

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية

فصلية علمية محكمة - تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت

د. عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب

مستشار نفسي - الكويت

د. سعود عبدالعزيز الغانم

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية

جامعة الكويت



ISSN: 1560 - 5248

الرسالة ٥٩٢ - الحولية ٤٢

١٤٤٣هـ / ٢٠٢٢م (مارس)

حواصط الآءاب و العلوم الاءءماعفة

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

ءصءر عن مءلس النشر العلمف - ءامعة الكوفء

فصلفة علمفة مءكمة ءءضمن مءموعة من الرساءل؁
وءعنف بنشر الموضوعاء الءف ءءءل فف مءالاء
العلوم الإنساءفة والاءءماعفة.

الءولفة الءانفة والأربعون
الرسالة الءانفة والءسعون بعء المءة الءامسة
١٤٤٣ هـ / ٢٠٢٢ م

هيئة التحرير

أ.د. يعقوب يوسف الكندري
رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز علي سفر
قسم اللغة العربية وآدابها

أ.د. عبد الله محمد الغزالي
قسم اللغة العربية وآدابها

أ.د. نعمان محمود أحمد جبران
قسم التاريخ

أ.د. تغريد محمد القدسي
قسم دراسات المعلومات

أ.د. هشام فتحي جاد الرب
قسم علم النفس

أ.د. باقر سليمان النجار
قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية

د. إبراهيم ناجي الهدبان
قسم العلوم السياسية

د. عبد الله محمد الجسمي
قسم الفلسفة

د. أحمد مبارك الحصم
قسم الجغرافيا

مها إبراهيم المسعد
مديرة التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د. منى بيكر

جامعة مانشستر - المملكة المتحدة

أ.د. باسل حاتم

الجامعة الأمريكية - الشارقة

الإمارات العربية المتحدة

أ.د. عبدالقادر الفاسي الفهري

قسم اللغة العربية - جامعة محمد الخامس

أ.د. إبراهيم السعافين

قسم اللغة العربية - الجامعة الأردنية

أ.د. محمود السيد أبو النيل

قسم علم النفس - جامعة عين شمس

أ.د. حمدي حسن أبو العينين

قسم كلية الإعلام - جامعة مصر الدولية

أ.د. عبد الله الوليعي

قسم الجغرافيا - جامعة الملك سعود

أ.د. ساري حنفي

رئيس الجمعية الدولية لعلم الاجتماع

الجامعة الأمريكية - بيروت

أ.د. مأمون فندي

مدير معهد لندن للدراسات الإستراتيجية

قواعد النشر

في حَوَلِيَّاتِ الآداب والعلوم الاجتماعية

- ١- تنشر الحَوَلِيَّاتُ البحوث والدراسات الأصيلية باللغتين العربية والإنجليزية في مجال العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والآداب.
 - ٢- أن تمثل الدراسة إضافة جديدة في حقل التخصص.
 - ٣- لم يسبق نشر الدراسة بأي صورة كانت، ولم يسبق أيضاً تقديمها للنشر إلى جهة أخرى في أثناء ورودها إلى الحَوَلِيَّات. ويلتزم الباحث بكتابة إقرار وتعهّد بأن البحث المقدم لم يسبق نشره في أي وعاء نشر، أو أرسل إلى جهة أخرى.
 - ٤- ألا يقل عدد كلمات الدراسة عن (١٥٠٠٠) كلمة، شاملة المراجع والهوامش والجداول، (بحدود ٥٠ صفحة). وألا يزيد عدد الكلمات عن (٦٠٠٠٠) كلمة (في حدود ٢٠٠ صفحة).
 - ٥- يُقدّم البحث بالبريد الإلكتروني: (aass@ku.edu.kw) مكتوباً بواسطة مُعالِج النصوص Microsoft Word وعلى مسافة ونصف، وينط (١٤) Arabic Simplified. في حالة البحوث باللغة العربية، وعلى مسافتين، وينط (١٢) Roman New Times في حالة البحوث باللغة الإنجليزية.
 - ٦- يُرفق الباحث ملخصاً للبحث، مطبوعاً باللغتين العربية والإنجليزية، في حدود (٢٠٠) كلمة. على أن يحتوي ملخص البحث على: هدف الدراسة وأسئلتها، ومنهج الدراسة المستخدم، وأبرز النتائج المستخلصة، وأهم الاستنتاجات.
 - ٧- يُرفق الباحث مع البحث سيرة علمية مختصرة، مطبوعة باللغتين العربية والإنجليزية، تشمل أهم مؤلفاته وأبحاثه.
 - ٨- تُقدّم الخرائط والأشكال والرسوم (إن وجدت) بأصولها الصالحة للطباعة بصيغة JPG، وبمستوى دقة ٨٠٠×٦٠٠.
 - ٩- في حالة رغبة الباحث بنشر الصور أو الخرائط أو الأشكال البيانية الملونة؛ يلتزم بدفع تكاليفها.
 - ١٠- يراعي الباحث عند كتابة البحث الالتزام بأحدث نسخة من أحد النظامين:
أ - Modern Language Association MLA
ب - American Psychological Association APA
- يستخدم في البحوث والدراسات في مجال العلوم الإنسانية والآداب نظام MLA، والبحاث في مجال الدراسات الاجتماعية نظام APA، من حيث كتابة المراجع والهوامش في متن البحث، أو في قائمة المراجع.
- أولاً: في الدراسات في مجال العلوم الإنسانية والآداب، يمكن كتابة المرجع على نظام MLA على الوجه الموضح أدناه:
- ١ - الهوامش: - توضع الهوامش في نهاية البحث في حالة عدم وجود فصول.
 - ترتب أرقام التوثيق بطريقة متسلسلة حتى نهاية كل فصل، أو حتى نهاية البحث في حالة عدم وجود فصول.
 - تثبت الهوامش عند ذكرها لأول مرة كاملة على النحو الآتي: اسم المؤلف، عنوان الكتاب (بالبنط الأسود)، رقم الجزء، رقم الطبعة، اسم الناشر، مكان النشر، سنة النشر، رقم الصفحة.
- مثال: (ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، جزء ٢، ط ١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦، ص ١١٦).
- ٢- المراجع:
- (فؤاد زكريا، آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، ط ١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص ١١).

ويمكن الرجوع إلى العديد من المواقع التي توضح عملية استخدام المراجع، منها:

[quickguide/mla/com.libguides.irsc:http](http://quickguide/mla/com.libguides.irsc)

ثانيًا: في مجال العلوم الاجتماعية، يمكن كتابة المراجع على الوجه الموضح أدناه (APA):

١- كتابة المرجع في المتن: اسم العائلة للمؤلف متبوعًا بفاصلة، ثم سنة النشر. (يُرجى الرجوع إلى دليل التوثيق وفقًا لنظام APA لمزيد من التفاصيل)

مثال: (Cortois, 2001)

٢- قائمة المراجع: يُرجى الرجوع إلى دليل التوثيق وفقًا لنظام APA للتفاصيل.

مثال:

Jones, J. (2005). Writing with style. Style Writing Journal, 12 (6), 1433-.

<http://www.apastyle.org>

ويمكن زيارة موقع:

لمعرفة القواعد الخاصة بهذا النظام.

١١- يجب أن تشمل جميع البحوث على قائمة المراجع كاملة في نهاية البحث، على أن يكون بنط الكتابة بالنص الروماني (Roman Script).

١٢- لمعرفة قواعد وأخلاقيات النشر رجاء مراجعة موقع الحوليات الإلكتروني.

شروط قبول البحوث في الحوليات:

أ - لا تقبل الحوليات البحوث التي سبق نشرها بأي طريقة.

ب - لا تقبل المجلة نشر أبحاث الماجستير أو الدكتوراه أو أي مستلآت منها.

ج - لا تُرد ولا تُسترجع أصول البحوث المقدمة للنشر، سواء نُشرت أم لم تُنشر.

د- لا يجوز نشر البحوث في جهات أخرى بعد موافقة الحوليات على نشرها. وإذا ثبت ذلك؛ فستتخذ إدارة الحوليات الإجراءات القانونية المتبعة بهذا الشأن.

هـ- يمكن للباحث نشر بحثه في جهات أخرى، بعد الحصول على إذن كتابي سابق من رئيس التحرير، وبعد انقضاء ثلاث سنوات - على الأقل - على نشره في الحوليات.

و- يُعرض البحث الذي تتوافر فيه القواعد المذكورة سابقًا، بعد موافقة هيئة التحرير، على مُحكمين لتقرير مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة.

و- تمنح المجلة للباحث خمسين نسخة من بحثه المنشور، كإهداء.

تُرسل البحوث وجميع المراسلات الخاصة بالحوليات إلى رئيس التحرير عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة.

رئيس تحرير حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية

ص.ب: ١٧٣٧٠ الخالدية

رمز بريدي: 72454

الكويت

ISSN 1560 Key title: Hawliyyat Kulliyyat al-Adab

<http://apc.kuniv.edu.kw/AASS>

E-mail: aass@ku.edu.kw

افتتاحية الإصدار الثالث من الحولية الثانية والأربعين – مارس ٢٠٢٢

بقلم رئيس التحرير: أ.د. يعقوب يوسف الكندري

بعد مرور عامين منذ بدء الجائحة، بدأت (مرة أخرى) بوادر الانفراجة تلوح في الأفق بعدما توسع العالم في عمليات التطعيم ضد هذا الفيروس، وبعد أن جاء المتحور الأكثر نشاطاً وعدوى (أوميكرون) وبأقل الأعراض مقارنة بالمتحورات الفيروسية الأخرى. بدأت بوادر الانفراج والانفتاح في دول العالم بعد أن طغى الإغلاق الكلي والجزئي، ليحقق العلم أيضاً انتصاره في نهاية المطاف بعد اكتشاف التطعيم الذي أنقذ العالم من كارثة وطاعون جديد يفتك ليس بأجزاء من المعمورة كما فعلت الأوبئة الأخرى إنما بجميع أنحاءها؛ إذ لم يشهد التاريخ البشري انتشار مثل هذا الوباء وانتقاله بهذا الشكل وبهذه السرعة. نعم، انتصر العلم على كل رأي خالف التطعيم وضرورته وأهميته، وانتصر العلم بعدما خرج العالم بأقل الخسائر في الأرواح على الرغم من العدد الكبير الذي فقدناه منهم. لقد بينت الدراسات أن التحورات المتعددة التي حصلت لهذا الفيروس كان العامل المؤثر فيها هو شريحة غير المحصنين، وقد يكون أبرز أسباب عدم التحصين هو عدم توافق كمية إنتاج اللقاحات المعتمدة وسرعة وصوله للعالم بأسره في زمن يسمح بتوزيع عادل وسريع، إضافة إلى عدم رغبة بعضهم في الإقدام عليه، وهو الذي جاء مؤثراً أيضاً في بعض الأوقات. فانتشر المتحور الهندي على سبيل المثال في بيئة كثيفة السكان غير محصنة، والمتحور جنوب الإفريقي وأوميكرون في بيئة لم يكن التطعيم والتحصين فيها قد استوفى نسباً مناسبة بين السكان. وقد جاء ذلك تزامناً مع النشاط العلمي وزيادة في كمية الإنتاج وصلت إلى ما وصلت إليه الحالة الآن، وتم الانتصار على هذه الجائحة، ونرجو ألا يكون هذا الانتصار انتصاراً مؤقتاً. إن هذا الانتصار بكل تأكيد هو انتصار حذر؛ فما زالت التعليمات بالتشديد على مسألة التباعد الاجتماعي في بعض الدول ولبس الكمامة، مع انفتاح دول أخرى وبشكل موسع وإعلان الانتصار الكامل، على أن يكون التعامل مع هذا المرض أو الفيروس بوصفه مرضاً عادياً سنوياً باقياً معنا

كبقية الأمراض. نسأل الله أن يلفظ بنا وبالعباد، وأن يكون للعالم العربي إسهام ومشاركة في انتصارات علمية قادمة.

في هذا العدد ست رسائل متنوعة في مجالي العلوم الاجتماعية والإنسانية: جاءت الرسالة (٥٨٧) في المجال الإعلامي وركزت على قضية شغلت الرأي العام المحلي تحديداً تمثلت في الاعتماد على وسائل الإعلام خلال الهجمات الإرهابية؛ فجاءت دراسة حالة عن حادثة تفجير مسجد الإمام الصادق في الكويت، وهي من إعداد خالد الحميدي القحص من قسم الإعلام بجامعة الكويت. وجاءت الرسالة (٥٨٨) في اللغة العربية، وهي عبارة عن دراسة وتحقيق، وجاءت تحت عنوان: (الدر الثمين في بعض ما ذكره أبو حيان وعارضه السمين) لمحمد بن محمد بدر الدين الغزي (ت ٩٨٤هـ) لعبد الرحمن إسماعيل التميمي من جامعة الإمام الصادق. أما الرسالة (٥٨٩)، فكانت في الفلسفة وعن: (النزعة التوفيقية في فلسفة ولترستيس) لمحمود سيد أحمد من قسم الفلسفة من جامعة الكويت. وجاءت الرسالة (٥٩٠) لمعتز بالله السعيد من كلية دار العلوم بجامعة القاهرة في بحث عن (الأسس المنهجية لتحرير المعجم التاريخي للغة العربية). وجاءت الرسالة (٥٩١) دراسة مقارنة في التطوير وعن: (هندسة التوازن في العلاقة بين البرلمان والحكومة في النظم البرلمانية) للباحثين خالد العدوان من قسم العلاقات الدولية في كلية أحمد بن محمد العسكرية بدولة قطر، وخالد الدباس من قسم العلوم السياسية من جامعة اليرموك. أما الرسالة الأخيرة (٥٩٢) في هذا العدد، فهي في مجال علم النفس وعن: (أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت) للباحثين سعود الغانم من قسم علم النفس بجامعة الكويت، وعبد المطلب عبد القادر المستشار النفسي في دولة الكويت.

ونرجو أن يحقق هذا التنوع الغاية المرجوة، وأن يكون مفيداً وممتعاً للقارئ العربي.

الرسالة ٥٩٢

أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت

د. عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب

مستشار نفسي - الكويت

د. سعود عبدالعزيز الغانم

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية

جامعة الكويت

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية - الحولية الثانية والأربعون ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م

المؤلف :

د. عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب حجاج

- دكتوراه في علم النفس، جامعة عين شمس، عام ٢٠٠٦.
- أستاذ مشارك منتدب بقسم علم النفس التربوي، بكلية التربية، جامعة الكويت.
- أستاذ مشارك منتدب بقسم علم النفس بكلية التربية الأساسية للبنات بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي .

الإنتاج العلمي:

أولاً - الكتب:

- ١- علم النفس المدرسي: أسسه وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ٢٠١٧.
- ٢- أسس علم النفس التربوي. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ٢٠١٧.
- ٣- علم النفس اللغوي. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ٢٠١٨.
- ٤- أساسيات الصحة النفسية. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ٢٠١٩.
- ٥- جائحة كوفيد-١٩ بدولة الكويت (الآثار والإرشادات). الكويت، ٢٠٢٠.
- ٦- علم نفس الصحة والأمراض المزمنة والوبائية. مكتبة الكويت الوطنية، ٢٠٢١.

ثانياً - الأبحاث العلمية المنشورة:

تم نشر (١٦) بحثاً بمجلات علمية محكمة منها ما يأتي:

- ١- الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٣) المجلد (٢٤). (٢٠١٦)، بالاشتراك مع الدكتور ماجد العلي.
- ٢- بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة الطفولة العربية بالكويت، العدد (٦٩) المجلد (١٨). (٢٠١٧).
- ٣- الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الجسمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من المعلمين والمعلمات بدولة الكويت. مجلة الطفولة العربية بالكويت، العدد (٧٤) المجلد (١٩). (٢٠١٨).
- ٤- أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٢) المجلد (٣٢). (٢٠١٨). بالاشتراك مع الدكتور سعود الغانم .
- ٥- أحادية/تعددية الرؤية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الدراسية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (٤) المجلد (٤٦). (٢٠١٨). بالاشتراك مع الدكتور ماجد العلي.
- ٦- أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء النوع والتحصيل الأكاديمي. بحث منشور بمجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (٢) المجلد (٤٧). (٢٠١٩). بالاشتراك مع الدكتور سعود الغانم .
- ٧- مستوى التزام الكويتيين بالتباعد الاجتماعي والجسدي لمواجهة فيروس كورونا(كوفيد-١٩) وعلاقته بالصلابة النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (٦) المجلد (إصدار خاص). (٢٠٢٠). بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور/ عيسى البلهان.

المؤلف :

د. سعود عبد العزيز علي الغانم

- دكتوراه في علم النفس، جامعة شيفيلد، بالمملكة المتحدة، عام ٢٠١١.
- أستاذ مساعد بقسم علم النفس، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

الإنتاج العلمي:

الأبحاث العلمية المنشورة:

- ١- أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٢) المجلد (٣٢). (٢٠١٨). بالاشتراك مع دكتور عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب.
- ٢- أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء النوع والتحصيل الأكاديمي. بحث منشور بمجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت. العدد (٢) المجلد (٤٧). (٢٠١٩). بالاشتراك مع دكتور عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب.
- ٣- الاتجاهات الدينية ومدى علاقتها بالسعادة والأمل والتفاؤل والرضا عن الحياة وحب الحياة لدى طلبة جامعة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. ١٩ (٤) ١٠٩-١٣٩. (٢٠١٨). بالاشتراك مع الدكتور عبدالرحمن الفلاح.
- ٤- التدين وعلاقته بالقلق لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. ٤٥ (٣) ٥٠-٧٢. (٢٠١٧). بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور أحمد عبدالخالق.
- ٥- أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية. (٢٠١٩). بالاشتراك مع دكتور عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب.
- ٦- أثر الصلابة النفسية في زمن الرجوع والشعور بالتعب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. (٢٠١٩).
- ٧- أثر زمن الرجوع وبعض المتغيرات النفسية والديموجرافية في وقوع الحوادث المرورية لدى عينة من قائدي السيارات بدولة الكويت. مقبول للنشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. بالاشتراك مع دكتور عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب.

- 8- The Effects of Parents Personality Traits and Family Variables on Aggressive Behavior in Children from the State of Kuwait. Psychology and Education, an interdisciplinary Journal. (2020). Jointly with Prof. Issa Al-Balhan.
- 9- , & Alganem, Soud. (The Impact of Construal Level on Happiness, Hope, Optimism, Life Satisfaction, and Love of Life: A Longitudinal and Experimental Study. Australian Journal of Psychology. (2019). Jointly with Abdulrahman Alfalah.

