الشهادة الثانوية (علمي، أدبي، نسوي) في طرف آخر، ومعرفة الفروق الإحصائية أيضاً بين تخصص رياض الأطفال ومعلم الصف في أبعاد استراتيجيات التعلّم السابقة الذكر.

أمَّا المبررات التي دعت الباحث للقيام بهذا البحث فهي متنوعة أهمها:

1- إحساس الباحث بقيمة هذا البحث وأهميته لدى الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة المتعلقة به، حسب علم الباحث.

2- عدم وجود أيّ بحث في مجال استراتيجيات التعلّم المتبعة لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق في حدود علم الباحث.

3- عامل الجدة ومكانة استراتيجيات التعلّم في ميدان علم النفس التربوي بصفة خاصة.

2)أهمية البحث:

تنجم أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات هي:

1- الإسهام في كشف العلاقة المحتملة بين استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق، وهو ما يسهم في وضع برامج تربوية تهتم بأساليب التعلّم لهذا النوع من التعليم في جامعة دمشق.

2-قد يسهم في تسليط الأضواء على أساليب التعلّم السائدة والمفضلة باعتبارها المفاتيح الحقيقية لفهم أداء الطلبة وطرائق التعليم الناجحة.

3-يساهم البحث في إعادة النظر بالأساليب المتبعة لدى الطلبة وتحفيزهم نحو حفظ الحقائق بعد إتقانها أو فهمها مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية التعلّمية نظرياً وعملياً.

3)أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف العلاقة الارتباطية لدى أفراد عيِّنة البحث والعمر.
- تعرف إلى الفروق الإحصائية لدى أفراد عيِّنة البحث وفق متغيِّرات الدراسة.

4)فرضيات البحث:

1- الفرضية الرئيسية الأولى:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (رياض الأطفال ومعلم الصف) بين استراتيجيات التعلّم والعمر ويتفرع عنها:

1-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لدى أفراد طلبة رياض الأطفال بين استراتيجيات التعلّم والعمر.

1-2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لدى أفراد طلبة معلم الصف بين استراتيجيات التعلّم والعمر.

2- الفرضية الرئيسية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية (رياض الأطفال، معلم الصف) على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده الفرعية تعزى لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العيِّنة من طلبة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العيِّنة من طلبة معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

3- الفرضية الرئيسية الثالثة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم تعزى للتخصص الدراسي (معلم الصف، رياض الأطفال).

4- الفرضية الرئيسية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية، وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العيِّنة من طلبة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية.

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العيِّنة من طلبة معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية.

5)حدود البحث:

1-يقتصر البحث الحالي على طلاب السنة الثالثة نظام التعليم المفتوح دون سنوات أو أقسام أخرى.

2-يقتصر البحث الحالي على قسمي معلم الصف ورياض أطفال فقط.

3-يقتصر البحث على دراسة متغيِّرات العمر الجنس نوع الشهادة والتخصص الدراسي دون متغيِّرات أخرى.

4-تمَّت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007-2008 في كلية التربية في نظام التعليم المفتوح.

5-يقتصر البحث الحالي على مقياس استراتيجيات التعلّم تأليف ديبوراه ستيبيك وهايدي جرالنيسكي فقط دون مقاييس أخرى.

6) المجتمع الأصلي وعيِّنة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة التعليم المفتوح السنة الثالثة المسجلين في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف للعام الدراسي 2007 – 2008، والبالغ عددهم 3080 قسم رياض أطفال، و1286 معلم صف حسب الملحق رقم (3).

تمَّ اختيار العيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة 8 % في كلية التربية ـــ قسم التعليم المفتوح بحيث بلغت 224 طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال، و97 طالباً وطالبة من قسم معلم الصف.

وتتألف عيِّنة البحث حسب الاختصاص أو القسم (معلم الصف ورياض أطفال) من 97 طالباً وطالبة 58 ذكور، و 39 إناث في قسم معلم الصف لطلبة السنة الثالثة.

أمَّا في قسم رياض الأطفال بلغت العيِّنة 224 طالباً، منهم 204 ذكور، و20 إناث لطلبة السنة الثالثة.

وبذلك يكون إجمالي العيِّنة من القسمين (معلم صف ورياض أطفال) 321 طالباً وطالبة منهم 262 من الذكور، و 59 إناث تراوحت أعمارهم ما بين 21-50 عاماً.

أمَّا بالنسبة لنوع الشهادة الثانوية، فكان إجمالي العيِّنة (321) من حملة الشهادة الثانوية العامة منهم 291 طالباً من الفرع الأدبي، و 18 طالباً من الفرع العلمي، و 12 طالباً من الفنون النسوية.

