

The Relationship between Mono/Multi Mindedness and Learning Styles and Some Personal Variables among Secondary School Students in the State of Kuwait

Majed M. Ali
Abdul Mutaleb Abdulqader

Abstract: The main aim of this study is to investigate the relationship between mono/multi mindedness and learning styles and some personal variables among secondary school students. The sample of the study consisted of (318) secondary school students from Al-Ahmadi Governorate in the State of Kuwait, comprising 136 males and 155 females, whose ages ranged between (16 -19yrs) with ($M = 16.9$ yrs., $SD = 0.46$ yrs.). This study implemented the following tools of analysis: a) The mono/multi mindedness scale, and b) the learning styles scale, whose validity and reliability were previously verified. The study results clearly showed the following: 1) there were statistically significant differences between male and female students in deep learning style, surface learning style and academic attainment that were positively in favor of females; 2) there were statistically significant differences between students with mono mindedness and students with multi mindedness in learning styles (deep style and strategic style), in favor of multi mindedness students, while it was in favor of mono mindedness students in surface style; 3) there was a significant negative correlation between mono/multi mindedness and learning styles among the total sample of the study; 4) the variable of surface learning style was considered a strong predictor of mono/multi mindedness among the total sample of the study; and 5) there was a statistically significant effect of the interaction between gender and academic major in shaping mono/multi mindedness among the total sample of the study.

Keywords: Mono/Multi mindedness, Learning Styles, Academic Attainment.

علاقة أحادية/تعددية الرؤية بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت

ماجد العلي(*)

عبدالمطلب عبدالقادر(**)

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف طبيعة علاقة أحادية/تعددية الرؤية بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (ن=318) في محافظة الأحمدية بدولة الكويت، بواقع (163) ذكراً، و(155) أنثى، تراوحت أعمارهم بين (16-19) عاماً، بمتوسطٍ عمريٍّ قدره (16,9) عاماً، وانحرافٍ معياريٍّ قدره (0,46) عاماً. وقد اشتملت أدوات الدراسة على المقاييس الآتية: مقياس أحادية/تعددية الرؤية، ومقياس أساليب التعلم، بعد أن تمّ التأكد من ثبات وصداقية كل مقياس من المقاييس السابقة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدّة تمثلت بالآتي: (1) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الذكور والإناث في الأسلوب العميق للتعلم والأسلوب السطحي للتعلم والتحصّل الدراسي، وذلك لصالح الإناث. (2) توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيةٍ بين الطلبة ذوي أحادية الرؤية والطلبة ذوي تعددية الرؤية في أساليب التعلم (الأسلوب العميق والأسلوب الاستراتيجي) لصالح الطلبة ذوي تعددية الرؤية، بينما كان لصالح الطلبة ذوي أحادية الرؤية في الأسلوب السطحي في التعلم. (3) توجد علاقةٌ سلبيةٌ دالةٌ إحصائيةً بين أحادية/تعددية الرؤية وأساليب التعلم. (4) يعتبر متغير الأسلوب السطحي في التعلم منبئاً قوياً في تكوين أحادية/تعددية الرؤية لدى عينة الدراسة الكلية. (5) وجود أثرٍ دالٍ إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصّص الدراسي في تكوين أحادية/تعددية الرؤية لدى عينة الدراسة الكلية.

المصطلحات الأساسية: أحادية/تعددية الرؤية، أساليب التعلم، التحصيل

الدراسي.

(*) قسم علم النفس، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

majed_alalli@hotmail.com

(**) باحث نفسي.

مقدمة:

يعتبر موضوع التعلم والتفكير من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي؛ إذ يُعدّ من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر؛ نظراً لأنهما متداخلان في كلّ مظاهر وأشكال الفروق الفردية، كما أنّ التفكير هدفٌ مهمٌّ من أهداف التعليم، ويرى علماء النفس التربوي أنّ أفضل طريقة لتيسير 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 تتدخّل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلّم (Cano & Hewitt, 2000: 414).

ويستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التّعلّم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلّم في أثناء تفاعله مع مواقف التّعلّم، التي توصله في النهاية إلى اكتساب وتطوير خبراتٍ تعليميةٍ جديدةٍ تضاف إلى مخزونه المعرفي، وهذا يشير إلى أنّ أسلوب التّعلّم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل من الرّد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (Entwistle, 1981). وتعتبر أساليب التّعلّم نوعاً من الإستراتيجيات العامة للطّلبة، وهناك تصنيفاتٌ عدّة لأساليب التّعلّم، منها ما يُصنّف إلى مستوى سطحيٍّ أو مستوى عميقٍ أو مستوى إستراتيجيٍّ للمعالجة أو تُصنّف إلى الأسلوب الكلّي في مقابل الأسلوب المتدرّج، أو بالمعالجة العميقة، والمعالجة الموسّعة، والدّراسة المنهجية، واسترجاع الحقائق. وقد أشار ترجويل وبروسير (Trigwell & Prosser, 1997) إلى أنّه لكي نحسّن نوعية التّعلّم، فإنّه من الأهمية أن نشجّع الأسلوب العميق في الدّراسة من خلال إيجاد محتوى يتضمّن تدريساً جيّداً، وأهدافاً واضحة، وبعض الاستقلالية في التّعلّم، كما يجب الاهتمام بهذا الأسلوب في التّعلّم والبعد عن تشجيع الأسلوب السطحيّ فيه. ومن الموضوعات التي تتناولها هذه الدّراسة، أحادية الرؤية في التفكير في مقابل تعددية الرؤية، وأحادية الرؤية كأسلوب معرفيٍّ ينعكس على نظرة الشّخص في مجالات الحياة كافة: السياسة والاقتصاد... إلخ، بل التفصيلات الشّخصية كنوع الموسيقى المفضّل .. إلخ، ويشير مفهوم أحادية الرؤية إلى الانغلاق في مقابل الانفتاح الفكري، وبصفة عامة فإنّ الرؤية الأحادية تسير في اتّجاه معاكسٍ للطّبيعة الإنسانيّة التي فطرها الله على

الاختلاف والتعدد اللذين يُنمّيان بالمناقشة والحوار والاتصال المتبادل؛ حتى يمكن الوصول إلى الحقيقة المسندة إلى الدليل والبرهان، ونرى أنّ الشّخص الذي يتّسم بأحادية الرؤية في التفكير ربّما يعاني من ضعفٍ في المستوى التعليمي إمّا في كميّته وإما في نوعيته؛ فقد يكون ممّن اعتادوا على التلقين وتبني رأيٍ واحدٍ فقط، وعلى الرّغم من مساهمة عوامل عدّة في تعزيز التفكير الأحاديّ فإنّ هذا النمط من التفكير قد يكون كذلك سمةً عقليةً ونفسيةً تميّز بعض الشّخصيات عن غيرها؛ حيث يعتمد الفرد على رؤيةٍ وحيدةٍ يكوّن من خلالها تصوراتهِ الشّخصية، ويبني عليها تفسيراته للمعطيات من حوله على اعتبار أنّ وجهة نظره تلك هي الوحيدة التي يمكن أن تكون صحيحةً (منصور وحفني، 1994).

وقد أشارت ديبرا Debra - نقلاً عن (حمادي ومظلوم، 2015) - إلى أنّ النظام التعليمي بوضعه الحاليّ باعتماده على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها واعتبار التّحصيل الدّراسيّ كمعيارٍ وحيدٍ نهائيّ في الحكم على مدى تفوّق الطّلبة وتمييزهم من خلال اختباراتٍ تقتصر لأدنى مستويات المعرفة، كلّ هذا قد أسهم في طمس جوانب النّشاط العقليّ؛ ممّا أدّى إلى الحفظ الآليّ للمعلومات واستظهاره بدلاً من الفهم العميق للمادّة الدّراسية، وتوظيف المعلومات وإهمال جوانب التفكير العلميّ في أثناء مواجهة الطّلبة للمشكلات المحيطة بهم.