المحتوى

١٥	 الملخص
١٧	 المقدمة
٢١	 مشكلة الدراسة وأسئلتها
٢٣	 أهداف الدراسة
٢٤	 أهمية الدراسة
٢٤	 أولاً - الأهمية النظرية للدراسة
٢٥	 ثانياً - الأهمية التطبيقية للدراسة
٢٥	 مصطلحات الدراسة
٢٨	 الإطار النظري للدراسة
٤٢	 دراسات وبحوث سابقة
٤٧	 التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة
٤٨	 فرضيات الدراسة
٤٨	 منهجية الدراسة وإجراءاتها
٤٨	 أولاً - منهج الدراسة
٤٩	 ثانياً - أفراد الدراسة
٥٤	 ثالثاً - إجراءات تطبيق التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط
٥٨	 رابعاً - أدوات الدراسة : اشتملت أدوات الدراسة على ما يأتي:
٥٨	 ١- مقياس عمليات الذاكرة
٦٢	 ٢ - مقياس أساليب التعلّم
٦٦	 ٣ - اختبار التحصيل الدراسي

٦٨		خامساً - حدود الدراسة ومحدداتها
٦٩		سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة
٦٩		نتائج الدراسة ومناقشتها :
٦٩		أولاً - نتائج الفرض الأول
٧٤		ثانياً - نتائج الفرض الثاني
٧٧		ثالثاً - نتائج الفرض الثالث
٨١		التوصيات والرؤى المستقبلية
٨٣		المراجع

الملخص

الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو استكشاف أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت، وتتكون عينة الدراسة من (١٨٤) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أساليب التعلم، ومقياس عمليات الذاكرة، واختبار تحصيلي في مقرر علم النفس، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في متغيرات الدراسة تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليتي كفاءة الذاكرة، والاحتفاظ بالمعوقات ومعظم أساليب التعلم تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليتي التذكر والنسيان، والاستدعاء والأسلوب الإستراتيجي، وتوجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية الاستدعاء والأسلوب الإستراتيجي تجاه القياس القبلي للمجموعة الضابطة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية التذكر والنسيان، والأسلوب العميق والأسلوب السطحي.

مصطلحات الدراسة: إستراتيجيات التعلم النشط، عمليات الذاكرة، أساليب التعلم، التحصيل الأكاديمي.

المقدمة

تستهدف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريس المواد المختلفة تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال إستراتيجيات التعلم النشط التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية، وتنمي لديهم المهارات الجديدة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتكوين الشخصية المتكاملة، وتنمية مهارات التفكير العليا (Wineburg, 1999). ومع استمرار التدفق المعرفي في المجالات العلمية المختلفة وما يصاحبها من تطور تكنولوجي شهد القرن الماضي، ويشهد القرن الحالي، حركة علمية نشطة في تطوير المناهج الدراسية المختلفة، ويتطلب ذلك أن يضاعف التربويون من جهودهم في البحث عن إستراتيجيات وأساليب تدريس تساعد المتعلمين على اكتساب محتويات تلك المناهج، والربط بين مجالات المعرفة المختلفة؛ لذلك يجب التركيز على استخدام أساليب التعلم والتعليم المختلفة لأنها من العوامل المهمة في تحديد نتائج عمليتي التعلم والتعليم اللتين تنعكس آثارهما على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض لها، والتي يحتاجها، بقصد التكيف، من البيئة وفق طبيعة تفكيره ورؤيته لها (جعفور، ٢٠١٣).

ويحدث التعلم النشط عندما يعطى الطالب الفرصة لاتخاذ علاقة أكثر فاعلية بمادة التعلم وتشجيعهم على توليد المعرفة بدلاً من مجرد تلقّيها في بيئة التعلم النشط حتى يسهل للمعلمين تعلم الطالب بدلاً من فرضه عليهم. والأكثر أهمية كي يكون الطالب نشطاً يتضمن انشغاله في مهام التفكير الأعلى مرتبة

كالتحليل والتركيب والتقويم. فالإستراتيجيات التي تروج للتعلم النشط يمكن تعريفها بكونها النشاطات التعليمية التي تتضمن تحفيز الطالب على عمل الأشياء والتفكير بشأن ما قام بعمله (بدوي، ٢٠١٠). ويُعد التعلم النشط منهجاً تربوياً يهدف إلى إشراك المتعلم في العملية التعليمية بالإضافة إلى تفعيله لعملية التعلم والتعليم، وما يميزه عن غيره من أساليب التدريس هو الأثر الذي يتركه في جميع عناصر العملية التربوية المتمثلة بالمتعلم، والمعلم، والمنهج، وبيئة التعلم، بحيث يكون تفعيل جميع الأطراف سبباً في تحقيق نتائج شاملة ومتكاملة (جبران، ٢٠٠٢). والتعلم النشط هو طريقة ينهمك الطالب من خلالها في الأنشطة الصفية المختلفة، بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، حيث يشجع التعلم النشط على مشاركة الطالب في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات للمناقشة، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات، مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتعددة (Benek-Rivera & Mathews, 2004). ويعتمد التعلم النشط على أنشطة كثيرة تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة، وذلك بشكل يثير دافعتهم للتعلم والانغماس فيها (Carroll & Leander, 2001). كما يساعد المعلم على اختيار النتائج والأسئلة من مستويات متفاوتة في الصعوبة؛ لمراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية، ويقدم لهم المساعدة والنصح والإرشاد في الوقت المناسب، كما يمثل التعلم النشط لكل من الطالب والمعلم مجالاً للتقدم في العمل ورقي التفكير، ويبعدهم عن الملل والرتابة في أنشطتهم اليومية (Shenker, 1996). والتعلم النشط يشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء مع المعلم أو المتعلم أو مع الآخرين، كما يشجع على المناقشة وإعطاء المتعلمين أسئلة تفكير مفتوحة. ويؤدي إلى أن يقوم المتعلم في الغرفة الصفية بأنشطة مختلفة غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل

المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعون، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شرح، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة (Paulson & Faust, 2006). وهناك العديد من الطرق والأساليب والإستراتيجيات للتعلم النشط، ومن هذه الإستراتيجيات التي تتطلب نشاطاً زائداً من جانب المتعلم، والتي تم استخدامها في هذه الدراسة، (إستراتيجية التساؤل، وإستراتيجية فكر – زاوج – شارك، وإستراتيجية العصف الذهني).

وتهتم هذه الدراسة بأساليب التعلم باعتبارها من الموضوعات المهمة في مجال التربية. إذ إن من أهم أهداف العملية التعليمية هو تعليم الطلبة مهارات التعلم والتفكير، وتشترك الموضوعات المدرسية المختلفة في تحقيق هذا الهدف، إذ إن تعليم أساليب التعلم والتفكير يُمكن الأفراد من مواكبة التفجر المعرفي السائد، مما يعزز من فرص الأفراد والمجتمعات في البقاء في عالم سريع التغير (Padilla, 1990). وقد نال موضوع التعلّم والتّفكير اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يُعدّ من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيّرات العصر؛ نظراً لأنّهما متداخلان في كلّ مظاهر وأشكال الفروق الفردية، كما أنّ التّفكير هدفٌ مهمٌّ من أهداف التّعليم، ويرى علماء النفس التربويّ أنّ أفضل طريقة في تيسير تعلّم الطّلاب تكمن في التّعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية من خلال التّركيز على الأساليب العقلية وأساليب التّعلّم؛ نظراً لأنّ التّعلّم مرتبطٌ بالتّفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلّم (Cano & Hewitt, 2000). ويعتبر تطبيق أساليب التّعلّم والتّعليم الفعّالة المختلفة هو أحد أهمّ العوامل التي تؤثر في سرعة ونجاح المتعلّم وقدرته على التّفوّق والتّحصيل الدّراسي والإنجاز

فيه، وأيضاً في تشكيل أنماطه الشخصيّة والمعرفيّة وتحديد طبيعة رؤيته نحو معتقدات وأنساق بيئته المختلفة. لذا فقد بات من الضروري أن يكون المعلمون على دراية بأساليب تعلّم طلبتهم؛ ليتسنى لهم اختيار أساليب التّعليم الملائمة تحقيقاً للأهداف التّربويّة المرجوّة (عبدالرضا، ٢٠١٤).

ومن الموضوعات التي تتناولها هذه الدراسة عمليات الذاكرة، حيث يتفق معظم علماء النفس المعرفي على أن للذاكرة البشرية ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: الذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، والذاكرة طويلة الأمد (Ormrod, 1995). ونجد أنّ الذاكرة تعمل بسرعة وبطريقة آلية، فالإدراك، والوعي، والتعلم، وحل المشكلات، كل ذلك يستلزم القدرة على تخزين المعلومات، فالإدراك والوعي يعتمدان غالباً على المقارنة بين الحاضر والماضي، والتعلم يتطلب اكتساب العادات أو معلومات جديدة، والتحدث يتطلب تذكر الكلمات وقليل من قواعد اللغة، ويعتمد حل المشكلات على حفظ سلسلة من الأفكار، كما تعتمد أيضاً الأنشطة العضلية التي يمارسها الفرد على القدرة على التذكر، وفي الواقع كل ما يفعله الناس تقريباً يعتمد على الذاكرة (العدل، ٢٠٠٤). فإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تغيرات أو تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة المتعلمة والمكتسبة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التغيرات والتعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم (Kruger & Dunning, 1999). كما أن أي اضطراب في الذاكرة يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في عمليّة التّعلم خاصة في مراحل الطفولة المبكرة وسنوات الدّراسة، ويؤدي إلى صعوبات في الحياة بشكل عام، ولهذا وجد أن الاهتمام والتركيز على موضوع الذاكرة ازداد بشكل لافت للنظر في السنوات الأخيرة لما ينتج عنها من صعوبات في التّعلم (McNamara & Wong, 2003).

وتوجد علاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، حيث يعتبر التعلم عملية معرفية تبني وتؤسس على محصلة من العمليات النفسية والعقلية كالإدراك، والإحساس، والتحصيل، والتذكر، والتمييز، والتعميم، والمقارنة، والاستدلال، والتحليل، وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوعات التي تتناولها، حيث إن موضوع التعلم النشط من الموضوعات المهمة في مجال التعلم، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس التربوي، ومناهج وطرق التدريس، والموضوعات الأخرى لهذه الدراسة سألها الذكر لها أهمية في كثير من مجالات علم النفس النظرية منها والتطبيقية، وسنحاول من خلال هذه الدراسة أن نتعرف على أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين بعض العمليات المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت، وتعتبر الدراسات النفسية أو التربوية التجريبية منها والميدانية التي تناولت موضوعات هذه الدراسة مجتمعة قليلة للغاية على مستوى العالم العربي، ومن ثم أضحت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تبرز أهميتها من خلال ما تفرزه من نتائج، وما ينبثق عنها من توصيات ملحة؛ إذ تُعد إضافة جديدة إلى المكتبة العربية في المجالين التربوي والنفسى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تبين للباحثين من خلال عملهما في مجال التدريس أن هناك عدداً من الطلاب والطالبات اتجاهاتهم سلبية نحو طريقة التدريس التقليدية مما يؤثر على مدى استيعابهم للمقررات التي يدرسونها، ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث والتجارب السابقة ذات الصلة بالموضوع، ومنها دراسة ماكارثي واندرسون (McCarthy & Anderson, 2000)، ودراسة ويلكي (Wilke, 2008) وجدنا أن الأساليب التربوية التقليدية تجعل من الطالب متلقياً للمعلومات دون أن يشاركه المعلم أو الوالدان في الحوار، والمناقشة، والتحليل، والاستنتاج، والوصول إلى الحقائق، ذلك كله يجعل المتعلم فاقداً لروح البحث والتفكير السليم.

ولقد بينت نتائج الأبحاث التربوية أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله هي السائدة، ومن ثم فهذه الطريقة لا تسهم في تعلم حقيقي، ونتيجة لذلك ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، فعملية إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء المحاضرة أو العرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلماً نشطاً، وحتى يكون التعلم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أدق التعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، فيما يتعلق بما يتعلمونه.

فالتعلم النشط إحدى الإستراتيجيات التي تبنتها دراسات عديدة، التي أجمعت على أن التعلم النشط يرفع تحصيل الطلبة، ويؤدي إلى احتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم. وقد يكون من دوافع هذه الدراسة هو ما أشارت إليه العديد من الدراسات، ومنها دراسة كوا (Koh, 1998) التي أظهرت نتائجها أن أكثر من نصف المستجيبين أشاروا إلى أن المناقشة النشطة والعرض الشفوي إضافة إلى إستراتيجيات أخرى تظل مفيدة في مساعدة الطلبة على اكتساب المستويات العليا في المجال المعرفي.

وقد تبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري الذي أشار إلى أهمية استخدام التعلم النشط ودوره في تنمية أساليب التعلم، وزيادة التحصيل الدراسي، وكفاءة الذاكرة العاملة، وبعد استعراض الدراسات السابقة لوحظ عدم وجود دراسة تجريبية تناولت موضوعات الدراسة الحالية مجتمعة، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: ما هو أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين بعض العمليات المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- ١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي؟
- ٢- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي؟
- ٣- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين بعض العمليات المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت، ومن خلال هذا الهدف العام يتم التحقق من عدة أهداف فرعية أخرى تتمثل فيما يأتي:

- ١- تحديد اتجاهات الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي، في القياس البعدي.
- ٢- تعرف الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.
- ٣- دراسة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله إذ إن التعلم النشط من الموضوعات المهمة والجديدة في مجالات علم النفس، ومن قلة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع في التراث التربوي والنفسي في الوطن العربي، إذ يفتقر بشدة إلى دراسات تبحث في التعلم النشط وأثره في عمليات الذاكرة، وأساليب التفكير، والتحصيل الأكاديمي، ولذلك فإن الدراسة الحالية المتمثلة بنتائجها وتوصياتها تمثل إسهاماً إيجابياً وإثراءً في الدراسات العربية في مجال التعلم، وفيما يلي الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أولاً - الأهمية النظرية للدراسة:

تتضمن أهمية الدراسة النظرية تقديم إطار نظري واستعراض رؤى مختلفة وعدد من الدراسات السابقة حول أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين بعض العمليات المعرفية التي تتضمن (عمليات الذاكرة، وأساليب التفكير، والتحصيل الأكاديمي) بما يتضمنه البحث من جوانب فكرية ومنهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية، وتسلط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بالتعلم النشط وبعض إستراتيجياته المتضمنة (التساؤل، وفكر- زواج- شارك، والعصف الذهني)، وتسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات السابقة التي تفتقر إلى مثل هذه الدراسة، كما أنها بداية للدراسات المستقبلية التي تتناول أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين العمليات المعرفية، مما يجعلها إضافة علمية في مجال التعليم.

ثانياً - الأهمية التطبيقية للدراسة:

تتضمن أهمية الدراسة التطبيقية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم نموذج في التعلم النشط بمراحل، وإجراءات محددة، وإبراز دليل تجريبي لأثر نموذج بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين بعض العمليات المعرفية، وكذلك توفير نموذج في التعلم النشط يمكن أن يوظفه المعلمون في التدريس، كما أن البحث عزز أثر التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة، وأساليب التفكير، والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام باستخدام إستراتيجيات حديثة للتدريس من خلال استخدام إستراتيجية التعلم النشط، مما يساعد الطلاب على النجاح الأكاديمي، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بتنمية عمليات الذاكرة لدى الطلاب لمساعدتهم في معالجة المعلومات والموضوعات من زوايا متعددة، وخضوعها للتحليل والتقويم والمراجعة المستمرة، وتساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرارات في الجامعات والمدارس في إعادة النظر في استخدام أساليب التعلم التقليدي، وتفعيل أساليب التعلم الحديثة.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على عدة مفاهيم هي: إستراتيجيات التعلم النشط، وأساليب التعلم، وعمليات الذاكرة، والتحصيل الأكاديمي.

(١) إستراتيجيات التعلم النشط:

يُعرّف التعلم النشط على أنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد، والقراءة والكتابة، والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة،

ودراسة الحالة، ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه في عالم الواقع (Myers & Jones, 1993). وطريقة التعلم التي تتيح للطلبة الفرصة ليكونوا فاعلين بالمشاركة في تنفيذ الأنشطة التي تشجعهم على التفكير، والمناقشة، وإبداء الرأي، والإصغاء الجيد، والقيام بالأعمال الكتابية، والتعاون مع الآخرين، وتتيح لهم المسؤولية في أن يعلموا أنفسهم مع المتعلمين الآخرين من خلال بيئة تعليمية تشجعهم على تعليم أنفسهم بالبحث عن المعلومات من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة المتاحة الفردية، أو الجماعية، التي تعمل على توسيع مداركهم (بدوي، ٢٠١٠).

وتُعرَّف إستراتيجيات التعلم النشط بأنها جميع الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهمات في الموقف التعليمي أكثر من الاستماع إلى المعلم، وتدور حول ممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره. (Mckinney, Cartier & Passmore, 2004) وتتبنى هذه الدراسة تعريف كوجك (٢٠٠٨) كتعريف نظري، إذ عرّفت إستراتيجيات التعلم النشط بأنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه؛ ليتم التعلم، والبحث، والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وهو تعلم قائم على الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها المتعلم، وينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعليمي.

وتُعرَّف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في هذه الدراسة بأنها «الإجراءات والأساليب التي يتعلمها الطلاب في مادة علم النفس من خلال ممارسة مهارات

التفكير، والأنشطة المختلفة التي تتطلب التحدث والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والتفاعل مع الموقف التعليمي، والتعاون، وتوظيف ما تعلموه في مواقف حياتية، وتضم إستراتيجيات: التساؤل، وفكر - زواج - شارك، والعصف الذهني».

(٢) عمليات الذاكرة:

تُعرّف الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين، وتجهيز ومعالجة المعلومات المدخلة ثم استرجاعها، وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم (الزيات، ١٩٩٨). كما يشير استيرنبرج (Sternberg, 2003) إلى ثلاثة أنماط من الذاكرة هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة القصيرة، والذاكرة الطويلة. وقد تبني الباحثان تعريف جرومي (Groome, 2005) للذاكرة، وهي عملية التخزين والاحتفاظ بالمعلومات من أجل الاستدعاء أو الاستخدام في وقت لاحق، وتتضمن العمليات الآتية: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء.