ويتوزعون في قسم رياض الأطفال 200 أدبي- 12 علمي- 12 من الفنون النسوية.

أمَّا في قسم معلم الصف منهم 91 أدبي- 6 علمي.

جدول رقم (1)

توزيع العيِّنة للطلبة في قسمي معلم الصف ورياض الأطفال حسب النوع الاجتماعي والاختصاص ونوع الشهادة الثانوية:

النوع الاجتماعي والاختصاص ونوع الشهادة الثانوية	ذكور	إناث	إجمالي	أدبي	علمي	نسوي	إجمالي
رياض أطفال	204	20	224	200	12	12	224
معلم صف	58	39	97	91	6	-	97
إجمالي	262	59	321	291	18	12	321

جدول رقم (2)

نسب التمثيل استناداً إلى المجتمع الأصلي العيِّنة المأخوذة.

رياض أطفال	224	7,27
معلم صف	97	7,54

7) أدوات البحث:

مقياس استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة Superficial and active learning strategies scale:

وضع الاختبار ديبوراه ستبيك (Deborah Stipek) من جامعة كاليفورنيا – هايدي جرالينسكي (J. Heidi gralinski) من جامعة هارفارد، وقام بتعريب وتقنين الاختبار الدكتور نبيل محمد زايد كلية التربية – جامعة الزقازيق، ويتضمن الاختبار بيانات أساسية كالاسم والمدرسة والفصل والعمر والجنس، ذكر / أنثى وتاريخ الميلاد، ويحتوي الاختبار تعليمات عن كيفية إجابة المفحوص عن بنود المقياس حسب طريقة الطالب في الدراسة والتعلّم.

مكونات المقياس:

تحتوي الصورة الأجنبية للمقياس سبعة بنود لكل استراتيجية استخدمت في مقاييس دراسات سابقة، وهي مصمّمة للاستخدام على مادة الدراسات الاجتماعية، حيث كان الثبات في تلك الصورة للاستراتيجيات السطحية a = 0,65، 0,72 وللاستراتيجيات الفعّالة 0,76 ، 0,79 في قياسي على عيِّنة (ن = 319) من تلاميذ الصفوف.

قام معرب الاختبار باستخدام التحليل العاملي، وتوصّل إلى عاملين هما الاستراتيجيات السطحية والاستراتيجيات العميقة، وتعبر استراتيجيات التعلّم السطحية Superficial Learning Strategies عن طرق التعلّم والاستذكار التي يستخدم فيها الطلبة لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية، وتتمثل في التخمين، والنقل من الآخرين، والتركيز فقط على تذكر المادة دون فهم وتخطي الأجزاء الصعبة.

أما استراتيجيات التعلّم الفعّالة Active Learning Strategies فتعبر عن طرق التعلّم والاستذكار التي يستخدمها الطلبة لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية، وتتمثل في تكامل وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وطرح الأسئلة وأخذ الملاحظات، والاتقان وإعادة الصياغة والتلخيص والتمكن من مادة الموضوع.

ويتكون المقياس في صورته العربية من بعدين:

البعد الأول: الاستراتيجيات الفعّالة، وعدد بنوده خمسة هي: 3، 5، 6، 9، 11.

والبعد الثاني: الاستراتيجيات السطحية، وعدد بنوده ستة هي: 1، 2، 4، 6، 8، 10.

الرصد وطريقة التصحيح:

يصحح كل بعد في مقياس استراتيجيات التعلّم مستقلاً عن الآخر حيث تمتد درجات البعد الأول من 5: 25، والبعد الثاني من 6: 30، ولا توجد درجة كلية حيث يأخذ كل بند درجة في سلم خماسي يتراوح بين 5 أوافق بشدة إلى 1 لا أوافق بشدة.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس استراتيجيات التعلّم:

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس استراتيجيات التعلّم بتاريخ 2007/2/10 حيث كان للدراسة عدة فوائد نذكر منها:

التأكد من وضوح العبارات في المقياس والسلامة اللغوية، وما إذا كان هناك حاجة إلى إضافة، أو حذف، أو تعديل بعض العبارات أو الكلمات الواردة في العبارات، وتمَّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة المقياس في الدراسة المبدئية بفترة تراوحت بين 10-15 دقيقة وتمَّ تعديل ما يلي:

- تمَّ استبدال كلمة المدرسة بكلمة نوع الدراسة الثانوية: علمي– أدبي – فنون نسوية.
- أضيفت كلمة الاختصاص: رياض أطفال، معلم الصف.
- استبدلت كلمة التلاميذ بكلمة الطلاب.
- حذف عبارة مادة الدراسات الاجتماعية، ووضع عبارة المقررات النفسية والتربوية.
- حذف كلمة الفصل.
- وضع كلمة (اختياري) بجانب الاسم.