تأتي أهمية هذه الدّراسة من أهمية الموضوعات التي تتناولها؛ حيث يعزو الباحثان اختيار هذه المجموعة من المتغيّرات خاصة إلى أهمية تعرّف أحادية/ تعددية الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وعلاقتها بأساليب التّعلّم وبعض المتغيّرات الشّخصية؛ حيث تبين من خلال الملاحظة أنّ الفرد الذي لديه أحادية الرؤية في التفكير وعدم المرونة والمنغلق على نفسه في التفكير في أسلوب حياته قد يكون لديه تحصيلٌ دراسيٌّ منخفضٌ، كما أنّ الفرد الذي يستخدم الأسلوب العميق في التفكير لديه تحصيلٌ دراسيٌّ مرتفعٌ ومرونةٌ وتعدديةٌ في التفكير، ولكي يتمّ ترجمة هذه الملاحظات إلى دراسةٍ علميةٍ قام الباحثان بعمل هذه الدّراسة حتّى يتمّ التّأكد من هذه الملاحظات بالقبول أو الرّفص من خلال الدّراسة العلمية. ووفق محرّكات البحث العلميّ لم يجد الباحثان أيّة دراسةٍ نفسيةٍ أو اجتماعيةٍ أو تربويةٍ تضمّنت متغيّرات الدّراسة الحاليةّ مجتمعةً معاً، ومن ثمّ كانت حاجة الميدان والمكتبة

العربية ملحةً إلى مثل هذه الدراسة؛ ولهذا تبرز أهميتها وما تضمنته من نتائج وتوصياتٍ تعدّ إضافةً جديدةً إلى التراث النفسي.

مشكلة الدراسة:

إنّ الحاجة إلى معرفة طبيعة علاقة أحادية / تعددية الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية هي حاجة ملحة لخدمة البحث العلمي وإثراء الدراسات التربوية والنفسية، وتظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة في ضوء ملاحظات الباحثين في مجال التربية والتعليم؛ حيث لوحظ أنّ الطلبة الذين لديهم أحادية الرؤية في التفكير وعدم المرونة والتصلّب الفكريّ يتدنى مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أنّ لديهم مشكلاتٍ مع زملائهم داخل المدرسة (الشافعي، 2014). ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: ما علاقة أحادية / تعددية الرؤية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية؟ ويتفرّع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي أحادية الرؤية والطلبة ذوي تعددية الرؤية في أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي؟
- 3 - هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة الكلية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي؟
- 4 - هل تسهم أساليب التعلم والتحصيل الدراسي في التنبؤ بالدرجات على مقياس أحادية / تعددية الرؤية لدى عينة الدراسة الكلية؟
- 5 - هل يسهم التخصص (الأدبي، العلمي) والنوع (الذكور، الإناث) والتفاعل بينهما في تكوين أحادية / تعددية الرؤية؟

أهمية الدراسة ومبرراتها:

لمّا كان التراث التربويّ والنفسي في الوطن العربيّ يفتقر بشدّة إلى دراساتٍ تبحث في دراسة أحادية / تعددية الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها

بأساليب التّعلّم وبعض المتغيّرات الشّخصيّة؛ فإنّ الأمر يقتضي إجراء مزيد من الدّراسات لبحث طبيعة العلاقة واتّجاهاتها بين هذه المتغيّرات، ولذلك فإنّ الدّراسة الحاليّة المتمثّلة بنتائجها وتوصياتها ستمثّل إسهاماً إيجابياً وإثراءً فعّالاً في الدّراسات العربيّة في مجال علم النّفس والتّربية، بالإضافة إلى ذلك فإنّ أهميّة هذه الدّراسة تتمثّل في الآتي:

أولاً - الأهميّة النظريّة:

1 - يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة لدى الطّلبة نحو إدراكهم لأهميّة وطبيعة الرّؤية وأساليب التّعلّم لديهم وأثرها في تنمية مختلف جوانب شخصيّاتهم، وقدراتهم العقليّة.

2 - تقديم إطار نظريّ واستعراض رؤى مختلفة وعدد من الدّراسات السّابقة حول أحاديّة / تعدديّة الرّؤية لدى طلبة المرحلة الثّانويّة بدولة الكويت وعلاقتها بأساليب التّعلّم وبعض المتغيّرات الشّخصيّة بما تضمّنته من جوانب فكريّة ومنهجية متعدّدة تزيد في إثراء المكتبة العربيّة، خاصّة في ظلّ قلّة وافقارنا إلى مثل تلك الدّراسات التي تطرّقت إلى موضوع أحاديّة / تعدديّة الرّؤية لدى الطّلبة.

3 - إنّ الدّراسة الحاليّة المتمثّلة في متغيّراتها ونتائجها وتوصياتها ستمثّل لبنة جديدة، وإضافة معرفيّة، وإسهاماً إيجابياً، وإثراءً فعّالاً للدّراسات والمكتبة العربيّة في ميدان علم النّفس والتّربية عامّة، وفي مجال أحاديّة / تعدديّة الرّؤية خاصّة.