(٣) أساليب التعلم:

يمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبياً التي تكون مؤشراً حول طرق استقبال وتخزين المعلومات، ويمكن تصنيفها، وقياسها، وتقديرها باستعمال وسائل القياس النفسي، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي تام بها فيستفيد أكثر في محيط التعلم، ولذلك كان من الطبيعي وجود عدة تصورات لمفهوم أساليب التعلم، وتشمل دراسة أسلوب التعلم تشخيص الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد في وضعية التعلم (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠).

وقد تبني الباحثان تعريف انتويستيل وتايت (Entwistle & Tait 1994) لأساليب التعلم، وهي العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم التي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة، تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية، وتتضمن أساليب التعلم ثلاثة أساليب هي: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم.

(٤) التحصيل الأكاديمي:

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى «مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات مختلفة بحيث تقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني» (إسماعيل، ٢٠١٠). ويُعرف التحصيل الأكاديمي إجرائياً بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة بجامعة الكويت إنجازه وفقاً للاختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

تتناول هذه الدراسة معرفة أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم لدى طلاب جامعة الكويت، فهي تتناول عدة متغيرات مهمة، ورغم أن متغيرات هذه الدراسة مجتمعة لم تتناولها أي دراسة إلا أن العلاقة بينهما موجودة، فالتعلم النشط يوفر فرصاً للتفكير الأعلى مرتبة من خلال استخدام الأسلوب العميق في التفكير والبعد عن الأسلوب السطحي في التفكير، ويُعزز الاستماع إلى الآخر، ويعطي فرصة لردود الفعل الفورية، ولتعديل التفكير؛ كما أن تحدث الطلاب معاً يوفر فرصاً للإسهام والاستماع،

ويتيح فرصاً للتحديث عن أفكارهم والتفكير في صياغات أفضل، ويزيد من درجة الاحتفاظ بالمعلومات عند الطلاب ومستواها، ومن ثمّ يحسن من عمليات الذاكرة. ويُحد من القلق؛ ويحصل الطلاب على وقت للتفكير حول المعلومات، والتحدث عنها، ومعالجتها؛ ويسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية؛ ويمكن أن يقدم الطلاب أمثلة واقعية للمحتوى الذي تجري مناقشته مما يزيد من أهمية التعليم (بدوي، ٢٠١٠). ويعتبر ذلك من المبررات التي أدت إلى الجمع بين هذه المتغيرات، وتناولها بالدراسة على وجه التحديد، إلى جانب عدم وجود أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة.

ومن خلال معرفة أهداف التعلم النشط يتبين لنا مدى أهمية التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي. إذ يبين كلّ من جابر (١٩٩٩)، وسعادة (٢٠٠٦) أن هناك عدة أهداف للتعلم النشط منها ما يأتي: تشجيع الطالب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، والقراءة الناقدة، التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ودعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة، ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة، وتشجيع الطالب على طرح الأسئلة المختلفة، وحل المشكلات، وتحديد كيفية تعلم الطالب للمواد الدراسية المختلفة، وقياس قدرة الطالب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها، وتمكين الطالب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وزيادة الأعمال الإبداعية لدى الطالب، واكتساب الطالب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، والمرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، وتشجيع الطالب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، كما يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

وببين كلُّ من بدير (٢٠٠٨)، وليندمان (Lindaman, 2001) أن دور المعلم في التعلم النشط يتمثل في: تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التعلم، وإيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، والتركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم، والمحافظة على استمرارية الدافعية في عملية التعلم، وتدريب الطلاب على التعلم النشط مع طرح التمرينات عليهم، فهو يقوم بدور الباحث والموثق للمعلومات، ويشارك في بناء المعرفة، ويصغي للطلبة، ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة؛ فدور المعلم ليس التوجيه أو الإرشاد فحسب بل هو الداعم الحقيقي للطالب فهو شخص مناس .

كما أوضح كلُّ من سعادة (٢٠٠٦)، وحمادة (٢٠٠٥) أن دور الطالب في التعلم النشط يتمثل في: المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية، وتقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين؛ وبذل الجهد المطلوب، وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة، وتوضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي، وتفهم بأن نمو الطالب وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، ومن ثمَّ يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصدقة؛ وثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة .

ويتضح دور التعلم النشط في إكساب الطلاب العديد من جوانب التعلم في المواد الدراسية المختلفة، وقد ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط الذي يؤكد فاعلية المتعلم باستمرار؛ وذلك من خلال: إيجابية المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الأماكن ذات الكثافة الطلابية العالية، وحرص المتعلم عادة على فهم المعنى

الإجمالي للموضوع، وتخصيص وقت كاف للمتعلم للتفكير فيما يتعلمه وأهمية ما يتعلمه، على أن يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها، ويربط كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة، ويحاول الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى، علاوة على تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير، ومهارات البحث والاتصال لدى المتعلمين، واكتساب المهارات الحياتية التي تمكن المتعلمين من التعامل مع متطلبات الحياة (McKinney, 1998).

وقد تم في هذه الدراسة استخدام ثلاث إستراتيجيات من إستراتيجيات التعلم النشط هي (إستراتيجية التساؤل، وإستراتيجية فكر - زوج - شارك، وإستراتيجية العصف الذهني). وفي إطار إستراتيجية التساؤل نجد أنها تمد الطلاب بقاعدة لدراساتهم، وذلك من خلال إنجاز وظيفة المنظم، بحيث إنها تضع الخطوط الإيجابية التي توجه الطالب للقراءة والكتابة وكتابة الملاحظات، وتقييم نموذج في إطار المراجع بحيث تساعدهم على تنظيم المعلومات (جابر، ١٩٩٩).

وتبدأ إستراتيجية فكر - زوج - شارك، بإعطاء الطلاب مهمة تعليمية محددة كأن تكون (سؤالاً، أو مشكلة، أو مثالاً لفكرة علمية) تعبر عن هدف تعليمي محدد، ثم يتم منح الطلاب فترة من ٣-٥ دقائق للتفكير في تلك المهمة بشكل فردي وهذه مرحلة التفكير (Thinking)، ثم يمنح الطلاب من ٣-٥ دقائق أخرى ليناقدش كل متعلم ما توصل إليه مع الطالب المجاور له في المقعد، وهذه مرحلة المزاوجة (Pairing)، وأخيراً يقوم الطالبان بمشاركة زوج آخر من الطلاب أو بقية طلاب الفصل، وهذه مرحلة المشاركة (McKinney, 1998) (Sharing).

وتُعد إستراتيجية العصف الذهني إجراءً تعليمياً يتم من خلاله إعطاء المتعلمين (مجموعات كبيرة أو صغيرة) قضية أو موضوعاً، أو سؤالاً، أو مشكلة،

ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات أو الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة، أو نقد تلك المعلومات، أو الأفكار، أثناء توليدها أو ابتكارها، ومن ثمّ فالعصف الذهني يقوم على قيام المتعلم بتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الاقتراحات أو الحلول لقضية أو موضوع أو مشكلة، وبطريقه تسمح بالتعبير عنها دون التقيد بمعايير محددة تحد من التفكير، فهي تقوم على إرجاء التقويم، وإطلاق حرية التفكير، واعتماد الكم قبل الكيف، والبناء على أفكار الآخرين (Lindaman, 2001).

وتتضمن إستراتيجية العصف الذهني عدة مراحل هي: التمهيد لجلسة العصف الذهني، وتهيئة المشاركين فيها؛ وتأجيل الحكم على الأفكار؛ لأنّ تشجيع توليد الأفكار وتأجيل الحكم عليها لا يؤدي إلى الإحجام عن المشاركة، إذ إن عكس ذلك يؤدي إلى أن تكون أفكار المشاركين عرضة للنقد والتقييم؛ والكم يولد الكيف: إطلاق حرية الأفكار وقبولها واحترامها حيث إن كثرة الأفكار يمكن أن تؤدي إلى أفكار أكثر جودة وفعالية، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها، إذ يمكن البناء على أفكار الآخرين لتطويرها، وتقديم أفكار وحلول جديدة، أما تحديد المشكلة: فيجب أن تكون المشكلة محددة وليست عامة (Kuckkan, 1995; Scott, 1999).

ولاشك أن إستراتيجيات التعلم النشط السابقة لها دور فعال في تحسين عمليات الذاكرة. حيث تمر الذاكرة بعدة مراحل: تبدأ باستقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية للحظات محدودة، ثم تنتقل بعد ذلك لتخزن في الذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، حيث تُعالج المعلومات فيها لمدة قصيرة نسبياً، لتصل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة الأمد (الدائمة) التي تخزن فيها المعلومات لفترات غير محدودة، ويتم استدعاؤها وقت الحاجة، وتعرض المعلومات المستقبلية من خلال الحواس أثناء انتقالها

من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة، أو من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة الأمد إلى عمليات فقدان وتشويه، ومن ثمَّ فإنَّ ما يتم تذكره نادراً ما يشكل صورة حقيقية للأحداث الفعلية، وهذا ما يسمى بالفلترة أو الترشيح (Leahey, 2004).

وتعتبر الذاكرة عملية عقلية مركبة يمكن التمييز فيها بين عدد من العمليات الأساسية، ويؤكد ستيرلنج (Stirling, 2005) أنه مهما كان النموذج الذي نتبناه في الحديث عن الذاكرة فإنَّ هناك ثلاث عمليات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، وهي: عملية إدخال المعلومات إلى الذاكرة (ترميز أو مدخلات)، وعملية الحفاظ على المعلومات في الذاكرة (تخزين)، وعملية تذكر المعلومات عند الحاجة (استدعاء أو مخرجات). حيث إننا إذا نظرنا إلى الذاكرة البشرية بوصفها نظاماً لمعالجة المعلومات وجدناها تتضمن ثلاث مراحل هي: الترميز Encoding ، ومرحلة الاحتفاظ أو التخزين Storage ، ومرحلة الاسترجاع Retrieval (عبدالله، ٢٠٠٣). وتُعد مرحلة الاسترجاع من أهم عمليات الذاكرة؛ لأننا نستطيع قياسها بشكل مباشر، إذ يشير مفهوم الاسترجاع إلى محاولة الفرد استعادة أو استرجاع المعلومات التي تم استقبالها، وتعلمها، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (الزيات، ١٩٩٥). كما تعتبر الذاكرة الحسية المرحلة الأولى في نسق التذكر عند الكائن البشري إذ يتم تخزين المعلومات الحسية عن طريق الحواس الخمس التي قد تكون بصرية أو سمعية أو شمّية أو غير ذلك، وتتميز هذه الذاكرة ببقاء تأثير المنبه بعد إنهاء عملية التنبيه أو توقفه سواء كان هذا المنبه بصرياً أم سمعياً أم وارداً من أي حاسة من الحواس (عشوري، ١٩٩٤).

وبين كلٍّ من (ملحم، ٢٠٠٨)، و(الشرقاوي، ١٩٩٢) أن هناك أربع عمليات للذاكرة هي:

١- عملية إرساخ الانطباعات: ويقصد بها اكتساب المعلومات والخبرات، وتكوين انطباعات عنها في شكل تصورات ذهنية تُعرف بآثار الذاكرة، وتقوم على تكوين روابط عصبية في لحاء المخ لما يدركه الفرد في عملية استقبال المثيرات والاستجابة لها، وتدعيم هذه الارتباطات كلما تكررت هذه العملية.

٢- عملية الاستبقاء: وهي عملية تخزين واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني، ويحدث الفاقد في عملية الاستبقاء في حالات المرض العقلي خاصة حينما يحدث تحلل في أنسجة المخ مثل زهان الشيخوخة، كما يحدث الفاقد في حالات إصابة الدماغ أو في حالات اضطراب بعض مراكز المخ.

٣- عملية الاستدعاء: وهي عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار أو بمعنى آخر هي عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة.

٤- عملية التعرف: وهي العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد من قبل، ومن ثمَّ يتعرفها مرة أخرى في مواقف أخرى ارتباطاً بإشارات أو علامات أو إشارات دالة عليها.

وتهتم هذه الدراسة بمعرفة أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين أساليب التعلم، وتعتبر أساليب التعلم نوعاً من الإستراتيجيات العامة للطلاب، فمن خلال تعرف الدور الذي تقوم به إستراتيجيات التعلم النشط تتضح أهميتها في تحسين أساليب التعلم، ومساعدة الطلاب على استخدام الأسلوب العميق في التفكير. ويمثل أسلوب التعلم الطريقة التي يستخدمها المتعلم في العمليات ذات العلاقة بإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، كما أنه يمكن النظر إلى أساليب التعلم على أنها الخصائص المعرفية، والانفعالية،

والسمات النفسية ذات الطبيعة الثابتة نسبياً، والتي تستخدم كمنبئات بكيفية إدراك المتعلمين، وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم والمعلومات المتضمنة فيها (Gilany & Abusaad, 2012). وهناك عدة تصنيفات لأساليب التعلم منها ما يُصنف إلى مستوى سطحي أو مستوى عميق أو مستوى إستراتيجي للمعالجة، أو تُصنف إلى الأسلوب الكلي في مقابل الأسلوب المتدرج، أو بالمعالجة العميقة، والمعالجة الموسعة، والدراسة المنهجية، واسترجاع الحقائق. ويُعد أسلوب التعلم من المفاهيم التربوية والنفسية التي ما زالت على مدار البحث في الميدان التربوي، حيث كانت تدرس على أنها ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة، وقد ظهرت مجموعة من الدراسات تؤكد معظم نتائجها وجود فروق فردية في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وأخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية، ومع تطور هذه الدراسات في مجال الفروق الفردية بدأت الاهتمامات تتجه نحو الفروق الفردية في ضوء أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.

وقد أشار بروسير وتريجوويل (trgwell & prosser, 1997) إلى أنه لكي نحسن نوعية التعلم، فإنه من الأهمية أن نشجع الأسلوب العميق في الدراسة من خلال خلق محتوى يتضمن تدريساً جيداً، وأهدافاً واضحة، وبعض الاستقلالية في التعلم، كما يجب الاهتمام بهذا الأسلوب في التعلم، والبعد عن تشجيع الأسلوب السطحي في التعلم.

ويتم استخدام أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي. إذ يجمع الفرد المعلومات من خلال حواسه، ثم يدرك هذه المعلومات من أجل أن يفهم العالم من حوله، وربما يتسلم هذه المعلومات من خلال مجموعة من

الحواس في وقت واحد، فمثلاً (عندما يصغي إلى أو يشاهد شخصاً ما يتحدث إليه)، وبالرغم من استطاعته أن يتسلم المعلومات من خلال مجموعة من الحواس في الوقت نفسه، فإنه يميل إلى استخدام حاسة واحدة بشكل فعال (Cooze & Barbour, 2005). وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية، وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب، أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، ومن هذه التصورات والنماذج نموذج إنتوستل (Entwistle, 1981) ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه، ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي تنتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي Personal Meaning Orientation، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing\Orientation، والتوجه نحو التحصيل AchievementOrientation وبناء على هذه التوجهات يرى إنتوستل (Entwistle, 1981) وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :

(أ) الأسلوب العميق **Deep Style** : يبين بروسير وترجيويل (prosser & trgwel, 1997) أن الأسلوب العميق هو ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، بقصد تمثل ما تحتويه المادة التعليمية من معلومات، وما تتضمنه من أفكار، وربطها بالمعلومات السابقة لدى الفرد، بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي. ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم

ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم، ويتسم الطلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كلٍّ من: التفكير الاستنباطي، والتوجه النظري ذي الطبيعة التطبيقية في واقع الحياة، إضافةً إلى الميل نحو الاستقلالية في التعلم.

(ب) الأسلوب السطحي **Surface Style**: يبين بروسير وترجيويل (prosser & trgwel, 1997) أن الأسلوب السطحي هو ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، يقوم على التكرار الآلي للمادة التعليمية، بقصد استظهارها بشكلها الأصلي دون تفكير فيها أو إعادة صياغتها. ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم قادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً، ويميلون إلى سطحية الفهم، والاعتماد على تذكر المعلومات؛ فالحفظ والاستظهار يعدان من فنيات وأسابيل التعلم الشائعة لديهم. كما يعتمد هؤلاء الطلبة في دراستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والملخصات دون المحتوى، ولديهم ضعف في التفكير الاستنباطي، ومستويات عالية من القلق، والاندفاع نحو التعبير، وكذلك محدودية في استقلالية التعلم والاستيعاب.

(ج) الأسلوب الإستراتيجي **Strategic Style**: يبين بيبلا (Bebello, 1990) أن الأسلوب الإستراتيجي هو ميل لدى الفرد لتبني إستراتيجية تعلم معينة، بغض النظر عن موضوع التعلم، وتُعرف الإستراتيجية بأنها: ميل لدى الفرد، يتجلى باتباع نمط معين من أنماط معالجة المعلومات، يستخدمها

من أجل التحضير لاختبار متوقع للذاكرة. ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم، ويتميزون بامتلاكهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، والوقت والجهد؛ للحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي، وكل ذلك في إطار دافعيتهم الخارجية للتعلم، وعدم التركيز على مهمة الدراسة، كما يحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات، والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم لهذا الغرض.

ويتميز الطلاب ذوو الأسلوب العميق في التعلم بنية (بقصد) الفهم، والاهتمام، والنشاط، والبحث المعني، وتنظيم الأفكار الجديدة بمعارفهم السابقة، وربط معارفهم بخبرات الحياة اليومية، واستخدام الأدلة والبراهين، وربطها بالخاتمة، والتفاعل النشط مع المحتوى، ويفضلون المحاضرات والمواقف التي بها نوع من التنافس والدافعية، بينما يبدأ الطلاب ذوو الأسلوب السطحي موقف التعلم بنية إتمام متطلبات المهمة، ويتميزون بالتركيز وحفظ المعلومات من أجل التقويم، والتركيز على العناصر المنفصلة من دون النظرة المتكاملة للموضوع ، والصعوبة في فهم المادة المقروءة في التمييز بين المبادئ، أما الطلاب ذوو الأسلوب الإستراتيجي فتكون نيتهم الحصول على أعلى درجات ممكنة، ويتميزون بالقدرة على تنظيم إدارة الوقت والجهد، ويستخدمون الاختبارات السابقة للتنبؤ بأسئلة الاختبارات، ويبدلون الجهد في الاستذكار (Kember & leung, 1998).