التأكد من صدق المقياس وثباته:

تمَّ عرض مقياس استراتيجيات التعلّم على مجموعة من أساتذة كلية التربية – جامعة دمشق ذوي الخبرة من حملة الدكتوراه ووافق غالبية المحكمين على عبارات المقياس في قياس ما وضع لقياسه. وتمَّ حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلّم بطريقة الإعادة حيث أخذت عيِّنة بلغت 84 طالباً وطالبة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على العيِّنة نفسها، وبلغ معامل الارتباط بين الإجابات الأولى والثانية 63% مما يدلُّ على ثبات الاختبار.

الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتوزيع مقياس استراتيجيات التعلّم على أفراد عيِّنة البحث، قسم رياض الأطفال السنة الثالثة في المدرج الثالث في كلية التربية الساعة العاشرة صباحاً من يوم الجمعة، وتمَّ توزيع المقياس، قسم معلم الصف من يوم السبت الساعة 11 صباحاً في المدرج الرابع في نهاية محاضرة لطلبة السنة الثالثة.

وبعد ملء المعلومات كالاسم (اختياري) والعمر والجنس والاختصاص وتاريخ التطبيق ونوع الشهادة الثانوية وغيرها تمَّت الإجابة عن بنود المقياس من قبل أفراد العيِّنة في القسمين المذكورين.

وبعد إعداد جداول خاصة للإجابات والمتغيِّرات تمَّ تفريغ الإجابات حسب سلم التصحيح في إعطاء الدرجات الملائمة لكل إجابة.

لقد تطلب البحث استخدام المعالجات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات – ت – ستيودنت، ومعامل الترابط بيرسون، وتحليل التباين، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

ويمكن القول في ضوء إجراءات الدراسة الاستطلاعية المبدئية الأولى للمقياس وصدق المحكمين، والتأكد من ثبات المقياس، تمَّ اعتماد مقياس استراتيجيات التعلّم في صورته النهائية.

8)مصطلحات البحث:

1) استراتيجيات التعلّم: يشير المصطلح إلى السلوك والأفكار التي يستخدمها المتعلّم أثناء عملية التعلّم، وتتمثل في نوعين من الاستراتيجيات: الإستراتيجية السطحية والإستراتيجية الفعّالة.

واتضحت هذه الاستراتيجيات من خلال الإجابة عن بنود مقياس استراتيجيات التعلّم (تأليف ديبوراه وهايدي وتقنين د. نبيل زايد)، والذي تمَّ استخدامه في الإجابة عن بنود البحث الحالي.

2) التخصص الدراسي: يقصد به في هذا البحث برنامج يحقق التأهيل التربوي اختصاص معلم الصف عن طريق مصطلح نظام التعليم المفتوح، وهم المعلمون الموفدون في وزارة التربية للحصول على الإجازة في معلم الصف – قسم التعليم المفتوح، واختصاص رياض الأطفال من طلبة السنة الثالثة – قسم التعليم المفتوح.

تحليل النتائج وتفسيرها:

الفرضية الرئيسية الأولى:

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم والعمر.

وبعد الرجوع إلى متوسطات إجابات أفراد العيِّنة بين استراتيجيات التعلّم بأبعادها والعمر، وحسب الجدول (1) تبيّن أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلّم بأبعادها (السطحية والفعّالة) والعمر.

جدول (1)

الارتباطات بين استراتيجيات التعلّم والعمر لدى العيِّنة الرئيسية (معلم الصف، رياض أطفال).

		العمر
سطحية	ترابط بيرسون	.059
	مستوى الدلالة	.295
	القرار	غير دال
فعّالة	ترابط بيرسون	-.055
	مستوى الدلالة	.324
	القرار	غير دال
مج التعلّم	ترابط بيرسون	-.002
	مستوى الدلالة	.972
	القرار	غير دال

يشير الجدول (1) إلى ما يلي: يوجد ارتباط بين استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة والعمر (الصف، رياض أطفال) لدى عيِّنة البحث الرئيسية، وهي على الترتيب

(0,059) (-0,055)، غير أن هذه الارتباطات ليست لها دلالة إحصائية، وبالتالي نقبل الفرضية التي تقول لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لدى العيِّنة الرئيسية بين استراتيجيات التعلّم والعمر. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحسينية (2006)، و تختلف مع دراسة زانج (2000)، وسميث وتستنج (1998).

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية فرضيتان فرعيتان:

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العيِّنة من طلبة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم (الفعّالة والسطحية) والعمر.