4 - لفت انتباه المسؤولين والقياديين متّخذي القرار التربويّ بأهميّة دراسة أحاديّة / تعدديّة الرّؤية، وأساليب التّعلّم لدى الطّلبة؛ لما لهما من أهميّة كبيرة في مختلف جوانب العمليّة التربويّة ومخرجاتها المستقبلية.

ثانياً - الأهميّة التطبيقية:

1 - يمكن التّوظيف العمليّ لنتائج الدّراسة الحاليّة؛ لتساعدنا كمؤشرات أوليّة على تشخيص جوانب الضّعف والقوّة في أساليب التّعلّم الموجود حالياً في المدارس، ومن ثمّ الاستفادة منه في دعم وتعزيز اتّجاهات الرّؤية المطلوبة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، وأيضاً في تنمية جوانب محدّدة في شخصيّة الطّلبة، التي ستعزّز من قدراتهم التّحصيليّة والمعرفيّة في المدرسة.

2 - لمّا كان التّراث التربويّ والنّفسيّ في الوطن العربيّ يفتقر بشدّة إلى

دراساتٍ بحثت في طبيعة أحادية / تعددية الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية - بحسب علم معدي هذه الدراسة ووفق محركات البحث العلمي وقواعدها - فإن الأمر يقتضي إجراء مزيدٍ من الدراسات العلمية لبحث طبيعة تلك العلاقة واتجاهاتها مع العديد من المتغيرات. من هنا فإن الدراسة الحالية المتمثلة في نتائجها وتوصياتها، ستمثل إسهاماً تطبيقياً إيجابياً، وإثراءً فعالاً في الدراسات العربية في مجالات التربية وعلم النفس.

3 - القدرة على التنبؤ مستقبلاً في طبيعة اتجاهات الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفق نتائج الدراسة الحالية، وطبيعة أساليب تعلمهم في المدارس، وعليه فإنه يمكن تصميم، ومن ثم تفعيل التطبيقات الميدانية العملية لبرامج الإرشاد المدرسي والأنشطة المدرسية والتربوية الفعالة التي تساعد المتخصصين والمرشدين والطلبة معاً على تنمية ودعم وتعزيز تعددية الرؤية وأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف أحادية / تعددية الرؤية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية، ومن خلال هذا الهدف العام فإننا نتطلع ليتسنى لنا الوصول إلى تحقيق أهدافٍ عدةٍ أخرى، تتمثل في:

1 - تحديد اتجاهات الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي.

2 - تعرف الفروق بين الطلاب ذوي أحادية الرؤية والطلاب ذوي تعددية الرؤية في أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي.

3 - إبراز العلاقة الارتباطية بين درجات عينة الدراسة الكلية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي.

4 - تحديد مدى مساهمة أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في التنبؤ بالدرجات على مقياس أحادية / تعددية الرؤية لدى عينة الدراسة الكلية.

5 - تعرّف أثر التّخصّص (الأدبي، العلمي) والنّوع (الذكور، الإناث) والتّفاعل بينهما في تكوين أحاديّة / تعدّديّة الرّؤية؟

حدود الدّراسة:

تتمثّل حدود الدّراسة بما يأتي:

1 - الحدود الموضوعيّة: اقتصرّت هذه الدّراسة على بعض المتغيّرات الأساسيّة، وهي: أحاديّة / تعدّديّة الرّؤية وعلاقتها ببعض المتغيّرات المعنيّة بالدّراسة الحاليّة، وهي: أساليب التّعلّم، والتّحصيل الدّراسيّ لدى شريحة الدّراسة المقصودة.

2 - الحدود المكانية: اقتصرّت الدّراسة الحاليّة على مدارس المرحلة الثّانويّة الحكوميّة التّابعة لمحافظة الأحمدية في دولة الكويت، وقد بلغ عدد تلك المدارس ثماني مدارس.

3 - الحدود الزّمنيّة: طُبّقَت هذه الدّراسة خلال الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2015 / 2016.

4 - الحدود البشريّة: اقتصرّت الدّراسة الحاليّة على طُلّاب وطالبات مدارس المرحلة الثّانويّة الحكوميّة، من الصّفّين الحادي عشر، والثّاني عشر، من التّشعيب العلمي، والتّشعيب الأدبي.