ومن ضمن العناصر المفتاحية في بنية أسلوب التعلم لدى الفرد، إلى جانب طريقة استقبال ومعالجة المعلومات، دافعية الفرد وعاطفته، حيث ينزع

الطلاب المتبنون للأسلوب العميق في التعلم ليكونوا مدفوعين باهتمام داخلي بموضوع التعلم، الذي يترافق مع مشاعر سارة، واستمتاع بخبرات التعلم، وثقة بما لديهم من معلومات، وثبات في مواقف الامتحان، على خلاف التعلم السطحي الذي ينزع لأن يكون أقل إرضاءً، إذ ينزع الطلاب المتبنون للأسلوب السطحي ليكونوا مدفوعين بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية التي تعزز بالخوف من الفشل، والحاجة لإشباع متطلبات التقييم، مع ما يرافقها من مشاعر سلبية، وقلق في مواقف التقييم (Bebello, 1990).

من هنا نستطيع أن ندرك ونتخيل وفق بعض أساليب التعلم المذكورة سابقاً، كيف تستطيع تلك الأساليب أن تؤثر وتحدد من طبيعة تفكير الطلبة، واتجاهات رؤاهم نحو مختلف مواقف بيئاتهم الاجتماعية حسب أسلوب التعلم المستخدم في البيئة المدرسية. فالمعلم المبدع في داخل وخارج الفصل الدراسي هو الذي ينوع من أساليب تعليمه للطلبة؛ حتى يستطيع مواجهة مختلف الفروق الفردية وبقية المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في عملية التعلم والتعليم، من متغيرات مرتبطة بجنس الطلبة، أو ديموغرافية، أو اجتماعية... الخ، لذلك فإن التنوع في أساليب التعلم والتعليم وفق منهجية مدروسة تحاكي المتغيرات الداخلية والخارجية، وتساعد الإدارة المدرسية في التغلب على الكثير من المشكلات المرتبطة بالفروق الفردية، ودعم وتعزيز المكونات المعرفية والوجدانية المطلوبة في الطلبة أيضاً، مع إمكانية تعليم الطلبة كيفية مواجهة مؤثرات ومواقف بيئاتهم وفق إكسابهم الخبرات والتجارب النظرية والعلمية الخاصة بتعلم وتبني رؤى متعددة، تساعد في حل مشاكلهم اليومية بطريقة جيدة ومناسبة (Duff, 2004).

ومما لا شك فيه أن التنوع في أساليب التعلم يؤثر بصورة كبيرة أيضاً على تفوق الطلبة وتحصيلهم الدراسي، سواء كان هذا التحصيل مرتبطاً بالقيم أو

الاتجاهات أو السلوكيات أو الدرجات، ومن ثمّ نجاح الطلبة أثناء أو في آخر العام الدراسي (Backer, Yelich, 2002).

ومن المتغيرات التي تتناولها هذه الدراسة التحصيل الدراسي، وقد أشارت معظم الدراسات السابقة إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط تحسن من التحصيل الدراسي للطلاب، والتحصيل الأكاديمي، وهو درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين (علام، ٢٠٠٢: ٣٠٥). ويُعرّف التحصيل الأكاديمي بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يكتسبها الفرد نتيجة التدريب والخبرات السابقة، وهو -أيضاً- مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة. (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٦: ١٣). ويُعرّف مفهوم التحصيل الأكاديمي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أم النوعي لمادة دراسية معينة (طه، ٢٠٠٣).

ويرتبط التحصيل الأكاديمي مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس بالاختبارات التحصيلية التي تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي، ويعتبر مجال التحصيل الأكاديمي المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالب ذكاءه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحكات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق الاختبارات المستوى التحصيلي المدرسي، ويعتبر التحصيل الأكاديمي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدم المتفوقين عن أقرانهم العاديين (غنيم، ٢٠٠٣).

ويُعرَّف التحصيل الأكاديمي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين (علام، ٢٠٠٢: ٣٠٥). ويُعرَّف العزباوي (٢٠٠٨) التحصيل الأكاديمي بأنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، ويمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. ويُعرَّف مفهوم التحصيل الدراسي بأنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أم النوعي لمادة دراسية معينة (طه، ٢٠٠٣)، كما أن التحصيل الدراسي يعني درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي، والتحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، والاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (غنيم، ٢٠٠٣). ويعتبر مجال التحصيل المدرسي المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالب ذكاءه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحكات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق الاختبارات هي المستوى التحصيلي المدرسي، ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدم المتفوقين عن أقرانهم العاديين (عبد الغفار، ١٩٧٧). ويُعرَّف التحصيل الأكاديمي إجرائياً بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة بجامعة الكويت إنجازه وفقاً للاختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة.

دراسات وبحوث سابقة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عدداً من الدراسات والبحوث السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وقد رتبت في هذه الدراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويلى عرض الدراسات والبحوث المتاحة تعقيب يوضح الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قبل معدي هذه الدراسة لم نجد أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة إلا أنه تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث العربية منها والأجنبية التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية، ويتم تصنيفها في فئتين هما: دراسات تناولت أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي، ودراسات تناولت أثر التعلم النشط في الذاكرة، وهي:

(أ) دراسات تناولت أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي:

- دراسة ماكارثي واندرسون (McCarthy & Anderson, 2000): اهتمت الدراسة بمعرفة أثر التعلم النشط والتعلم التقليدي في تدريس التاريخ والعلوم السياسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالباً، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجيات التعلم النشط المتضمنة: لعب الأدوار، والتمارين التعاونية، والمناقشات، كانوا أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تتضمن التعليم التقليدي في تدريس التاريخ والعلوم السياسية.

- دراسة سيندر (Snyder, 2000) هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك لدى عينة قوامها ١٢٨ طالباً أمريكياً من الجنسين ممن يدرسون التاريخ،

وطبقت عليهم استبانة أساليب التعلم، وتم قياس التحصيل باستخدام اختبارات تحصيلية مقننة بالإضافة إلى الحصول على المعدل التراكمي لهؤلاء الطلاب. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي كما يقاس باستخدام GPA وبالاختبارات التحصيلية المقننة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذكور والإناث في أساليب التعلم تجاه الإناث.

• دراسة المهدي (٢٠٠١): تناولت هذه الدراسة أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في ثلاث مجموعات تجريبية تم اختيارها بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم أدوات الدراسة التي تكونت من اختباري التحصيل والاستيعاب المفاهيمي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح النتائج البعدية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت في مجموعات من الأزواج في التحصيل الدراسي، والاستيعاب المفاهيمي، والاتجاه نحو تعلم الفيزياء، وقد أثبتت الدراسة فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي للطلاب للمحتوى التعليمي، واستيعابهم المفاهيمي، والاتجاه نحو تعلم الفيزياء.

• دراسة سعادة (٢٠٠٣): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في أسلوب التحصيل الدراسي والمؤجل لديهن في ضوء ثلاثة متغيرات هي: التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمة تم اختيارهن بشكل قصدي حسب الرغبة، وأعد القائمون على الدراسة أداتين من أدوات البحث تمثلت الأولى

في مادة تدريبية، بينما شملت الثانية اختباراً تحصيلياً. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تجاه التدريب على التعلم النشط مع وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات عينة الدارسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

- دراسة ويلكي (Wilke, 2008) : اهتمت الدراسة بمعرفة أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم والاتجاه لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالباً جامعياً أمريكياً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، وتم استخدام اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية نحو التعلم، ومقياس الاتجاه. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أربع المجموعات تجاه المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس .

- دراسة ديدرش (Diederich, 2010) : اهتمت هذه الدراسة بمعرفة أثر ثلاث طرق مختلفة لتعليم مقرر مقدمة في الأحياء، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) طالباً أمريكياً، وتم تدريس المقرر بثلاث طرق مختلفة هي الطريقة التقليدية، وطريقة التعليم النشط، والثالثة طريقة دراسة الحالة لمدة ثلاث سنوات. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن ٩٠٪ من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم النشط حققوا نتائج جيدة، فقد كانت لها فائدة كبرى في تعلمهم كيفية حل المشكلات والتفكير الناقد في مواقف التعليم.

- دراسة الجدي (٢٠١٢) تناولت هذه الدراسة معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة

من (٧٢) طالبة مقسمة على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية كانت أفضل في الاختبار التحصيلي، ومتوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية أفضل من منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة.

- دراسة آل عيسى (٢٠١٤): تناولت هذه الدراسة أثر الدمج بين إستراتيجيتين للتعليم النشط على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً وطالبة، وتم استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط، واختبار تحصيلي للرياضيات. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة إستراتيجية (فكر، زاوج، شارك، والتعليم التبادلي) في التحصيل الدراسي.

- دراسة الشمري (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة شقراء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً، وتم استخدام اختبار تحصيلي. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود أثر لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بشقراء تجاه المجموعة التجريبية.

- دراسة مؤمن والسري والعطاوي (Momani, Asiri & Alatawi, 2016): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تنفيذ إستراتيجيات التعلم النشط على تدريس اللغة الإنجليزية، وهدفت -أيضاً- إلى استكشاف (أ) آراء المعلمين حول استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، و (ب) مدى فعالية إستراتيجيات

التعلم النشط في تطوير أداء الطلاب، وتشمل عينة الدراسة (٣٥) مدرساً سعودياً في مدرسة تبوك في مدينة تبوك، المملكة العربية السعودية، وأنجزت بتطوير استبانة تتكون من قسمين، وهما: تأثير استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على تدريس اللغة الإنجليزية، وآراء المعلمين حول استخدام إستراتيجيات التعلم النشط. وكشفت نتائج الدراسة أن ٩٠ ٪ من المعلمين يتفوقون على أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط له تأثير إيجابي على تدريس اللغة الإنجليزية وتطوير أداء الطلاب.

(ب) دراسات تناولت أثر التعلم النشط في الذاكرة:

- دراسة شيرني (Cherney, 2008): اهتمت الدراسة بمعرفة أثر دورة تدريبية باستخدام التعلم النشط في تحسين الذاكرة لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً جامعياً أمريكياً، وكان الغرض هو دراسة كيف ستختلف ذاكرة الطلاب ومستوى فهمهم للمواد التمهيديّة عن تلك الموجودة في الفصول الأكثر تقدماً في جميع مستويات الفصول الدراسية، وكانت العناصر المدرجة بشكل متكرر هي المفاهيم التي تم تقديمها من خلال تمارين التعلم النشط، تليها مقاطع الفيديو ومواد المحاضرات. وخلصت نتائج الدراسة بناءً على مستوى الدورة التدريبية، والمحتوى، والأنواع المختلفة من العروض التقديمية للفصل، إلى فهم محسّن للمادة، وكانت متوسطات درجات الطلاب عالية بالنسبة للمواد المقدمة مع مقاطع الفيديو في الفصول التمهيديّة، في حين أن متوسطات درجات الطلاب كان عالياً بالنسبة للمعلومات التي قدمتها المحاضرة في دورات المستويات العليا.
- دراسة عثمان والخولي (٢٠١٤): تناولت هذه الدراسة أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة

لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتم استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط، واختبار التفكير الابتكاري، واختبار كفاءة الذاكرة العاملة. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة إستراتيجية (فكر، زوج، شارك) على مجموعتي المناظرة التعاونية ولعب الأدوار عقب التدريب مباشرة، وكذلك خلال القياس التتبعي في التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت بعض إستراتيجيات التعلم النشط إلا أنها اختلفت عن الدراسات السابقة في أنها تناولت أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم التي لم تتناولها الدراسات السابقة، ويتضح من هذا العرض لعدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تيسر للباحثين الاطلاع عليها، أن هناك اهتماماً بدراسة التعلم النشط لدى عينات متباينة من المجتمع منها طلاب المدارس الثانوية، وطلاب الجامعة، والمعلمون والمعلمات، ومن أهم الموضوعات التي اهتمت بها الدراسات السابقة ما يأتي: أثر التعلم النشط والتعليم التقليدي في تدريس التاريخ والعلوم السياسية، كما اهتمت بدراسة أثر التعلم النشط في العديد من المتغيرات منها: التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري، وكفاءة الذاكرة العاملة، وتنمية المهارات الحياتية، وتحسين الذاكرة، والدافعية نحو التعلم، والاستيعاب المفاهيمي، ويستخلص من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أنها أظهرت وجود أثر للتعلم النشط في التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، وكفاءة الذاكرة العاملة، وتنمية المهارات الحياتية، وتحسين الذاكرة، والدافعية نحو التعلم، والاستيعاب المفاهيمي، إلا أنه لا توجد دراسة تناولت أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين

بعض العمليات المعرفية التي تتضمن (عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي) لدى طلاب جامعة الكويت، مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فرضيات الدراسة :

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية مع الإشارة إلى أهداف الدراسة ومشكلتها ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، فقد تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي، في القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً - منهج الدراسة:

ونظراً لطبيعة هذه الدراسة، فقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعات غير المتكافئة، ويعتمد على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتعرض المجموعتان التجريبية والضابطة لنفس الاختبارات ماعدا المتغير المستقل الذي يدخل على المجموعة التجريبية فقط، والمتغيرات المستقلة في

هذه الدراسة هي إستراتيجية التعلم النشط في التدريس، والطريقة التقليدية في التدريس، والمتغيرات التابعة هي أساليب التعلم، وعمليات الذاكرة، والتحصيل الدراسي، وكان التصميم شبه التجريبي على النحو الآتي: المجموعة التجريبية، وهي من الذين طبقت عليهم إستراتيجية التعلم النشط في التدريس، والمجموعة الضابطة، وهي من الذين طبقت عليهم الطريقة التقليدية في التدريس.

ثانياً - أفراد الدراسة:

طبقت الدراسة أولاً على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة الكويت متوسط أعمارهم (٢٣,٣) عاماً بانحراف معياري قدره (٥,٢) أعوام، وتراوح أعمارهم بين (١٩-٣٦) عاماً، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية هي إعداد مقاييس الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية للتحقق من مدى مناسبتها من حيث الصدق، والثبات، والمدة الزمنية، وسلامة المفردات ... إلخ، وتم تقسيم عينة الدراسة بالاستعانة بالبيانات الأولية، والعمر، والنوع، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية، وهم من الذين طبقت عليهم إستراتيجية التعلم النشط في التدريس، ويبلغ عددهم (٩٢) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (٢٢,٩) عاماً بانحراف معياري قدره (١,٨) عاماً، وتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٧) عاماً، وهذا المدى واسع جداً نتيجة أن من عينة الدراسة طلاباً أعمارهم كبيرة لأنهم قادمون من مراكز تعليم الكبار المنتشرة بدولة الكويت، والمجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة، وهي من الذين طبقت عليهم الطريقة التقليدية في التدريس، ويبلغ عددهم (٩٢) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (٢٣,٢) عاماً بانحراف معياري قدره (٣,٨) أعوام، وتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٧) عاماً، ورُوعي التكافؤ بين المجموعتين في العمر والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي، وتتكون عينة الدراسة النهائية من

(١٨٤) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وقسم علم النفس، وقد تم اختيار هذه العينة نظراً لأن هذه العينة تتسم بدرجة كبيرة من التعاون، والمصادقية، والموضوعية في الإجابة على أسئلة بنود الاختبارات، وهذا ما دعا الباحثين لاختيار هذه العينة، ومتوسط أعمارهم (٢٣,١) عاماً بانحراف معياري قدره (٤,٤) أعوام، وتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٧) عاماً، منهم (١٥٠) طالبة، ومتوسط أعمارهن (٢٢,٩) عاماً بانحراف معياري قدره (٣,١) أعوام، و(٣٤) طالباً، ومتوسط أعمارهم (٢٣,٨) عاماً بانحراف معياري قدره (٢,٣) عاماً، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الذين سحب منه عينة الدراسة (٨٠٠) طالب وطالبة. ويوضح جدول (١) الفروق بين المجموعتين في العمر.

جدول (١)

نتيجة اختبار (ت) لحساب الفروق بين المجموعتين في العمر

مستوى الدالة	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة (٩٢)		المجموعة التجريبية (٩٢)	
		ع	م	ع	م
٠,٦٩ غير دالة	٠,٦٧	٣,٨	٢٣,٢	١,٨	٢٢,٩

ويلاحظ من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر، إذ إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في العمر. ويوضح جدول (٢) عدد الذكور والإناث في كل مجموعة.

جدول (٢)

يوضح عدد الذكور والإناث في كل مجموعة

المجموعة الضابطة (٩٢)		المجموعة التجريبية (٩٢)	
إناث	ذكور	إناث	ذكور
٤٦	٤٦	٤٦	٤٦

ويُلاحظ من الجدول (٢) أن عدد الذكور يبلغ (٤٦) لدى المجموعة التجريبية، و(٤٦) لدى المجموعة الضابطة، بينما بلغ عدد الإناث (٤٦) لدى المجموعة التجريبية، و(٤٦) لدى المجموعة الضابطة. ويوضح جدول (٣) الفروق بين المجموعتين في التحصيل الأكاديمي من خلال المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات.

جدول (٣)

نتيجة اختبارات (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في المعدل العام

مستوى الدالة	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة (٩٢)		المجموعة التجريبية (٩٢)	
		ع	م	ع	م
٠,١٢ غير دالة	١,٥٥	٠,٥٠	٢,٩٧	٠,٤٨	٣,٠٩

ويُلاحظ من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المعدل العام، إذ إن قيمة (ت) غير دالة إحصائية، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الأكاديمي. ويتضح مما سبق

التكافؤ بين المجموعتين في العمر، والمعدل العام، والمستوى الاقتصادي. ويوضح الجدول (٤)، والجدول (٥)، الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم في القياس القبلي.

جدول (٤)

نتيجة اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة في القياس القبلي

حجم الأثر	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة حيث (ن = ٩٢)		المجموعة التجريبية حيث (ن = ٩٢)		عمليات الذاكرة
		ع	م	ع	م	
غير دال	١,٦ غير دالة	١٣	٥٥,٧	٩,٥	٥٢	عملية التذكر والنسيان
٠,٤٥	**٢,٧	٥,٤	٢٧,٤	٤,٦	٢٥,٣	عملية كفاءة الذاكرة
٠,٥٢	**٣,١	٥,١	٤٠,٨	٤,٢	٣٨,٦	عملية الاحتفاظ
٠,٣٧	*٢,٢	٤,٤	٢٢,٧	٣,٧	٢١,٣	عملية الاستدعاء
٠,٥١	**٣	٢٠	١٣٦,٣	١٦,٢	١٢٨	الدرجة الكلية للمقياس

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٥)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في أساليب التعلم في القياس القبلي

أساليب التعلم	المجموعة التجريبية حيث (ن = ٩٢)		المجموعة الضابطة حيث (ن = ٩٢)		قيمة (ت)	حجم الأثر
	م	ع	م	ع		
الأسلوب العميق	٢٨,٨	٦,٦	٢٨,٨	٥,٦	٠,٠٨ غير دالة	غير دال
الأسلوب السطحي	٢٥,٥	٥,٦	٢٥,٤	٥,٧	٠,١١ غير دالة	غير دال
الأسلوب الإستراتيجي	٢٨,٦	٧,٣	٢٨,٢	٦	٠,٤٤ غير دالة	غير دال
الدرجة الكلية	٨٣	١٥,٧	٨٢,٥	١٢,٥	٠,٢٢ غير دالة	غير دال

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (وهم من الذين طبقت عليهم إستراتيجية التعلم النشط في التدريس) والمجموعة الضابطة (وهم من الذين طبقت عليهم إستراتيجية التعليم التقليدي في التدريس) في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٣) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) تجاه المجموعة الضابطة في القياس القبلي، كما توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة الآتية (عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء) إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائية تجاه المجموعة الضابطة في القياس القبلي، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا متوسطة.