وبالرجوع إلى أداء أفراد العيِّنة من طلبة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم، وعلاقتها بالعمر، وحسب الجدول (2)، تبيّن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلّم السطحية والعمر بلغت 0,150، كانت دلالته 0,025 عند مستوى دلالة 0,05، وتبيّن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلّم الفعّالة والعمر لدى رياض الأطفال بلغ 0,006. ولكن هذا الارتباط ليس له دلالة إحصائية.

جدول (2)

يبيّن الارتباطات بين أبعاد استراتيجيات التعلّم السطحية والعمر لدى رياض الأطفال.

		العمر	سطحية	فعّالة	مج التعلّم
سطحية	ترابط بيرسون	.150*	1.000	-.064	.658**
	مستوى الدلالة	.025		.340	.000
	القرار	دال عند 0.05		غير دال	دال عند 0.01
فعّالة	ترابط بيرسون	.006	-.064-	1.000	.710**
	مستوى الدلالة	.931	.340		.000
	القرار	غير دال	غير دال		دال عند 0.01
مج التعلّم	ترابط بيرسون	.110	.658**	.710**	1.000
	مستوى الدلالة	.100	.000	.000	
	القرار	غير دال	دال عند 0.01	دال عند 0.01	

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيمر، بليونج (Kember & Pleung, 2003, P.P 376-398)، والتي أوضحت أن بعض الطلاب يمكن أن يستخدموا الأسلوب السطحي للتعلّم في مهمة معيِّنة، والأسلوب العميق في مهمة أخرى.

إضافة إلى أن تفضيل الأسلوب السطحي لعيِّنة رياض الأطفال وارتباطه مع العمر عند مستوى 0,05، قد يعزى إلى أن غالبية طلبة رياض الأطفال قسم التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق من الإناث، وقد لا يشعرون بالالتزام نحو العمل والدراسة، وهم أقلّ أعماراً إذا ما قارناهم بطلبة معلمي الصف، وقد يرجحون الدافعية الخارجية في تفضيلاتهم وتعلّمهم وسماتهم الشخصية، إضافة إلى ذلك أن الأسئلة الامتحانية التي تتطلب مستوى منخفض في التفكير تؤدِّي إلى بروز الأسلوب السطحي في التعلّم، وهذا ما أشار إليه مارتون وساليجو أن الاختبارات التي تتطلب مستوى منخفض من التفكير في تذكر الطالب للإجابة المطلوبة تؤدِّي إلى ظهور الأسلوب السطحي في التعلّم.

1-2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العيِّنة من طلبة معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم (السطحية والفعّالة) والعمر.

وبالرجوع إلى أداء أفراد العيِّنة من طلبة معلم الصف، وعلاقتها بالعمر، تبيّن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة والعمر بلغت (0,318) (-0,307)، على الترتيب كانت دلالتها 0,09 عند مستوى 0,01 للاستراتيجيات السطحية– 0,13 عند مستوى 0,05 للاستراتيجيات الفعّالة لدى معلم الصف، وبالتالي نرفض الفرضية.

جدول (3)

يبيّن الارتباطات بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم (السطحية والفعّالة) والعمر لدى معلم الصف.

		العمر	سطحية	فعّالة	مج التعلّم
سطحية	ترابط بيرسون	.318**	1.000	.166	.717**
	مستوى الدلالة	.009		.105	.000
	القرار	دال عند 0.01		غير دال	دال عند 0.01
فعّالة	ترابط بيرسون	-.307*	.166	1.000	.806**
	مستوى الدلالة	.013	.105		.000
	القرار	دال عند 0.05	غير دال		دال عند 0.01
مج التعلّم	ترابط بيرسون	-.039	.717**	.806**	1.000
	مستوى الدلالة	.760	.000	.000	
	القرار	غير دال	دال عند 0.01	دال عند 0.01	

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة زانج Zhang (2000)، حيث ارتبط العمر الزمني ارتباطاً موجباً بالأسلوب العميق والأسلوب السطحي لدى طلاب الجامعة عن طريق برنامج التعليم المفتوح في كلية التربية.