إذ إنه إذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٢) فإن التأثير يُعد ضعيفاً، وإذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٥) فإن التأثير يُعد متوسطاً، وإذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٨) فإن التأثير يُعد مرتفعاً (أبو علام ، ٢٠٠٢). ولا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عملية التذكر والنسيان إذا كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أساليب التعلم في القياس القبلي، وتبين هذه النتيجة أن هناك تكافؤاً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أساليب التعلم في القياس القبلي، وهذا ما يمكن أن يساهم في توضيح الفروق بين المجموعتين في أساليب التعلم بعد استخدام إستراتيجية التعلم النشط في التدريس بالنسبة للمجموعة التجريبية، واستخدام التعلم التقليدي في التدريس بالنسبة للمجموعة الضابطة، إلا أن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة، وعمليات الذاكرة الآتية (عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء) تجاه المجموعة الضابطة في القياس القبلي يمكن أن يبين الدور الذي تؤديه إستراتيجية التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة لدى المجموعة التجريبية.

ثالثاً - إجراءات تطبيق التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط:

حرصنا قبل الشروع بتجربة التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط على تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر بالتجربة على الرغم من أن أفراد العينة من منطقة واحدة، فقد كافأ الباحثان المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: المعدل العام، والنوع، والعمر الزمني، وقد أظهرت عملية

التكافؤ أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في متوسط العمر الزمني والمعدل الدراسي، وعدد الذكور والإناث، وقد أخضعت المجموعتان التجريبية والضابطة إلى اختبارات قبلية تقيس أساليب التفكير وعمليات الذاكرة لديهم، وذلك للتأكد من مدى التكافؤ بينهم، وتبين أن هناك تكافؤاً بينهم في أساليب التفكير وعمليات الذاكرة.

وقد استمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرتين في الأسبوع الواحد، زمن كل محاضرة ساعة واحدة، إذ تم التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط لدى المجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطريقة التقليدية في التدريس لدى المجموعة الضابطة، وبعد ذلك طبقت الاختبارات البعدية على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء المعالجة في البحث من تنفيذ المواقف التعليمية المحددة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد حددت المادة التعليمية من مقرر علم نفس الضغوط بقسم علم النفس -جامعة الكويت- المقرر على جميع شعب كلية العلوم الاجتماعية، وبعض شعب كليتي الآداب والشرعية، كما أعدت مذكرات التحضير لهذه المادة وفق نموذج التعلم النشط المعد لأغراض البحث، ويتضمن محتوى المقرر الموضوعات الآتية (نمط الشخصية «أ» مقابل النمط «ب»)، ومركز التحكم أو وجهة الضبط، وقدرات الفرد وحاجاته التي تحدد طبيعة تعامله مع الضغوط، ومصادر الضغوط الشخصية، والصلابة النفسية ومقوماتها (الالتزام والتحدي والتحكم)، وتقدير الذات، والثقة بالنفس، والتفائل)، وتتضمن كل محاضرة دراسة موضوع من الموضوعات الثمانية السابقة، وهناك العديد من الطرق والأساليب والإستراتيجيات للتعلم النشط التي استخدمت، ومن هذه الإستراتيجيات التي تتطلب نشاطاً زائداً من جانب المتعلم (إستراتيجية التساؤل، إستراتيجية فكر-زواج-شارك، وإستراتيجية العصف الذهني) وفيما يلي توضيح ذلك:

١- يتم استخدام إستراتيجية التساؤل في كل محاضرة، بهدف إثارة قدرة الطالب على التساؤل وتنمية اتجاهه نحو المادة المتعلمة، ومن خلالها يمكن تزويد الطلاب بأساس وقاعدة لمساعدتهم على مواجهة تحديات المستقبل وتنمية مهاراتهم الشخصية. كما أن استخدام إستراتيجية التساؤل في المادة المتعلمة وسيلة لتشجيع الطلاب لكي يصبحوا طلاباً مبدعين، ويتضمن ذلك استخدام قائمة من الأسئلة بخصوص موضوع يدرسه الطلاب، ولكن الأسئلة يقترحها الطلاب أنفسهم، وليس المعلم، ويعطي المعلم لطلابه الوقت للتفكير والنقاش حول موضوع جديد قبل دراسته، ويسمح لهم بتحديد المشكلات وتعريفها لأنفسهم، والتركيز على تلك النقاط المهمة التي تحتاج الفحص والفهم والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام، وغيرها من مهارات التفكير (Yeager, 2001).

٢- كما يتم استخدام إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) من خلال إعطاء الطلاب مهمة تعليمية محددة كأن تكون (سؤالاً، أو مشكلة، أو مثلاً لفكرة علمية) تعبر عن هدف تعليمي محدد، يمنح الطلاب فترة من ٣-٥ دقائق للتفكير في تلك المهمة بشكل فردي، وهذه مرحلة التفكير (Thinking)، ثم يمنح الطلاب من ٣-٥ دقائق أخرى ليناقدش كل متعلم ما توصل إليه مع الطالب المجاور له في المقعد، وهذه مرحلة المزاوجة (Pairing)، وأخيراً يقوم الطالبان بمشاركة زوج آخر من الطلاب أو بقية كل طلاب الفصل، وهذه مرحلة المشاركة (Sharing McKinney, 1998).

٣- ومن أهم إستراتيجيات التعلم النشط إستراتيجية العصف الذهني، إذ تُعد إجراءً تعليمياً يتم من خلاله إعطاء المتعلمين (مجموعات كبيرة أو صغيرة) قضية أو موضوعاً، أو سؤالاً، أو مشكلة، ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات أو

الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات أو الأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها، ومن ثمّ فالعصف الذهني يقوم على قيام المتعلم بتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الاقتراحات أو الحلول لقضية أو موضوع أو مشكلة وبطريقه تسمح بالتعبير عنها دون التقيد بمعايير محددة تحد من التفكير، فهي تقوم على إرجاء التقويم، وإطلاق حرية التفكير الكمي قبل الكيفي، والبناء على أفكار الآخرين (Lindaman, 2001).

٤- التقويم: يمنح الطلاب فرصة في نهاية كل محاضرة للإجابة على بعض الأسئلة الخاصة بالمحاضرة لتقويم مدى استيعابهم وفهمهم للمادة العلمية.

٥- البرنامج التعليمي:

يوضح الجدول التالي ما تم عمله في جلسات البرنامج التعليمي من حيث هدف الجلسة، وعنوانها، وزمنها، والإستراتيجيات المستخدمة بالنسبة للعينة التجريبية.

م	هدف الجلسة	العنوان	الزمن	الإستراتيجيات المستخدمة	نوع العينة
١	تحسين إستراتيجية التساؤل لدى الطالب	نمط الشخصية «أ» مقابل النمط «ب»	٦٠ دقيقة	إستراتيجية التساؤل	العينة التجريبية
٢	تحسين إستراتيجية التساؤل لدى الطالب	مركز التحكم أو وجهة الضبط	٦٠ دقيقة	إستراتيجية التساؤل	العينة التجريبية
٣	التدريس من خلال فكّر- زواج - شارك	قدرات الفرد وحاجاته التي تحدد طبيعة تعامله مع الضغوط	٦٠ دقيقة	فكّر- زواج - شارك	العينة التجريبية

م	هدف الجلسة	العنوان	الزمن	الإستراتيجيات المستخدمة	نوع العينة
٤	التدريس من خلال فكر- زوج - شارك	مصادر الضغوط الشخصية	٦٠ دقيقة	فكر- زوج - شارك	العينة التجريبية
٥	تحسين إستراتيجية العصف الذهني لدى الطالب	الصلابة النفسية ومقوماتها	٦٠ دقيقة	العصف الذهني	العينة التجريبية
٦	تحسين إستراتيجية العصف الذهني لدى الطالب	تقدير الذات	٦٠ دقيقة	العصف الذهني	العينة التجريبية
٧	استخدام جميع الإستراتيجيات	الثقة بالنفس	٦٠ دقيقة	ثلاث إستراتيجيات	العينة التجريبية
٨	استخدام جميع الإستراتيجيات	التفاؤل	٦٠ دقيقة	ثلاث إستراتيجيات	العينة التجريبية

رابعاً - أدوات الدراسة : اشتملت أدوات الدراسة على ما يأتي:

١-مقياس عمليات الذاكرة:

قام عبدون (١٩٩٣) بإعداد هذا المقياس الذي يتكون من (٥٤) مفردة، أمام كل مفردة خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ولا)، ويتضمن ما يأتي: عملية التذكر والنسيان، وتتكون من ثماني عشرة مفردة هي (١، ١٢، ١١، ٩، ٨، ٧، ٤، ٥١، ٣٩، ٣٣، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٣، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٦، ٥)، وعملية كفاءة الذاكرة، وتتكون من إحدى عشرة مفردة هي (١٧، ١٤، ١، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٤، ٤٨)، وعملية الاحتفاظ، وتتكون من سبع عشرة مفردة هي (٢، ٥، ٦، ١٠، ١٣، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٣٦، ٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠)، وعملية الاسترجاع أو الاستدعاء، وتتكون من ثماني مفردات، وهي (٣، ٢٤، ٢٦، ٣٥، ٤٢، ٤٣، ٥٢، ٥٣، ٥٤).

وقد قام مُعد هذا المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية بهدف تقنيته، بعد التصحيح وتبويب النتائج، ثم حساب صدق وثبات المقياس، ويتضمن صدق المُحكّمين، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول المفردات وملاءمتها للمقياس، مع الأخذ بالاعتبار جميع الملاحظات، وتم حساب الصدق الإمبريقي للمقياس، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس إذ تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية على العينة المصرية، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (٠,٤٠ - ٠,٨٩) وهي معاملات دالة وموجبة مما يدل على تجانس وحدات المقياس، وقد تم إجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة من البيئة السعودية، وأشارت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، تمثل عمليات الذاكرة، وهي: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، وتم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (٠,٧٩)، وبطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٦) ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فوصل إلى (٠,٨٦)، وقد تم تقنين المقياس من قبل (عايض، ٢٠١٠) حيث تم حساب ثبات المقاييس الفرعية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ ما بين (٠,٢٣ - ٠,٨٢)، وبطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ما بين (٠,٢٣ - ٠,٧٨).

وفي الدراسة الحالية تم عمل صدق الاتساق الداخلي للمقياس ككل والمقاييس الفرعية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٦) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٧) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٦)

نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس عمليات الذاكرة

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	***٠,٢٦	١٩	*٠,٥١	٣٧	***٠,٥٦
٢	***٠,٥٣	٢٠	***٠,٥٢	٣٨	*٠,٤٥
٣	***٠,٥٤	٢١	***٠,٥٠	٣٩	*٠,٤٧
٤	***٠,٥٦	٢٢	***٠,٦١	٤٠	***٠,٨٦
٥	***٠,٥٩	٢٣	***٠,٧٢	٤١	*٠,٤٧
٦	*٠,٥٧	٢٤	***٠,٦٠	٤٢	***٠,٨٦
٧	***٠,٥٦	٢٥	***٠,٥٦	٤٣	***٠,٧٥
٨	***٠,٥٧	٢٦	*٠,٤٢	٤٤	*٠,٤٧
٩	***٠,٣٩	٢٧	*٠,٤٧	٤٥	***٠,٨٦
١٠	***٠,٧١	٢٨	***٠,٨٣	٤٦	***٠,٧٥
١١	***٠,٥٥	٢٩	***٠,٧٥	٤٧	***٠,٥٤
١٢	***٠,٦٤	٣٠	*٠,٤٢	٤٨	***٠,٥٧
١٣	*٠,٥٧	٣١	***٠,٨٦	٤٩	***٠,٥٩
١٤	***٠,٦٧	٣٢	***٠,٧٥	٥٠	*٠,٥٨
١٥	***٠,٥٧	٣٣	*٠,٥٣	٥١	*٠,٤٧
١٦	***٠,٣٩	٣٤	***٠,٥٤	٥٢	***٠,٨٦
١٧	***٠,٧١	٣٥	***٠,٥٢	٥٣	***٠,٧٥
١٨	***٠,٣٣	٣٦	***٠,٤٢	٥٤	***٠,٤٤

حيث (ن = ١٠٠)، *** دالة عند مستوى (٠,٠١)، * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جدول رقم (٧)

نتائج معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

عملية الاستدعاء	عملية الاحتفاظ	عملية كفاءة الذاكرة	عملية التذكر والنسيان	
			١	عملية التذكر والنسيان
		١	**٠,٣٣	عملية كفاءة الذاكرة
	١	**٠,٤٩	**٠,٤٢	عملية الاحتفاظ
١	**٠,٤٠	**٠,٤٣	**٠,٣٠	عملية الاستدعاء
**٠,٥٤	**٠,٧٨	**٠,٧٣	**٠,٦٦	الدرجة الكلية للمقياس

حيث (ن = ١٠٠)، ** دالة عند مستوى (٠,٠١)، * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس عمليات الذاكرة تراوحت بين (٠,٢٥) و (٠,٨٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق المقياس، ويوضح الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٣٠) و (٠,٧٨)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى أن المقاييس الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. ويتم تصحيح المقياس وفق التدرج (١,٢,٣,٤,٥)، ويمكن استخراج أربع درجات منفصلة تمثل عمليات الذاكرة الأربع، إلى جانب الدرجة الكلية للأبعاد.

وتم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة معادلة سبيرمان - براون (٠.٧٢) ومعادلة جتمان بلغت (٠.٧٠)، وتم حساب قيمة معامل ثبات بطريقة معامل ألفا وبلغت (٠.٦٢) ويعني ذلك أن المقياس ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢ - مقياس أساليب التّعلّم:

قام كلٌّ من إنتويستل وتايت (Enttwistle & Tait, 1994) بإعداد مقياس أساليب التّعلّم، وقام الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) بتعريب المقياس، وأجريا بعض التّعديلات عليه؛ ليتماشى مع البيئة العربيّة، وقد قام هذان الباحثان بترجمة مفردات المقاييس الفرعيّة الثلاثة، وهي الأسلوب العميق في التّعلّم، والأسلوب السّطحيّ في التّعلّم، والأسلوب الإستراتيجي في التّعلّم، حيث يشكّل كلٌّ منهما مقياساً مستقلاً عن الآخر، ويتكوّن المقياس من (٣٨) مفردة من نوع التقرير الذاتيّ لقياس توجّهات وأساليب التّعلّم لدى الطّلاب، وتتم الاستجابة على كلٍّ منها وفقاً لتدرّج ليكرت خماسيّ البدائل من الموافقة التّامة إلى عدم الموافقة التّامة. قام كلٌّ من الصباطي ورمضان بتطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعيّة بهدف تقنينه، ثم تمّ حساب ثباته وصدقه باستخدام طريقة معامل ألفا، وأيضاً حساب الصّدق العامليّ للمقياس حيث تمّ إجراء تحليل عامليّ لدرجات الأبعاد للمقاييس الثلاثة، وذلك بطريقة المكوّنات الأساسيّة لهوتلنج Hottelling، وتدوير المحاور بطريقة الفارماكس Varimax مع استخدام محكّ كايزر Kaiser Criterion الذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصّحيح، وقد نتج عن هذا التّحليل ثلاثة عوامل هي: الأسلوب العميق في التّعلّم، والأسلوب السّطحيّ في التّعلّم، والأسلوب الاستراتيجي في التّعلّم.

وفي الدّراسة الحاليّة تمّ حساب صدق الاتّساق الدّاخليّ للمقاييس الفرعيّة الثلاثة على عيّنة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كلّ مقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضّح الجدول رقم (٨) قيم معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضّح الجدول رقم (٩) قيم معامل الارتباط بين درجة كلّ مقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٨)

نتائج الاتّساق الدّاخليّ لبنود المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التّعلّم

الأسلوب العميق في التّعلّم				الأسلوب السّطحيّ في التّعلّم				الأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم			
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
١	***٠,٦٠	٨	***٠,٦١	١١	***٠,٤٣	١٨	***٠,٤٩	٢١	***٠,٥١	٢٨	***٠,٦٦
٢	***٠,٦٣	٩	***٠,٦٠	١٢	***٠,٤٥	١٩	***٠,٤٨	٢٢	***٠,٤٩	٢٩	***٠,٦٥
٣	***٠,٦٣	١٠	***٠,٥٤	١٣	***٠,٤٩	٢٠	***٠,٤٨	٢٣	***٠,٥٦	٣٠	***٠,٥٩
٤	***٠,٥٣			١٤	***٠,٥٩			٢٤	***٠,٦٣		
٥	***٠,٥٦			١٥	***٠,٤٧			٢٥	***٠,٥٨		
٦	***٠,٦٢			١٦	***٠,٤٠			٢٦	***٠,٥٥		
٧	***٠,٥٥			١٧	***٠,٥٢			٢٧	***٠,٥٩		

≤ .01N=100. **p

جدول رقم (٩)

نتائج معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقاييس الفرعية لأساليب
التعلم ومع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	الأسلوب الإستراتيجي	الأسلوب السطحي	الأسلوب العميق	أساليب التعلم
**٠,٨٢	**٠,٥٦	**٠,٤٠	١	الأسلوب العميق
**٠,٧٥	**٠,٣٢	١		الأسلوب السطحي
**٠,٧٩	١			الأسلوب الإستراتيجي
١				الدرجة الكلية

$\leq .01N=100, **p$

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب العميق في التعلم تراوحت بين (٠,٥٣) و (٠,٦٢)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب السطحي في التعلم تراوحت بين (٠,٤٠) و (٠,٥٣)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أن مقياس الأسلوب السطحي في التعلم يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب الإستراتيجي في التعلم بين (٠,٤٩) و (٠,٦٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أن مقياس الأسلوب الإستراتيجي في التعلم يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. ويتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس،

تراوحت بين (٠,٣٢) و (٠,٨٢)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أنّ المقاييس الفرعيّة تتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخليّ بعضها مع بعضٍ، وبينها وبين الدّرجة الكلّيّة للمقياس، وهذا مؤشّرٌ مقبولٌ على قبول صدق المقياس.

وقد تمّ حساب ثبات المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ثبات المقياس ككلٍّ والمقاييس الفرعيّة باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ على عيّنة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، ويوضّح الجدول رقم (١٠) نتائج حساب ثبات مقياس أساليب التعلّم بطريقة معامل ألفا كرونباخ معادلة سبيرمان - براون.

جدول رقم (١٠)

نتائج حساب ثبات مقياس أساليب التعلّم بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	معادلة سبيرمان - براون	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	٣٨	٠,٧٩	٠,٧٨
الأسلوب العميق	١٣	٠,٧٣	٠,٧٨
الأسلوب السطحي	١٣	٠,٦٣	٠,٥٩
الأسلوب الإستراتيجي	١٢	٠,٦٢	٠,٧٦

ويتّضح من الجدول رقم (١٠) قيم معاملات ثبات المقياس ككلٍّ، والمقاييس الفرعيّة الثلاثة، باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان - براون على عيّنة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، إذ بلغت قيمة معادلة سبيرمان - براون (٠,٧٩)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (٠,٧٨)، وبلغت قيمة معامل الثّبات

لدرجات الأفراد على مقياس الأسلوب العميق في التّعلّم حسب معادلة سبيرمان - براون (٠,٧٨)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (٠,٧٨)، وبلغت قيمة معامل الثّبات لدرجات الأفراد على مقياس الأسلوب السّطحيّ حسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (٠,٦٣)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (٠,٥٩)، وبلغت قيمة معامل الثّبات لدرجات الأفراد على مقياس الأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم حسب معادلة سبيرمان - براون (٠,٦٢)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (٠,٧٦) ويعني ذلك أنّ المقياس ككلّ والمقاييس الفرعيّة تتمتّع بدرجة عالية من الثّبات ما عدا مقياس الأسلوب السطحيّ يتمتّع بدرجة متوسطة من الثّبات.

٣ - اختبار التحصيل الدراسي:

تم إعداد اختبار تحصيلي محكي المعيار لقياس تحصيل الطلاب والطالبات في مقرر علم النفس (الضغوط) وذلك في ضوء المادة الدراسية، والأهداف السلوكية. وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار : وهو بناء اختبار تحصيلي محكي المعيار يقيس تحصيل الطلاب والطالبات في مقرر علم النفس الضغوط، وذلك استناداً لكتاب في مبحث هذا المقرر من قبل جامعة الكويت كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الآداب، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مباشرة بهدف قياس التحصيل الفوري للطلاب والطالبات.

٢- صياغة الاختبار: يتكون الاختبار من (١٠) فقرات موضوعية روعي فيها أن تقيس مستويات مختلفة من تصنيف بلوم، كما تم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناصرها، وتحديد الأغراض السلوكية المؤمل تحقيقها في نهاية التجربة، ووضع جدول المواصفات، وبناء اختبار تحصيلي ملائم لجدول المواصفات ومتفق مع الأغراض السلوكية المحددة.

٣- تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (٣) محكمين لإبداء وجهة نظرهم في مناسبة أسئلة الاختبار للمحتوى المقرر، ووضوح الصياغة، وقد أجمع المحكمون على إبقاء جميع الفقرات، واعتمد الباحث نسبة ٨٠٪ فأكثر معياراً لصلاحية الفقرات.

٤- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، والجدول (١١) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١١)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٥٥	٠,٨٠	٦	٠,٥٢	٠,٦٧
٢	٠,٧٤	٠,٨٦	٧	٠,٦٤	٠,٧٠
٣	٠,٦٢	٠,٧٨	٨	٠,٥٥	٠,٦٢
٤	٠,٥١	٠,٥٠	٩	٠,٥٥	٠,٧٠
٥	٠,٥٧	٠,٧٢	١٠	٠,٥٧	٠,٤٩

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٥٥٠ - ٠,٧٤) وهي قيم جيدة، إذ إنها أكبر من (٠,٥٠٠)، وتراوحت قيم معاملات التمييز تراوحت بين (٠,٨٦ - ٠,٥٠) وهي قيم جيدة حسب محك إيبيل لقيم معامل التمييز.

٥- وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة بعد استيفاء شروط استخدامه، ومنها أن النصفين ذوا تشتت واحد، كما تم التأكد من عدم ترك الطلاب أي بند داخل الاختبار عند تطبيقه، إذ بلغت قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا (٠,٨٠)، ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٦- تم تصحيح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت علامة الاختبار من (صفر - ١٠).

خامساً - حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد محددات الدراسة بالمصطلحات المستخدمة فيها، كما تحددت الدراسة بالفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلاب وطالبات جامعة الكويت من الكليات الآتية: كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الآداب، وكلية الشريعة، الذين يدرسون مقرر علم نفس الضغوط، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩، وتضمنت عينة الدراسة (١٨٤) طالباً وطالبة، بالإضافة إلى المقاييس الحالية والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

وتتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

- ١- الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على بعض المتغيرات الأساسية، وهي: بعض إستراتيجيات التعلم النشط، وأساليب التعلم، وعمليات الذاكرة، والتحصيل الأكاديمي، لدى شريحة الدراسة المقصودة.
- ٢- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت.

٣- الحدود الزمانية: طُبِّقَت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩.

٤- الحدود البشرية: اقتصرَت الدِّراسة الحاليَّة على الفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلاب وطالبات جامعة الكويت.

سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic.

٢- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t-test.

٣- اختبار (ت) للمقارنة بين وسطين معتمدين Paired- Samples T Test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي. وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة سألقة الذكر. والجدول (١٢)، والجدول (١٣) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٢)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة في القياس البعدي

حجم الأثر	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة حيث (ن = ٩٢)		المجموعة التجريبية حيث (ن = ٩٢)		عمليات الذاكرة
		ع	م	ع	م	
غير دال	١,٦ غير دالة	٩,٥	٥٢,٩	١٣	٥٤	عملية التذكر والنسيان
٠,٣٣	*٢,٢	٥,٦	٣٤,٣	٧,٥	٣٦,٥	عملية كفاءة الذاكرة
٠,٢٩	*١,٩	٧,٧	٤٧,٢	١٠,٤	٤٩,٩	عملية الاحتفاظ
٠,٤٦	**٣,١	٢,٤	١٨,٢	٢,٧	١٩,٤	عملية الاستدعاء
٠,٣٠	*٢,٠٥	٢٤,٤	١٥٢,٨	٣٢,٨	١٦١,٦	الدرجة الكلية للمقياس

** دالة عند مستوى (٠,٠١). * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جدول (١٣)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي

حجم الأثر	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة حيث (ن = ٩٢)		المجموعة التجريبية حيث (ن = ٩٢)		أسباب التعلم والتحصيل الأكاديمي
		ع	م	ع	م	
٠,٩٦	**٤,١	١٠,٥	٢٥,١	٥,٣	٣٠,٢	الأسلوب العميق
٠,٧٠	**٤,٦	١٠	٢٥,١	٤,١	٣٠,٥	الأسلوب السطحي
٠,٦٤	**٤,٣	٩,٥	٢٤,٩	٣,٩	٢٩,٦	الأسلوب الإستراتيجي
٠,٤٠	**٢,٧	٢٧,٨	٧٨,٣	١٤,٩	٨٧,٤	الدرجة الكلية
٠,٨٠	**٤	٠,٩٨	٥,٥	١	٦,٣	التحصيل الأكاديمي

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (وهم من الذين طبقت عليهم إستراتيجية التعلم النشط في التدريس) والمجموعة الضابطة (وهم من الذين طبق عليهم إستراتيجية التعليم التقليدي في التدريس) في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٢,٠٥) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة الآتية (عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية

الاستدعاء) إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائياً تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا ضعيفة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عملية التذكر والنسيان إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أساليب التعلم الثلاثة (الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم) إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائياً تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٤) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) تجاه المجموعة التجريبية، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط تعطي الفرصة للطلاب في المشاركة الفعلية في عملية التعلم، وتزيد من إيجابية المتعلمين ودافعيتهم للإنجاز في الأماكن ذات الكثافة الطلابية العالية، وتؤدي إلى حرص المتعلم على فهم المعنى الإجمالي للموضوع، وتخصيص وقت كاف للتعلم للتفكير فيما يتعلمه وأهمية ما يتعلمه، ويحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها، ويربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة، ويحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى، وتنمية المهارات المرتبطة بالبحث والاتصال لدى المتعلمين، واكتساب المهارات الحياتية التي تمكن المتعلمين من التعامل مع متطلبات الحياة، وكل هذا يقود في المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه؛ ولا سيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم

الدراسة هم طلبة جامعيون يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم، ويشاركون في مجريات المحاضرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين المجموعتين في عمليات الذاكرة مع نتائج دراسة شيرني (Cherney, 2008) التي بينت أن تمارين التعلم النشط، تحسن من الذاكرة وفهم المادة المتعلمة، ودراسة عثمان والخولي (٢٠١٤) التي بينت تفوق مجموعة إستراتيجية (فكر، زوج، شارك) على مجموعتي المناظرة التعاونية ولعب الأدوار عقب التدريب مباشرة، وكذلك خلال القياس التتبعي في التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي مع جميع نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسات كل من: الشمري (٢٠١٦)، وماكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, 2000)، وأل عيسى (٢٠١٤)، والتي بينت جميعها وجود أثر لإستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تمّ رفض كلي للفرض الأول من الدراسة الذي نصّ على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي، في القياس البعدي، حيث تمّ تأكيد وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ورفض الجزء البسيط من تلك الفرضية الخاص بوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في عملية التذكر والنسيان، وقد يرجع ذلك إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط لم تؤثر بدرجة كبيرة على عملية التذكر والنسيان.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم. وتم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين وسطين معتمدين (Paired- Samples T Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في متغيرات الدراسة سالفه الذكر. والجدول (١٤)، والجدول (١٥) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٤)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في عمليات الذاكرة

حجم الأثر	قيمة (ت)	القياس البعدي		القياس القبلي		عمليات الذاكرة
		ع	م	ع	م	
غير دال	١,٢ غير دالة	١٣	٥٤	٩,٥	٥٢	عملية التذكر والنسيان
٠,٩٤	***١٧,٥	٧,٥	٣٦,٥	٤,٦	٢٥,٣	عملية كفاءة الذاكرة
٠,٨٤	***٧,٢	١٠,٤	٤٩,٩	٤,٢	٣٨,٦	عملية الاحتفاظ
غير دال	١,٢ غير دالة	٢,٧	١٩,٤	٣,٧	٢١,٣	عملية الاستدعاء
٠,٩٩	***٢٤,٤	٣٢,٨	١٦١,٦	١٦,٢	١٢٨	الدرجة الكلية للمقياس

إذ (ن = ٩٢)، *** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٥)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في أساليب التعلم

حجم الآثر	قيمة (ت)	القياس البعدي		القياس القبلي		أساليب التعلم
		ع	م	ع	م	
٠,٢٣	*١,٩	٥,٣	٣٠,٢	٦,٦	٢٨,٨	الأسلوب العميق
٠,٨٩	**٢,٩	٤,١	٣٠,٥	٥,٦	٢٥,٥	الأسلوب السطحي
غير دال	٠,٩٨ غير دالة	٣,٩	٢٩,٦	٧,٣	٢٨,٦	الأسلوب الإستراتيجي
٠,٢٨	*٢,١	٣٢,٨	١٦١,٦	١٦,٢	١٢٨	الدرجة الكلية

إذ (ن = ٩٢)، * دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة؛ إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٢٤,٤)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ؛ إذ كانت (ت) المحسوبة في كلا الحالتين دالة إحصائياً تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عملية التذكر والنسيان وعملية الاستدعاء؛ إذ كانت (ت) المحسوبة في كلا الحالتين غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم؛ والأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائياً تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا ضعيفة لدى الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم، والأسلوب العميق في التعلم، ومرتفعة لدى الأسلوب السطحي في التعلم. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط قد حسّن معظم عمليات الذاكرة، ومعظم أساليب التعلم، وهذا ما تؤكده الدراسات السابقة، ومنها دراسة المهدي (٢٠٠١) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح النتائج البعدية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت في مجموعات من الأزواج في التحصيل الدراسي، والاستيعاب المفاهيمي، والاتجاه نحو تعلم الفيزياء، ودراسة ديدرش (Diederich, 2010) التي بينت أن ٩٠٪ من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم النشط كانت لها فائدة كبرى في تعلم الطلاب كيفية حل المشكلات والتفكير الناقد في مواقف التعليم، ودراسة ويلكي (Wilke, 2008) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع تجاه المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تمّ قبولُ جزئيٍّ من الفرض الثاني من الدّراسة الذي نصّ على أنّه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم،

حيث تمّ تأكيد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم، والأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي، تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، ورفض الجزء من تلك الفرضية الخاص بوجود فروق دالة إحصائياً بينهما في عملية التذكر والنسيان، وعملية الاستدعاء، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم، لذلك لا نستطيع قبول هذه الفرضية بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملة. وقد يرجع ذلك إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط لم تؤثر بدرجة كبيرة على عملية التذكر والنسيان، وعملية الاستدعاء، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث:

نصّ الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم. وتم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين وسطين معتمدين (Paired- Samples T Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في متغيرات الدراسة سالفة الذكر. والجدول (١٦)، والجدول (١٧) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٦)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة
في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في عمليات الذاكرة

حجم الأثر	قيمة (ت)	القياس البعدي		القياس القبلي		عمليات الذاكرة
		ع	م	ع	م	
غير دال	٠,٨٧ غير دالة	٩,٥	٥٢,٩	١٣	٥٥,٧	عملية التذكر والنسيان
٠,٩٤	**٢,٩	٥,٦	٣٤,٣	٥,٤	٢٧,٤	عملية كفاءة الذاكرة
٠,٩٧	**٣,٦	٧,٧	٤٧,٢	٥,١	٤٠,٨	عملية الاحتفاظ
٠,٩٩	*٢,٤	٢,٤	١٨,٢	٤,٤	٢٢,٧	عملية الاستدعاء
٠,٧٣	**٢,٠٥	٢٤,٤	١٥٢,٨	٢٠	١٣٦,٣	الدرجة الكلية للمقياس

إذ (ن = ٩٢)، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (١٧)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في أساليب التعلم

أساليب التفكير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	حجم الأثر
	م	ع	م	ع		
الأسلوب العميق	٢٨,٨	٥,٦	٢٥,١	١٠,٥	١,٥ غير دالة	غير دال
الأسلوب السطحي	٢٥,٤	٥,٧	٢٥,١	١٠	٠,٥٤ غير دالة	غير دال
الأسلوب الإستراتيجي	٢٨,٢	٦	٢٤,٩	٩,٥	١,٩*	٠,٤١
الدرجة الكلية	٨٢,٥	١٢,٥	٧٨,٣	٢٧,٨	١,١ غير دالة	غير دال

إذ (ن = ٩٢)، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة؛ إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٢,٠٥)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تجاه القياس البعدي للمجموعة الضابطة، وتوجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ إذ كانت (ت) المحسوبة في كلا الحالتين دالة إحصائياً تجاه القياس البعدي للمجموعة الضابطة، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، كما توجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية الاستدعاء؛ إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائياً تجاه القياس القبلي للمجموعة الضابطة، وقد كانت قيمة حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، ولا توجد

فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية التذكر والنسيان؛ إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول (١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في الأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ إذ كانت (ت) المحسوبة دالة إحصائياً تجاه القياس القبلي للمجموعة الضابطة، وقد كانت قيمة حجم تأثير مربع إيتا ضعيفة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم، والأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم؛ إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تحسن عملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي قد يرجع إلى أن أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية له فوائد أيضاً، ومنها أن التلقين يحسن عمليتي كفاءة الذاكرة، والاحتفاظ، فالأساليب التقليدية، ومنها وقوف المدرس أمام الفصل مع إعطاء تعليمات ومعلومات مباشرة وتدريبات مع تكرار التلاميذ للكلمات والجمل وراء المدرس، ثم التلقين والحفظ تعتبر مفيدة للتعلم الناجح، وتساعد في نقل المعلومات من الذاكرة العاملة، وهي التي تخزن المعلومات بصورة مؤقتة إلى الذاكرة طويلة المدى للتلاميذ، غير أن هذا الأسلوب في التدريس غير مجدٍ في تحسين أساليب التعلم.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تمّ قبولُ جزئيٍّ من الفرض الثالث من الدراسة الذي نصّ على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة وأساليب التعلم، حيث تمّ تأكيد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة تجاه القياس البعدي للمجموعة الضابطة، ورفض الجزء من تلك الفرضية الخاص بوجود فروق دالة إحصائية بينهما في عملية التذكر والنسيان والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم، والأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، لذلك لا نستطيع قبول هذه الفرضية بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملةً.

التوصيات والرؤى المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- ١ - ضرورة استخدام إستراتيجية التعلم النشط بشكل فاعل في تدريس جميع المقررات التعليمية لمختلف المراحل التعليمية، وتضمن مناهج وطرائق التدريس للمقررات الدراسية على الطلبة في الجامعات على أسس أسلوب التعلم النشط.
- ٢ - الاستفادة من إستراتيجية التعلم النشط التي تم إعدادها في هذه الدراسة في إعداد دورات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس خاصة بالتعلم النشط لتدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.
- ٣ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية عمليات الذاكرة، وأساليب التعلم، لدى طلاب وطالبات الجامعة من خلال استخدام إستراتيجية التعلم النشط.
- ٤ - إجراء دراسة عن أثر إستراتيجية التعلم النشط في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الابتدائية.
- ٥ - إجراء دراسة عن أثر إستراتيجية التعلم النشط في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- إسماعيل، عزو. (٢٠١٠). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، فلسطين، كلية التربية، جامعة غزة.
- آل عيسى، على بن حسين محمد. (٢٠١٤). أثر الدمج بين إستراتيجيتين للتعليم النشط على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات. درجة ماجستير (غير منشورة)، السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بدوي، رمضان مسعد. (٢٠١٠). التعلم النشط. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- بدير، كريم. (٢٠٠٨). التعلم النشط. الأردن : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٩). إستراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جبران، وحيد. (٢٠٠٢). التعلم النشط للصف كمركز تعلم حقيقي. رام الله: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.
- الجدي، مروه. (٢٠١٢). أثر توظيف بعض إستراتيجيات طرق تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، فلسطين، جامعة الأزهر بغزة.
- جعفر، ربيعة. (٢٠١٣). أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١١، ١٩٧-٢١٤.
- حمادة، محمد محمود. (٢٠٠٥). فعالية إستراتيجيتي (فكر ... زاوج ... شارك) والاستقصاء على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١١ (٣)، ١٩٧-٢١٤.
- الزياد، فتحي مصطفى. (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. مصر، المنصورة: سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الزياد، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). صعوبات التعلم. القاهرة: سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات.

- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الدراسي والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين. ٤ (٢)، ١٠١ - ١٣٩.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٦). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. الأردن، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- الشرقاوي، أنور. (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشمري، سلمان بن حديد. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة شقراء. جامعة عين شمس، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩ (١٠)، ٤٥ - ٧٠.
- الصباطي، إبراهيم بن سالم ورمضان، محمد رمضان. (٢٠٠٢). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، في ضوء التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. *المجلة العلمية*، ٢ (٦)، ١ - ٢٢.
- طه، فرج عبدالقادر. (٢٠٠٣). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: دار غريب للنشر.
- عايض، عادل. (٢٠١٠). *عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف (دراسة مقارنة)*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبدالرضا، نجدة عبدالرؤوف. (٢٠١٤). أساليب التعلم والتفكير عند طلبة أقسام الجغرافيا في كليات التربية. *مجلة الأستاذ*، ٢١ (٢)، ٣٣ - ٦٤.
- عبد الغفار، عبد السلام. (١٩٧٧). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.
- عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣). *سيكولوجية الذاكرة (قضايا واتجاهات حديثة)*. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٩١.
- عبدون، سيف الدين. (١٩٩٣). *مقياس عمليات الذاكرة، كتيب تعليمات المقياس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عثمان، عالية محمد، والخولي منال علي. (٢٠١٤). وأثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رابطة التربويين العرب، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢١ (٢)، ٨٠-٤٥.
- العدل، عادل محمد. (٢٠٠٤). العمليات المعرفية. القاهرة: دار الصابوني للنشر والتوزيع.
- العزباوي، محمد عبد العزيز. (٢٠٠٨). الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- عشوري، مصطفى. (١٩٩٤). مدخل علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العيسوي، عبد الرحمن، والزعلاوي، محمد السيد، والجسماني، عبد العلي. (٢٠٠٦). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل الدراسي. سلطنة عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.
- غنيم، محمد أحمد. (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. (ورقة عمل) مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية. جامعة الزقازيق. كلية التربية، بنها.
- قطامي، يوسف، نايفة القطامي (٢٠٠٠) سيكولوجية التعلم الصفي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مطبوعات اليونسكو.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٨). سيكولوجية التعلم والتعليم. الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهدي، محمود سالم. (٢٠٠١). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، ٤ (٢)، ١٠٧-١٤٧.

- Yeager, E. A., & Davis, O. L. (1996). **Classroom teachers' thinking about historical texts: An exploratory study.** Theory and Research in Social Education, 24, 14666.
- Backer, R., Yelich, S. (2002). **Comparison of learning styles and student achievement of aviation students.** San Jose, CA: San Jose State University.
- Bebello, C. (1990). comparison of eleven major learning style models. **journal of reading-writing and learning disabilities**, 6(2),203-222.
- Benek-Rivera, J., & Mathews, E. (2004). Active learning with jeopardy: Students ask the questions. **Journal of Management Education**, 28(2), 104–118.
- Cano, F, & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 4(20), 414-430.
- Carroll, L. & Leander, S. (2001). **Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies.** Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.
- 40. Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple in telligences and academic achievement of high school students, High School Journal, 83(2),11-21.
- Cherney, I. (2008) The Effects of Active Learning on Students' Memories For Course Content. **Journal of Active Learning in Higher Education**, 9(2),152-171.
- Cooze, M. & Barbour, M. (2005). Learning Styles: A Focus upon E-Learning Practices and Pedagogy and their Implications for Designing ELearning for Secondary School Students in Newfoundland and Labrador. **Online Journal of Instructional Technology**, 2(1),22-35 Retrieved October 28, 2008 from http://www.eduquery.com/jaet/JAET4-1_Cooze.pdf.
- Diederich, K. (2010) **The Evolutionary Conformation from Traditional Lecture to Active Learning in an Undergraduate Biology Course and its Effects on Student Achievement.** Unpublished Ph.D. thesis, North Dakota State University, USA.

- Duff, A. (2004). Approaches to learning. The revised approaches to studying inventory. **Journal of Active Learning in Higher Education**, 5(1), 56-72.
- Duff, A. (2004). Approaches to learning. The revised approaches to studying inventory. **Journal of Active Learning in Higher Education**, 5(1), 56-72.
- Entwistle, N. (1981). **Styles of learning and teaching**. New York: John Wiley & Sons.
- Entwistle, J., & Tait, H. (1994). **The revised approaches to studying inventory**. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- El-Gilany, A., and Abusaad, F. (2012). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. **Journal of Nurse Education**, 33(3), 1040-1044.
- Groome, D. (2005). **An introduction to cognitive psychology, processes and disorders**. New York: Taylor and Francis Inc.
- Kember, D., & Leung, Y. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory analysis on the structure of the SPQ and LPQ. **British Journal of Educational Psychology**, 67(4), 395-407.
- Koh, P. (1998) **Active Learning And Intellectual Excellence In Theological Education In South East Asia**. Trinity Evangelical Divinity School", AAT.9826881.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999) Unkilled and unaware of it : How difficulties in re- Cognizing one's own incompetence lead to inflated self – assessments. **Journal of personality and social psychology**, 77(6), 1121-1134.
- Kuckkan, G. (1995) **Workplace Basics: Teaching the ABCs of the Career World Using Math, Social Studies, and Language Arts**. Middle-HighSchool Edition, U. S; Wisconsin ERIC Number: ED 396098.
- Leahey, T. (2004). **Cognition and learning**. In D. Freedheim (Ed.), handbook of psychology: Volume 1, history of psychology (pp. 109-133). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

- Lindman, B. (2001). **Introduction to Creative Thinking**. Retrieved 2000, from the World Wide Web. <http://www.rosemarywest.Com.Html>,p1.
- Lindman, B.(2001) **Introduction to Creative Thinking**. Retrieved 2000,from the World Wide Web. <http://www.rosemarywest.Com.Html>,p1.
- McCarthy, P & Anderson, L. (2000). Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. **Journal of Innovative Higher Education**, 24 (3)4, 279-294.
- McKinny, K. (1998) **Engaging Studies Through Active Learning Newsletter from the Center for the Advanced of Teaching**. Illinois State University.
- Mckinny, L., Cartier L. & Passmor, M. (2004) **Engaging students through active learning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching**. Illinois State University.
- McNamara, J. & Wong, B. (2003). Memory for Every day Information in Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 36 (5), Pp394-413.
- Momani, M.,Asiri, A., &Alatawi, M. (2016) the impact of implementing active learning strategies on teaching English. **Asian Journal of Educational Research**, 4(1), 19-35.
- Myers, C. & Jones, T. (1993). **Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom**. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Ormrod, E. (1995). **Human learning (2nd ed.)**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Padilla, M. (1990) **The Science Process Skills**. Research Matters – To the Science Teacher No .9004• Publication Of The National Association For Research In Science Teaching (NARST).
- Paulson, D. & Faust, J. (2006). **Active Learning for the College Classroom**. Available at: <http://chemistry.calstatela.edu/chem. & Bio chem./active/main.html>.
- Scott, J. (1999) Student Perception of the Developing World: Minimizing Stereotypes of the“ Others. **Journal of Social Studies**, 90(6),262-265.

- Seligman, E. & Csikszentmihalyi, M. (2001) Positive psychology: An introduction. **Journal of American psychologist** 55(1), 5 -14.
- Shenker, J. (1996). **Instructors Resource Manual for Psychology**. Boston, Houghton, Mifflin Book Company.
- Sternberg, R. J. (2003). **Cognitive theory (3rd ed.)**. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Stirling, J. (2005) **Introducing neuropsychology**. New York: Taylor and Francis Inc.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. **British Journal of Educational Psychology**, 67(3), 25-35.
- Wilke, R. (2003) The Effect of active Learning on student characteristics in a human Physiology Course for non majors. **Journal of Advances physiology Education**, 27(2),207-223.
- Wineburg, S (1999) **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**. Phi Delta Kappan; V.80, N, 7, PP 488-99.

The Effect of some Active Learning Strategies in Improving Memory Processes, Learning Styles and Academic Achievement among Kuwait University Students

Abstract:

The main aim of the present study explores the effect of some active learning strategies in improving memory processes, learning styles and academic achievement among Kuwait University students. The sample is formed of (184) male and female students from Kuwait university. This study includes the following tools: a) Learning Styles Scale (LSS), b) Memory Processes Scale (MPS), C) Achievement Test in Psychology Course. The results showed that: 1) There were significant differences between experimental group and control group through post-test application for learning styles, memory processes and academic achievement in favor of experimental group. 2) There were significant differences between pre-test and post-test scores of the experimental group in memory efficiency process, retention process and most of the learning styles in favor of post-test score. 3) There were significant differences between pre-test and post-test scores of the control group in retrieval process and Strategic Style in favor of pre-test score. There weren't significant differences between pre-test and post-test scores of the control group in most of learning styles and remembering process.

Keywords: Active Learning Strategies; learning styles; academic achievement; memory Processes.

The Author:

Dr. Soud Abdul Aziz Ali Al-Ghanim

- PhD in Psychology, University of Sheffield, United Kingdom, 2011.
- Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Kuwait University.

Publications

Articles:

Several research papers have been published in peer-reviewed scientific journals, including the following:

- 1- The Effect of Using Collaborative Learning in Creative Thinking Skills and Academic Achievement of Kuwait University Students in Light of Unilateralism and Plurality of Vision in Thinking, Educational Journal, Kuwait University, Vol. 32, No. 2, 2018, Jointly with Dr. Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb.
- 2- The Effect of the Level of Positive and Negative Thinking on Memory Processes of Kuwait University Students in Light of Gender and Academic Achievement, Journal of Social Sciences, Kuwait University, Vol. 47, No. 2, 2019. Jointly with Dr. Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb.
- 3- The Religious Trends and their Relation with Happiness, Hope, Optimism, Life Satisfaction, and Love of Life for the Kuwait University Students, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain University, Jointy with Dr. Abdelrahman Al Falah.
- 4- Religiosity and Its Relationship to Anxiety among a Sample of Kuwait University Students, Social Sciences Journal, 45 (3) 50-72, 2017, Jointly with Dr. Ahmed Abdelkhaleq.
- 5- The Effect of some Active Learning Strategies on Improving Memory Processes, Methods of Learning, and Academic Achievement of Kuwait University Students, Annals of Arts and Social Sciences, 2019, Jointly with Dr. Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb.
- 6- The Effect of Psychological Rigidity in the Time of Returning and Feeling Tired in Light of some Variables among Kuwait University Students, Social Sciences Journal, 2019.
- 7- The Effect of Return Time and some Psychological and Demographic Variables on the Occurrence of Traffic Accidents among a Sample of Motorists in the State of Kuwait, Accepted for Publication in the Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain University, Jointly with Dr. Abdemotaleb Abdelkader Andelmotaleb.
- 8- The Effects of Parents Personality Traits and Family Variables on Aggressive Behavior in Children from the State of Kuwait, Psychology and Education, an Interdisciplinary Journal, 2020, Jointly with Prof. Issa Al-Balhan.
- 9- The Impact of Construal Level on Happiness, Hope, Optimism, Life Satisfaction, and Love of Life: A Longitudinal and Experimental Study, Australian Journal of Psychology, 2019, Jointly with Abdelrahman Alfalah.

The Author:

Dr. Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb Haggag

- Ph.D. in Psychology, Ain Shams University, 2006.
- Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Kuwait University.
- Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Basic Education for Girls, The General Authority for Applied Education, Kuwait.

Publications

A-Books:

- 1- School Psychology: It's Foundations and Applications. Kuwait: National Library of Kuwait, 2017.
- 2- Foundations of Educational Psychology. Kuwait: National Library of Kuwait, 2017.
- 3- Linguistic Psychology. Kuwait: National Library of Kuwait, 2018.
- 4- Basics of Mental Health. Kuwait: National Library of Kuwait, 2019.
- 5- The Covid-19 Pandemic in the State of Kuwait (Effects and Instructions). Kuwait, 2020.
- 6- Health Psychology, Chronic and Epidemiological Diseases. Kuwait National Library, 2021.

B-Research:

(16) papers have been published in refereed scientific journals, including the following:

- 1- Self-competence and its Relationship to Values and Educational Achievement of the Secondary School Students in the State of Kuwait, Journal of Education Sciences, Cairo University, Vol. 24, No. 3, 2016, Jointly with Dr. Majed Al Ali.
- 2- Some Social Skills and their Relationship to Family Climate and Educational Achievement for a Sample of Male and Female Students of the Secondary Schools in the State of Kuwait, Journal of Arab Children, Kuwait, Vol. 18, No. 69, 2017.
- 3- Psychological Rigidity and its Relationship to Physical Disorders and Certain Demographic Variables for a Sample of Male and Female Teachers in Kuwait, Journal of Arab Children, Kuwait, Vol. 19, No. 74, 2018.
- 4- The Effect of Using Collaborative Learning in Creative Thinking Skills and Academic Achievement of Kuwait University Students in Light of Unilateralism and Plurality of Vision in Thinking, Educational Journal, Kuwait University, Vol. 32, No. 2, 2018, Jointly with Dr. Soud Al Ghanim.
- 5- Single/Multi-Vision of the Secondary School Students in the State of Kuwait and its Relationship with the Learning Styles and some School Variables, Journal of Social Sciences, Kuwait University, Vol. 46, No. 4, 2018, Jointly with Dr. Majed Al Ali.
- 6- The Effect of the Level of Positive and Negative Thinking on Memory Processes of Kuwait University Students in Light of Gender and Academic Achievement, Journal of Social Sciences, Kuwait University, Vol. 47, No. 2, 2019. Jointly with Dr. Soud Al-Ghanim.
- 7- The Level of Kuwaitis' Commitment to Social and Physical Distancing to Confront the Coronavirus (Covid19) and its Relationship to Psychological Hardness and some Demographic Variables, Annals of Arts and Social Sciences, Kuwait University, Vol. (Special Edition), No. 6, 2020, Jointly with Prof. Issa Al-Balhan.

10.34120/0757-042-592-001

Monograph 592

The Effect of some Active Learning Strategies in Improving Memory Processes, Learning Styles and Academic Achievement among Kuwait University Students

Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb Haggag, Ph.D.

Psychological Consultant - Kuwait

Soud Abdul Aziz Ali Al-Ghanim, Ph.D.

Department of Educational Psychology - Faculty of Education

Kuwait University

عزيزي القارئ:

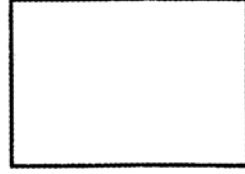
يسر أسرة تحرير حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية أن ترحب بكم وتتقدم لكم بأطيب التحيات، شاكرين لكم سلفاً تعاونكم من أجل تطوير الحوليات؛ وذلك من خلال إجاباتكم عن هذه الأسئلة:

- ١ - العمر: سنة
- ٢ - الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- ٣ - بلد الإقامة: ☐ الكويت ☐ خارج الكويت (انكر)
- ٤ - التعليم: ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
- ٥ - طبيعة المهنة: ☐ أكاديمي ☐ إداري ☐ مهني ☐ أخرى (وانكرها) ...
- ٦ - مواضيعك المفضلة: ☐ أدبية ولغوية ☐ سياسية ☐ اجتماعية ونفسية ☐ تاريخية ☐ ثقافية ☐ أخرى (وانكرها) ...
- ٧ - كيف تحصل على الحوليات؟ ☐ شراء ☐ اشتراكاً ☐ استعارة ☐ لا
- ٨ - هل تصلك الحوليات في الوقت المناسب؟ ☐ نعم ☐ لا
- ٩ - رأيك في حجم الحوليات؟ ☐ كبير ☐ متوسط ☐ صغير
- ١٠ - كيف ترى موضوعات الحوليات؟ ☐ متنوعة ☐ غير متنوعة
- ١١ - ما الطابع العام للحوليات من وجهة نظرك؟ ☐ لغوي ☐ اجتماعي ☐ تاريخي ☐ جغرافي ☐ متنوع
- ١٢ - هل تقرأ الحوليات بانتظام؟ ☐ نعم ☐ لا
- ١٣ - هل تقرأ الحوليات فقط إذا كان موضوعها له علاقة بتخصصك؟ ☐ نعم ☐ لا
- ١٤ - هل تقرأ الحوليات فقط إذا كنت ستستعين بمادتها كمرجع لبحث؟ ☐ نعم ☐ لا
- ١٥ - هل تحتفظ بالحوليات بعد قراءتها؟ ☐ نعم ☐ لا
- ١٦ - اقتراحاتك لتطوير الحوليات وتطوير خدماتها للقارئ:

.....

.....

.....



حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية
مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
ص.ب: 17370 الخالدية
الكويت 72454
دولة الكويت

البريد الجوي
BY AIR MAIL
PAR AVION

إصدار شهري

«تصدر مؤقتاً كل ثلاثة أشهر»

نعنى بشؤون الأنظمة والمحاماة



أهداف المجلة :

- * طرح ومعالجة شتى قضايا العصر ذات الطابع الشرعي والقانوني مع التركيز على إبراز الفقه الإسلامي وتبيان تميزه وشموليته في معالجة تلك القضايا .
- * أن تكون ساحة إعلامية لنوعي الإختصاص الشرعي والقانوني يقدمون من خلالها البحوث والدراسات ، فضلاً عن التحقيقات الصحفية المتميزة ذات العلاقة .
- * نشر الوعي بأهمية المحاماة ، وحاجة الناس إليها والتأكيد على أن المحاماة علم ، وفن ، ورسالة .

دعوة للمشاركة :

- * يسر «المحامي» دعوتكم للمساهمة عبر صفحاتها في كل الشؤون الشرعية والقانونية من بحوث ودراسات ومقالات أو تحقيقات .
- * تقدم المجلة مكافأة عن المقالات والمواضيع التي تقبلها للنشر .