وتفسير ذلك أن المعلمين الموفدين في معلم الصف عن طريق برنامج التعليم المفتوح في كلية التربية أعمارهم الزمنية أكبر من طلبة رياض الأطفال غير الموفدين وخبراتهم التدريسية والحياتية أطول، وقد تضيف الأساليب التدريسية والمقررات التعليمية من الخبراء والدكاترة في كلية التربية بجامعة دمشق استراتيجيات تعلّم فعّالة وسطحية حيث قد يستخدم بعض الطلاب الأسلوب السطحي للتعلّم في مهمة والأسلوب الفعّال والعميق في مهمة أخرى، ويعتمد ذلك على طبيعة المهمة وإدراك الطالب لها، والتدريس وبنية التعلّم، ودرجة اهتمامه الشخصي بالمهمة، فقد يظهر استخدام الأسلوب السطحي في التعلّم رغم أنه غير مفضل لديهم لأن طبيعة الامتحان تعتمد التلقين والحفظ من مدرسيهم، وهذا ما ذهب إليه ريتشاردسون (Richardson, 1997, 321) رغم ما تبيّن أن طلاب المراحلّ العليا من التعلّم يميلون إلى استخدام الأسلوب العميق في التعلّم نظراً لحاجاتهم للصيغ المعرفية الأكثر تحديداً في تعلّمهم العالي، وهو ما ذهب إليه هايس، الينسون (Hayes & Allinson, 1997, 189) حول تأثر أسلوب تعلّم الطالب بخبراته التعليمية.

الفرضية الرئيسية الثانية:

2) لا توجد فروق ذات دلال إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده تعزى لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

وبالرجوع إلى نتائج متوسطات العيِّنة الرئيسية لدى الذكور والإناث (معلم الصف ورياض الأطفال) تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده (السطحية والفعّالة) حسب الجدول (4).

جدول (4)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم والنوع الاجتماعي لدى العيِّنة الرئيسية.

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	1	262	19.63	3.053	.516	319	.606	غير دالة
	2	59	19.41	2.401				
فعّالة	1	262	16.26	3.267	1.245-	319	.214	غير دالة
	2	59	16.85	3.321				
مج التعلّم	1	262	35.89	4.492	.581-	319	.562	غير دالة
	2	59	36.25	4.007				

وتتفق هذه النتائج مع والحسينية (2006) وكاظم (1998) وتختلف مع دراسة سيندر (2000) ودراسة جديد (2009)، ودراسة الطلافحة والزغول (2004).

وبالنظر إلى الجدول (4) يمكن القول في تفسير هذه النتيجة أن المؤسسات التربوية والتعليمية والاجتماعية تعطي الفرص التعليمية للذكور والإناث على حد سواء دون تمييز، إضافة إلى المقررات المشتركة والمتشابهة بين معلم الصف ورياض الأطفال في السنة الثالثة ويتعرضان لنفس الخبرات التعليمية والتدريسية والتقويمية في كلية التربية بجامعة دمشق وهو ما قد يؤدِّي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع الاجتماعي في استراتيجيات التعلّم.

وتتفرع عن الفرضية الرئيسية الثانية فرضيتان فرعيتان:

2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من متوسط أداء أفراد عيِّنة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم تعزى لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

وبالرجوع إلى الجدول (5) تبيّن لدى مقارنة متوسطات الذكور والإناث في عيِّنة رياض الأطفال أنها غير دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم والنوع الاجتماعي.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات في مقياس استراتيجيات التعلّم والنوع الاجتماعي لدى عيِّنة رياض الأطفال.

المتغيِّر	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	1	204	19.57	3.117	.465-	222	.642	غير دال
	2	20	19.90	2.049				
فعّالة	1	204	15.91	3.243	1.368-	222	.173	غير دال
	2	20	16.95	3.203				
مج التعلّم	1	204	35.48	4.378	1.362-	222	.175	غير دال
	2	20	36.85	3.216				

ويفسّر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في قسم رياض الأطفال لطلبة السنة الثالثة أنهما يدرسان المقررات نفسها، ويتعرضان للخبرات والأساليب التربوية نفسها في كلية التربية بجامعة دمشق في التعلّم المفتوح وهي:

علم نفس التعلّم، اللغة العربية، التدريب الميداني (4)، المناهج في رياض الأطفال، علم نفس الفئات الخاصة، التدريب (3)، إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة، الأنشطة الفنية، مسرح الطفل ومسرح العرائس، تقنيات التعليم، الحاسوب التربوي، الأنشطة الفنية إضافة إلى مقررات السنة الأولى والثانية مما يؤدِّي إلى عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في رياض الأطفال في أساليب التعلّم.

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء أفراد معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

وبالرجوع إلى الجدول لدى مقارنة الذكور والإناث في معلم الصف تبيّن أنها غير دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم والنوع جدول (6).

جدول (6)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات على مقياس استراتيجيات التعلّم والنوع لدى عيِّنة معلم الصف.