رئيس التحرير :

المحامي / طارق المزني

سكرتير التحرير :

حسين العسكر

مسؤول إشتراكات :

خالد يس

الهيئة الاستشارية :

فضيلة الشيخ / عبد الله البسام

فضيلة الشيخ / مصطفى الزرقا

فضيلة الشيخ / سعد البريك

سعادة الدكتور / سعود الدريب

سعادة الأستاذ / عبدالله السبهان

سعادة الدكتور / عبدالفتاح خضر

سعادة المستشار / أحمد منير فهمي

الاشتراكات: المملكة العربية السعودية : ١٠٠ ريال في السنة (للأفراد والمؤسسات)

الدول الأخرى : ٢٧ دولار أمريكي (للأفراد والمؤسسات)

تدفع الاشتراكات باسم المجلة ، بشيك مسحوب على أحد المصارف السعودية أو بتحويل مصرفي باسم رئيس التحرير : حساب رقم ٥٦٤٩/١ - شركة الراجحي المصرفية للاستثمار - الرياض - فرع الروضة .

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير : ص . ب ٦٨٧٤ الرياض (١١٤٥٢)

هاتف : ٤٦٥٢٧٢٥ (٩٦٦١) / فاكس : ٤٦١٣١٥٢ (٩٦٦١)

مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية



مجلة علمية فصلية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
صدر العدد الأول منها في يناير عام 1975م

رئيس التحرير

أ. د. عثمان حمود الخضر

ترحب المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بشؤون
منطقة الخليج والجزيرة العربية في مختلف المجالات العلمية.

ومن أبوابها

■ البحوث العربية

■ البحوث الإنجليزية

■ البحوث الفرنسية

الاشتراكات

ترسل قيمة الاشتراك مقدماً بشيك لأمر - جامعة الكويت
مسحوب على أحد المصارف الكويتية

داخل دولة الكويت : للأفراد : 3 دنانير - للمؤسسات : 15 ديناراً
الدول العربية : للأفراد : 4 دنانير - للمؤسسات : 15 ديناراً
الدول الغير عربية : للأفراد : 4 دنانير - للمؤسسات : 15 ديناراً

توجه جميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية

ص.ب: 170073 الخالدية - الرمز البريدي: 72451 الكويت

تلفون: 24984067 - 24984066 - 24833705 (965)

البريد الإلكتروني: jgaps@ku.edu.kw

موقع المجلة: www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/jgaps

f : [jgaps.kuniv](https://www.facebook.com/jgaps.kuniv)

t : [jgaps_ku](https://www.twitter.com/jgaps_ku)

@ : [jgaps.ku](https://www.instagram.com/jgaps.ku)

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير: أ. د. سلطان غالب الديحاني

نُشِرَ:

البحوث التربوية المحكمة

مراجعات الكتب التربوية الحديثة

محاضرات الحوار التربوي

التقارير عن المؤتمرات التربوية

وملخصات الرسائل الجامعية

❖ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.

❖ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.

في الدول العربية: أربعة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.

في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955

الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

مَجَلَّةُ الشَّرِيعَةِ وَالْأَسْأَلِ الْإِسْلَامِيِّ

فَصَلِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مَحْكَمَةٌ تَصْدُرُ عَنْ مَجْلِسِ النِّشْرِ الْعِلْمِيِّ بِجَامِعَةِ الْكُوَيْتِ
تُعْنَى بِالْبَحْثِ وَالدراساتِ الْإِسْلَامِيَّةِ

رئيس التحرير الأستاذ الدكتور : عبدالرزاق خليفة الشايحي

صدر العدد الأول في رجب ١٤٠٤هـ - أبريل ١٩٨٤م

- * تهدف إلى معالجة المشكلات المعاصرة والقضايا المستجدة من وجهة نظر الشريعة الإسلامية.
- * تشمل موضوعاتها معظم علوم الشريعة الإسلامية: من تفسير، وحديث، وفقه، واقتصاد وتربية إسلامية، إلى غير ذلك من تقارير عن المؤتمرات، ومراجعة كتب شرعية معاصرة، وفتاوى شرعية، وتعليقات على قضايا علمية.
- * تنوع الباحثون فيها، فكانوا من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات والكليات الإسلامية على رقعة العالمين: العربي والإسلامي.
- * تخضع البحوث المقدمة للمجلة إلى عملية فحص وتحكيم حسب الضوابط التي التزمت بها المجلة، ويقوم بها كبار العلماء والمختصين في الشريعة الإسلامية، بهدف الارتقاء بالبحث العلمي الإسلامي الذي يخدم الأمة، ويعمل على رفعة شأنها، نسأل المولى عز وجل مزيداً من التقدم والازدهار.

جميع المراسلات توجه باسم رئيس التحرير

ص ب ١٧٤٣٣ الخالدية 72455 الكويت هاتف: ٢٤٨١٢٥٠٤ - ٢٤٩٨٤٧٢٣ - ٢٤٩٨٨٠٩٥ فاكس: ٢٤٨١٠٤٣٤

العنوان الإلكتروني: E-mail - jsis@ku.edu.kw - الاشتراكات - هاتف: ٢٤٩٨٦٠٦١ - 1029 - 8908 issn:



alsharia_ku

http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/JSIS عنوان المجلة على شبكة الإنترنت:

اعتماد المجلة في قاعدة بيانات اليونسكو Social and Human Sciences Documentation Center

في شبكة الإنترنت تحت الموقع www.unesco.org/general/eng/infoserv/db/dare.html

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى: دار المنظومة www.mandumah.com

تفهرس المجلة وملخصاتها ونصوصها في قواعد البيانات والمعلومات التالية: EBSCO Publishing Products



لجنة التأليف والترجمة والنشر



جامعة الكويت مجلس النشر العلمي

تشكلت لجنة التأليف والترجمة
والنشر - التابعة لمجلس النشر
العلمي بجامعة الكويت
في عام 1976.

* أهداف اللجنة:

- 1- توسيع دائرة النشر العلمي بمختلف التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت.
- 2- إثراء المكتبة الكويتية بالكتب والمؤلفات العلمية والتخصصية والثقافية وكتب التراث الإسلامي باللغات العربية والأجنبية.
- 3- دعم وتنشيط عملية الترجمة التي تعد من الأهداف الرئيسية التي انعقد عليها الإجماع العربي.

* مهام اللجنة:

طبع ونشر المؤلفات العلمية والدراسية والأكاديمية والكتب الجامعية (Text Book). والترجمة لأعضاء هيئة التدريس التي يرغب أصحابها في نشرها على نفقة الجامعة. وبراعى التوازن في نشر هذه المؤلفات بحيث تغطي مختلف الاختصاصات في الكليات الجامعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس اللجنة على العنوان التالي:

لجنة التأليف والترجمة والنشر/ جامعة الكويت

ص.ب: 28301 الصفاة 13144 - دولة الكويت

تلفون: 24984566 - 24984571 (965)

البريد الإلكتروني: atpc@ku.edu.kw

الموقع على الإنترنت: apc.ku.edu.kw/atpc

مجلة فصلية أكاديمية

محكمة تعنى بنشر البحوث

والدراسات القانونية والشرعية

مجلة الحقوق



تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير

الدكتور/ فهد علي الزميع



صدر العدد الأول في

يناير ١٩٧٧

الاشتراكات

في الكويت	في الدول العربية	في الدول الأجنبية
٣ دنانير	٤ دنانير	١٥ دولاراً
١٥ ديناراً	١٥ ديناراً	٦٠ دولاراً
المؤسسات		



توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان الآتي:

مجلة الحقوق - جامعة الكويت ص.ب: ٦٤٩٨٥ الشويخ - ب 70460 الكويت

تلفون: ٢٤٨٣٥٧٨٩ - ٢٤٨٤٧٨١٤ فاكس: ٢٤٨٣١١٤٣

E.mail: jol@ku.edu.kw

عنوان المجلة في شبكة الإنترنت <http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/jol>

ISSN 1029 - 6069



التعاون Attaawun

رئيس التحرير
الدكتور مرزوق بشير مرزوق

صدر العدد الأول

في ربيع الآخر ١٤٠٦ هـ — يناير ١٩٨٦ م

— تقبل الدراسات والبحوث والمقالات ذات الصلة المباشرة بقضايا دول مجلس التعاون في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية سواء كانت مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية .

— تشمل على بحث أو دراسة رئيسية إضافة إلى الأبواب الثابتة الأخرى تحت عنوان : بحوث — آراء ووجهات نظر / تقارير / وثائق / عرض كتب / يوميات مجلس التعاون / جغرافيا مجلس التعاون / إحصاءات مجلس التعاون

يحررها نخبة من الباحثين والمختصين
يمنح المشاركون مكافأة مالية وفق نظام المكافآت الخاصة بالمجلة

توجه جميع المراسلات الى : رئيس التحرير — مجلة التعاون

ص . ب : ٧١٥٣ — الرياض : ١١٤٦٢

هاتف : ٤٨٨٠٤١٢ (٩٦٦١)

فاكس : ٤٨٢٩١٠٩ (٩٦٦١)

Email : attaawun@gcc-sg.org

KUWAIT JOURNAL OF SCIENCE

An International Journal of the Kuwait University

ISSN 2307 - 4108

A refereed Journal publishes original research in various fields of Basic and Applied Sciences and also Computer Sciences. The Journal is published three times a year by the Academic Publication Council (APC) Kuwait University.

The Journal is indexed and abstracted by major publishing houses such as Chemical Abstract, Science Citation Index Expanded, Mathematical Reviews, SCOPUS, zbMATH, Current Contents, Mathematics Abstract, Microbiological Abstracts, Directory of Open Access Journals (DOAJ) etc.

Annual Subscription

Inside Kuwait:	3 KD	<i>for individuals.</i>
	15 KD	<i>for establishments</i>
Arab Countries:	4 KD	<i>for Individuals.</i>
	15 KD	<i>for establishments</i>
Other Countries:	15 US\$	<i>for Individuals.</i>
	60 US\$	<i>for establishments</i>

Index to KUWAIT JOURNAL OF SCIENCE is available from the Academic Publication Council, Kuwait University.

All Correspondence and Manuscripts directed to:
Professor Mohammad Afzal, Editor-in-Chief
P.O.Box 17225, Khaldiya 72453, KUWAIT
Tel: (+965) 2481 6261, 2498 4414, 2498 4625, 2498 4456.
Fax: (+965) 2484 6725

E-mail: kjs@ku.edu.kw
Website: <http://journals.ku.edu.kw/kjs>

The Journal is now Printed and bounded in the STATE OF KUWAIT by the Al-Khat Printing Press Company. P. O. Box: 26992 Safat 13130 Kuwait
Tel.: (+965) 24844545 Fax: (+965) 24844949
(Email: info@alkhatpress.com)

The Publications of The Academic Publication Council

Journal of the Social Sciences 1973, Kuwait	Peninsula Studies 1975, Authorship Translation and Publication Committee 1976, Journal of Law 1977, Annals of the Arts and Social Sciences 1980, Arab	Journal for the Humanities 1981, The Educational Journal 1983, Journal of Sharia and Islamic Studies 1983, Arab Journal of Administrative Sciences 1991.
---	---	--

المجلة المريية للملوم الإنسانية

فصلية علمية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

بحوث باللغة العربية

بحوث باللغة الإنجليزية

بحوث باللغة الفرنسية

مناقشات وندوات

عروض الكتب الجديدة



رئيس التحرير

أ.د / عبد الهادي ناصر العجمي

مجلس
النشر
العلمي



ص.ب: 26585 الصفاة 13126 الكويت- هاتف: (965)24817689- فاكس: (965)24815453 فاكس: (965) 24812514

P.O. Box 26585 Safat, 13126 Kuwait - Tel.: (965) 24817689 - (965) 24815453 - Fax: (965) 24812514

Email: ajh@ku.edu.kw - http:// www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/ajh

مجلة العلوم الاجتماعية

تأسست عام ١٩٧٣م. فصلية. محكمة. تصدر عن مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت
تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاجتماع والخدمة الاجتماعية
وعلم النفس والأنثروبولوجيا والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات والأعلام



رئيس التحرير:
د. د. مها مشاري السجاري

تفتح أبوابها أمام

أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال العلوم الاجتماعية
لنشر البحوث الأصلية والاسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم

ترحب بالدراسات المقارنة وتشجع على التكامل بين مختلف
تخصصات العلوم الاجتماعية

عرض مراجعات الكتب والتقارير وملخصات رسائل ماجستير
والدكتوراه

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO PUBLISHING

و دار المنظومة www.mandumah.com

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

ص. ب: 27780 الصفاة، 13055 الكويت

تلفون: 00965 24810436

فاكس: 24836026

jss@ku.edu.kw

E-mail jsskuwait@gmail.com

الاشتراكات

الدول الأجنبية		الكويت والدول العربية	
أفراد	١٥ دولاراً	أفراد	٣ دنانير سنوياً في الكويت ٤ دنانير في الدول العربية
مؤسسات	٦٠ دولاراً في السنة ١١٠ دولارات لسنتين	مؤسسات	١٥ ديناراً في السنة ٢٥ ديناراً لمدة سنتين

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم جامعة الكويت أو بتحويل مصرفي لحساب
جامعة الكويت رقم ٠٤٢١٠٢٦٠٨ لدى البنك المركزي في الكويت.

IBN / KW 21CBKU 000000000000004202608

Visit our Website: apc.kuniv.edu.kw/jss

حساب المجلة بالتويتر: @jsskuwait1

حساب المجلة بالاسـتغرام: @jsskuwait



مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

تأسس عام ١٩٩٤م - جامعة الكويت



مدير المركز

د. فيصل مخيط أبو صليب

يصدر عن المركز

- * سلسلة الإصدارات الخاصة.
- * سلسلة إصدارات الاستكتاب.
- * سلسلة ملخصات الرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراه).
- * سلسلة إصدارات لنشر بحوث الندوات والمؤتمرات.
- * سلسلة الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية.
- * سلسلة التقارير الاستراتيجية.
- * سجل الأحداث الجارية لمنطقة الخليج والجزيرة العربية وجوارها الجغرافي.
- * مجلدات وثائق مختارة لمنطقة الخليج والجزيرة العربية وجوارها الجغرافي.
- * سلسلة الدراسات المترجمة.
- * سلسلة دراسات قياس الرأي العام.

سلسلة الإصدارات الخاصة - سلسلة علمية محكمة

تعني موضوعاتها بمنطقة الخليج والجزيرة العربية، وتهدف إلى إبراز خصوصيتها، ورصد قضايا التنمية بأبعادها الحضارية الشاملة في ضوء المتغيرات الجارية، وتخضع للتحكيم العلمي.

قواعد النشر

- أولاً: أن يكون البحث أو (الدراسة) معنية بشؤون منطقة الخليج والجزيرة العربية في المجالات الآتية: السياسة، الاقتصاد، الجغرافيا، التاريخ، علم النفس، الاجتماع، الأنثروبولوجيا، التربية، اللغة العربية وآدابها، الثقافة، البيئة، القانون، الإعلام، التراث (الأثار والحضارة والفنون).
- ثانياً: أن تمثل الدراسة إضافة جديدة إلى حقل التخصص.
- ثالثاً: لم يسبق تقديمها أو جزء منها للنشر إلى جهة أخرى.
- رابعاً: ألا يقل عدد كلمات الدراسة عن (٢٥,٠٠٠) كلمة (بحدود ١٠٠ صفحة) (A4) لسلسلة الإصدارات الخاصة والاستكتاب، و (٨,٧٥٠) كلمة بحدود (٣٥) صفحة لسلسلة الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية.
- خامساً: يقدم المركز مكافأة مالية رمزية عن كل دراسة.

نوع الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الأجنبية
الأفراد	٤ د.ك	٤ د.ك	١٤ دولاراً
المؤسسات	٢٥ د.ك	٢٥ د.ك	١٤ دولاراً

توجه جميع المراسلات باسم مدير المركز

ص.ب: ٦٤٩٨٦ الشويخ (ب) - الرمز البريدي: ٧٠٤٦٠ الكويت

هاتف: ٢٤٩٨٤٦٥٨ - ٢٤٩٨٤٦٣٩ - ٢٤٨١٦٨٢٤ (المفتاح الدولي ٠٠٩٦٥) فاكس: ٢٤٨١٤٢٩٥

العنوان الإلكتروني لصفحة المركز

www.cgaps.kuniv.edu

البريد الإلكتروني

Gulf_center@yahoo.com

المراسلات

Advisory Board

Prof. Basil Hatim

American University
Sharjah - United Arab Emirates

Prof. Mona Baker

Manchester University
United Kingdom

Prof. Ibrahim Al-Sa'afin

Department of Arabic Language
and Literature - Jordan University

Prof. Abdul Qader Al-Fasi Al Fehri

Department of Arabic Language and
Literature -Mohammed V University

Prof. Hamdi Hasan Abul Enein

Faculty of Mass Communication
Misr International University

Prof. Mahmoud Al-Sayed Abul-Nil

Department of Psychology
Ain Shams University

Prof. Sari Hanafi

President of the International Sociological
Association - American University- Beirut

Prof. Abdullah Al-Walee'i

Geography Department
King Saud University

Prof. Ma'moun Fandi

Director of London Institute of Strategic Studies

Editorial Board

Prof. Yagoub Y. Al-Kandari

Editor - in - Chief

Prof. Abdallah M. E Alghazali

Department of Arabic
Language and Literature

Prof. Aded El-Aziz Ali Safar

Department of Arabic
Language and Literature

Prof. Taghreed Alqudsi

Information Studies Department

Prof. Numan M. Jubran

History Department

Prof. Baqer Salman Alnajjar

Sociology and Social
Service Department

Prof. Hesham Fathy Gad-elrab

Psychology Department

Dr. Abdullah Mohamed Aljasmy

Philosophy Department

Dr. Ibraheem Nagy Al-Hadban

Department of Political Science

Dr. Ahmed Mubarak AlHasem

Geography Department

Maha Ibrahim Al-Msad

Editorial Manager

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

Issued by the Academic Publication Council - Kuwait University

A REFEREED ACADEMIC QUARTERLY THAT
PUBLISHES MONOGRAPHS ON TOPICS
RELEVANT TO THE SCHOLARLY CONCERNS
OF THE FIELD OF HUMANITIES AND SOCIAL
SCIENCES.

Volume 42, 2022

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

A Refereed Academic Quarterly, Published by the Academic Publication Council - University of Kuwait

The Effect of some Active Learning Strategies in Improving Memory Processes, Learning Styles and Academic Achievement among Kuwait University Students

Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb Haggag, Ph.D.

Psychological Consultant - Kuwait

Soud Abdul Aziz Ali Al-Ghanim, Ph.D.

Department of Educational Psychology - Faculty of Education

Kuwait University



ISSN: 1560 - 5248

Monograph -592 Volume 42

1443 A.H/2022 (March)