المتغيّر	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	1	58	19.83	2.835	1.194	95	.235	غير دال
	2	39	19.15	2.550				
فعّالة	1	58	17.48	3.079	1.032	95	.305	غير دال
	2	39	16.79	3.420				
مج التعلّم	1	58	37.31	4.635	1.452	95	.150	غير دال
	2	39	35.95	4.365				

ويمكن تفسير نتائج الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية على الوجه التالي:

بالرجوع إلى الجداول (6) يبيّن لنا ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء قسم معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم السطحية والفعّالة تعزى لمتغيِّر النوع في قسم معلم الصف من طلبة السنة الثالثة: إن الذكور والإناث يدرسان المقررات النفسية والتربوية في كلية التربية بجامعة دمشق، ويتعرضان للخبرات وأساليب التعلّم نفسها، وهذه المقررات هي: العمليات الحسابية، وطرائق تدريسها، المكتبة المدرسية، الأنشطة المدرسية، التربية الخاصة بالطفل، اللغة الأجنبية (1)، التربية الصحية، اللغة العربية وطرائق تدريسها، علم نفس النمو، العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها، التقويم والقياس، المعلوماتية.

الفرضية الرئيسية الثالثة:

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده (السطحية، والفعّالة) تعزى للتخصص الدراسي.

وبالرجوع إلى نتائج متوسطات أفراد عيِّنة (رياض الأطفال ومعلم الصف) يتبيّن من أن النتائج غير دالة إحصائياً في بعد الاستراتيجيات السطحية والتخصص الدراسي.

وتبيّن من النتائج في عيِّنة البحث الرئيسية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلّم الفعّالة، والتخصص الدراسي لصالح تخصص رياض الأطفال عند مستوى (0,01).

الجدول (7)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات على مقياس استراتيجيات التعلّم والتخصص الدراسي لدى عيِّنة البحث الرئيسية.

	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	1	224	19.60	3.035	.116	319	.908	غير دالة
	2	97	19.56	2.731				
فعّالة	1	224	16.00	3.246	3.053-	319	.002	دالة عند 0.01
	2	97	17.21	3.221				
مج التعلّم	1	224	35.60	4.299	2.180-	319	.030	دالة عند 0.05
	2	97	36.76	4.555				

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مرزوق (1990)، التي أشارت إلى عدم وجود اختلافات في أساليب التعلّم باختلاف التخصصات الدراسية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصّلت إليه دراسة الطلافحة والزغول (2004) ودراسة جديد (2009)، ودراسة الحسينية (2006) وايمانويل وبوتر (1992) التي أشارت نتائجها إلى اختلاف أساليب التعلّم باختلاف التخصص الدراسي.

وقد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة المقررات الدراسية أو الدافعية الذاتية لطلبة رياض الأطفال التي تؤكد على البحث والاستقصاء والفهم التام للموضوعات، والمقررات

الدراسية، وتطبيق ما تعلّموه في مواقف أخرى متنوعة عززت لدى الطلبة تبني الاستراتيجيات الفعّالة لاسيما أن الاختبارات التحصيلية قد تقيس قدرة الطالب على الفهم والتطبيق لما تعلّمه في مواقف حياتية وتعليمية واجتماعية.

الفرضية الرئيسية الرابعة:

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عيِّنة البحث الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده السطحية والفعّالة تعزى لنوع الشهادة الثانوية.

وبالرجوع إلى مقارنة متوسطات إجابات أفراد العيِّنة الرئيسية على مقياس استراتيجيات التعلّم تبيّن أن النتائج غير دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية جدول (8).

جدول (8)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية لدى عيِّنة البحث الرئيسية.

المتغيِّر	نوع الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
سطحية	1	291	19.63	2.922
	2	18	19.44	3.166
	3	12	18.67	3.200
	الكلّي	321	19.59	2.942
فعّالة	1	291	16.43	3.289
	2	18	16.00	2.990
	3	12	15.42	3.554
	الكلّي	321	16.37	3.280
مج التعلّم	1	291	36.06	4.431
	2	18	35.44	4.105
	3	12	34.08	3.965
	الكلّي	321	35.95	4.403

المتغيّر	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	بين المجموعات	11.127	2	5.563	.641	.527	غير دالة
	داخل المجموعات	2758.767	318	8.675			
	الكلّي	2769.894	320				
فعّالة	بين المجموعات	14.401	2	7.200	.668	.514	غير دالة
	داخل المجموعات	3428.223	318	10.781			
	الكلّي	3442.623	320				
مج التعلّم	بين المجموعات	50.051	2	25.026	1.293	.276	غير دالة
	داخل المجموعات	6154.248	318	19.353			
	الكلّي	6204.299	320				

وتنقسم الفرضية الرئيسية الرابعة إلى فرضيتين فرعيتين:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء أفراد عيِّنة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم بأبعاده تعزى لنوع الشهادة الثانوية.

وبالرجوع إلى مقارنة متوسطات إجابات أفراد عيِّنة رياض الأطفال على مقياس استراتيجيات التعلّم تبيّن أن النتائج غير دالة إحصائياً تبعاً لنوع الشهادة الثانوية جدول (9).

جدول (9)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات على مقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة لدى عيِّنة رياض الأطفال.

المتغيّر	نوع الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
سطحية	1	200	19.72	2.999
	2	12	18.50	3.344
	3	12	18.67	3.200
	الكلّي	224	19.60	3.035
فعّالة	1	200	16.09	3.243
	2	12	15.17	3.070
	3	12	15.42	3.554
	الكلّي	224	16.00	3.246
مج التعلّم	1	200	35.81	4.332
	2	12	33.67	3.473
	3	12	34.08	3.965
	الكلّي	224	35.60	4.299

المتغيِّر	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	بين المجموعات	27.853	2	13.926	1.519	.221	غير دال
	داخل المجموعات	2025.987	221	9.167			
	الكلّي	2053.839	223				
فعّالة	بين المجموعات	14.032	2	7.016	.664	.516	غير دال
	داخل المجموعات	2334.963	221	10.565			
	الكلّي	2348.996	223				
مج التعلّم	بين المجموعات	81.275	2	40.638	2.223	.111	غير دال
	داخل المجموعات	4040.363	221	18.282			
	الكلّي	4121.638	223				

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء أفراد عيِّنة معلم الصف على مقياس إستراتيجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية.

وبالرجوع إلى مقارنة متوسطات إجابات أفراد عيِّنة معلم الصف على مقياس استراتيجيات التعلّم تبيّن أن النتائج غير دالة إحصائياً تبعاً لنوع الشهادة الثانوية جدول (10).

جدول (10)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات على مقياس استراتيجيات التعلّم ونوع الشهادة الثانوية لدى عيِّنة معلم الصف.

المتغيِّر	نوع الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
سطحية	1	91	19.44	2.750	1.660-	95	.100	غير دال
	2	6	21.33	1.751				
فعّالة	1	91	17.18	3.285	.360-	95	.720	غير دال
	2	6	17.67	2.160				
مج التعلّم	1	91	36.62	4.618	1.246-	95	.216	غير دال
	2	6	39.00	2.828				

وتختلف هذه النتائج مع دراسة ياسر وكاظم (1998) ورمضان والصباطي (2002).

بعد الرجوع إلى الجداول (8) و(9) و(10) يمكن تفسير النتائج كـالآتي: أن الطلبـة المستجدين في جامعة دمشق اعتادوا أساليب معيِّنة وتقليدية من حيث طرائق التعلـيم،

أو المناهج الكثيفة، أو التقويم في الشهادة الثانوية بفرعيها، ومازالت تتبع استراتيجيات تقليدية وتدريسية محددة في الإلقاء والحفظ الحرفي الصم سواء في الشهادة الثانوية أو في الجامعة، وهو ما قد يؤدّي إلى أن النتائج غير دالة إحصائية في استراتجيات التعلّم تبعاً لنوع الشهادة الثانوية.

إضافة لما يذكره شمك (1983) Schmeck بأن الموقف ذو تأثير على أساليب التعليم التي يتبناها الطالب، ويتكون هذا الموقف من خصائص المنهج الدراسي ومحتواه وأسلوب المعلم في التدريس، والاختبارات التحصيلية، وكذلك قصد الطالب ونيته في التعلّم ودوافعه أذاً، فالطالب يميل إلى تبني أسلوب التعلّم الأكثر ملائمة لمتطلبات الموقف التعليمي.

وهذا ما أشار إليه بيجز 1978 Biggs في تفسيره نموذج أساليب التعلّم بأن أسلوب تعلّم الطالب هو نتيجة تفاعل الطالب مع البيئة، ومادة الدراسة، وطريقة التدريس، وطرق التقويم، ومكونات وموضوعات المقررات الدراسية.

التوصيات:

- استخدام أساليب تدريسية من قبل المعلمين تشجع الطلبة على الفهم والتحليل والتركيب والتفكير الناقد، وعدم الاعتماد على الحفظ والتلقين والتذكر بدءاً من المدرسة الأساسية إلى الجامعات.
- تشجيع الطلبة باستخدام الاستراتيجيات الفعّالة والمنظمة انطلاقاً من فهم المعلومات وتطبيقها من خلال عقد دورات وندوات إرشادية وتدريبية تساعدهم في ذلك.
- استخدام أساليب تقويمية متنوعة كالامتحانات الشفوية والعملية وحلقات البحث التي تقيس المهارات العملية والعقلية بدلاً من استخدام الأسلوب السطحي والتركيز على عمليات الحفظ الحرفي للمادة الدراسية فقط.
- مراجعة محتويات المقررات الدراسية لجعلها أكثر تشويقاً وجاذبية في إثارة الدافعية لديهم مما يساعدهم على استخدام الاستراتيجيات الفعّالة في التعلّم.

المراجع

المراجع العربية:

- الأحمد، منصور. (2005): **علم نفس التعلّم**. التعليم المفتوح، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- جديد، لبنى. (2009): أسلوبا التعلّم وعلاقتهما بعدد من المتغيِّرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة العميقة على عيِّنة من طلاب جامعتي دمشق والبعث. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- جرالينسكي، وستبيك. (2003): **الخلفية النظرية لمقياس استراتيجيات التعلّم الفعّالة والسطحية**. تعريب وتقنين د. نبيل محمد زايد، مكتبة النهضة المصرية.
- الحسينية، سليم. (2007): **اتجاهات طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالمتغيِّرات الديمغرافية والتربوية**. دراسة ميدانية في جامعتي حلب وإربد الأهلية.
- الصباطي، إبراهيم بن سالم. (2002): الفروق في أساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، كلية التربية، **جامعة الملك فيصل**، المملكة العربية السعودية.
- الطلافحة، فؤاد، والزغول، عماد عبد الرحيم. (2004): أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، مجلد 25، العدد الأول والثاني، 2009، دمشق، سورية.

- عبد الحميد، مرزوق. (1990): دراسة مقارنة لأساليب التعلّم ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عيِّنة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً. **بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس بمصر**، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- المانع، عزيزة. (2007): أساليب التعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلّم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. كلية التربية، **جامعة الملك فيصل**، المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، على أحمد. (2003): البناء العاملي لدافعية الاتقان وأثره على تبني أساليب التعلّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. جامعة أسيوط، كلية التربية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 101.
- ياسر، عامر حسن، وكاظم، علي مهدي. (1998): أساليب التعلّم لدى طلبة جامعة قاريونس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد الثالث والثلاثون.

المراجع الأجنبية:

- Biggs, J.B (1994): Students research and theory: where do we corrently stand in G.Gibbs (ED) improving student learning oxford center for staff dexelopment pp 1-19.
- Boekaerts, M (1997): self- Megwloted learning A new concept embraced by mesear chers, Policy mokers educations teachers a students learning sistruction 7 (9) 161.
- Chon, David (2001): learning styles in Hong Kong, Gifted Child Quorterly P.P 35-44.
- Crigorenko, E. and Sternberg, R (1997): Styles of and a Academic performance Thinking ablilities Exceptionol Children, 36 P.P. 295-312.
- Deci, E and Ryan, R (1985): intrinsic motivation and self detemination behavioral plenum press.
- Emanual R.c & Potter W.J (1992): do students style preferences differ by grode level, oriontorion roword college, and academic Magor research in higher Education, 33, pp 395-414.

- Hoeksem, L.H (1995) learning strategy asagirde to corper success inorgoniz actions leiden university the nether londs, DSwo press,
- Kember & Pleung D. (2003): The dimensionality of approaches to learning, British journal of education psychology, vol (68), 376-398.
- Maccamoto, R (1988): assessing learning motivation acon simer's qlild north west regional educational laborotomy (ERIC documents reproduction services No, ED 297917.
- Morray Horvey, R (1994): Learning styles and approaches to learning distinguishing between concepts and instruments british journal of educational psychology, 64, 373-388.
- Morton E. And Siljo, R (1976): An Qualitative Differences in Learning 11 Outcome oso Function of the learner, Sconception of Educational Psychology, 46, PP, 115-127.
- Naccamoto, R. (1988) Assessing learning motivation a consumer's reparation services No. ED 297027.
- Okagoki, L. and Sternberg, R.j. (1993): Parrntal beliefs and children's school the formance child per elopement, 64, 36-56.
- Sankaran, S.R (2001): impact of learning strotegies and motivation on performance astudy in web based instructions.
- Schmeck, R.R (1983): Lerning styles of college students, and R.F. Dillon & R.R Schmeck (eols) individual differences in cognition. New York. Academic press, inc, 233-279.
- Smith E,S & tsang, F (1998): a comparative study of apporoaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom British journal of Educational Psychology, 68 pp 81-93.
- Snyden R.F (20002): the relationship between learning styles/ multiple in tellingences and academic achievement if high school students, High school journal 83 (!) 11-21.
- Vermunt, y.D. (1998): the regulotion of constructive learning processes british jarnol of educational research association chicogo, it, march 24-28.
- Zhang, L (2000): University students learning approaches in three culturesi on investigation biggs, S3p Model, jornal of psychology 134 (1) 37-47 .

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/1/12