الإطار النّظريّ للدّراسة:

تشكّل المعارف والمواقف الحيّاتيّة اليوميّة عمليّة التّفكير لدى الإنسان؛ أي إنّها تشكّل الطّريقة التي يستخدمها الإنسان في مواجهة المواقف والمثيرات، التي كان قد استخدمها في مواقف سابقةٍ مشابهةٍ ثبتت صحتها وفعاليتها، ومن ثمّ أصبح يميل إلى تكرار استخدامها حتى أصبحت سلوكاً دائماً لديه وأسلوباً للتّعلّم والتّفكير (الغرابية، 2013). وبناءً على تلك المعارف والمواقف الحيّاتيّة اليوميّة يستطيع الإنسان أن يشكّل ويحدّد ويختار طبيعة واتّجاه رؤيته وكيفية التّعامل مع المؤثّرات البيئيّة المحسوسة وغير المحسوسة من أفكارٍ ومعتقداتٍ وقيم واتّجاهاتٍ وسلوكياتٍ... إلخ. لذلك فإنّ مفهوم أحاديّة / تعدّديّة الرّؤية وفق هذه الدّراسة يؤدّي دوراً كبيراً في تحديد أنماطٍ وقوالبٍ فكريّةٍ تحدّد للإنسان طبيعة نظام حياته وكيفية التّفاعل مع مكوّنات بيئته المحيطة كافّة (Neely, Sara, Mary, 2015). لذلك حين

التخطيط للمناهج الدراسية لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار مفهوم أحادية / تعددية الرؤية وجميع المتغيرات التربوية والشخصية ذات العلاقة بأساليب التعلم المختلفة، والفروق الفردية، وطبيعة جنس الطلبة، والبيئة المدرسية...إلخ، إن أردنا دعم طبيعة رؤى الطلبة وتعزيزها وتشكيلها وفق اتجاهاتها الإيجابية؛ بحيث يستطيعون التعامل مع المتغيرات والمثيرات والأنساق المجتمعية كافة.

تتكوّن أحادية الرؤية من جانبين، الجانب الأول هو: الانغلاق مقابل الانفتاح الذهني، وهذا الجانب يتكوّن من ثلاثة مكونات، هي: أحادية مقابل تعددية المدخلات، وإطلاقية مقابل نسبية الحقيقة، وعدم تصحيح المسار مقابل تصحيحه. أمّا الجانب الثاني فهو: الإقصائية مقابل التعايش، ويعتمد على مكون واحد هو نفي الآخر واستبعاده، ولكن يتفرّع عنه فرعان هما: استبعاد أحادي الرؤية لمتعدد الرؤى، واستبعاد متعدد الرؤى لأحادي الرؤية، ويعني الانغلاق مقابل الانفتاح الذهني اتجاه المرء في شتى مجالات الحياة بصرف النظر عن المطلوب اجتماعياً من درجة الانفتاح في كلّ مجال بعينه، ولا توجد أحكاماً قيمية تمثل عامل ضغط مجتمعي على الفرد، والانغلاق مقابل الانفتاح الذهني أمر نسبي بين فرد وآخر، وأمر نسبي بين مجال وآخر من مجالات الحياة (منصور وحفني، 1994).

ويشير مفهوم أحادية الرؤية في التفكير إلى قدرة الفرد على التوفيق بين الأفكار والمعتقدات الداخلية وبين مجمل المتغيرات الخارجية من أفكار واتجاهات وقيم اجتماعية، فإذا امتلك الفرد القدرة على إيجاد توازن يتسم في تقبل المتغيرات الخارجية حتى ولو لم تكن على انسجام تامّ مع مكوناته الداخلية، أصبح هذا الفرد على درجة من الكفاءة في التعامل مع الآخر ومع أنساق ومعتقدات قد لا يفهمها بشيء من المرونة والاحترام في الوقت نفسه، أمّا عدم القدرة على فعل ذلك فمن شأنه أن ينشئ فكراً مغلقاً، وهو الفكر الذي يسعى إلى إيجاد توازن مطلق لمعتقدات الفرد عن طريق الرّفص المطلق للمعتقدات والأفكار المختلفة عن معتقداته وأفكاره والتأييد المطلق لتلك التي تتوافق معه، كما أنّ الخبرات المبكرة للطفل تشكل أفكاره ومعتقداته؛ فالطفل الذي ينشأ في أسرة متسلطة يتكوّن لديه فكر ومعتقدات تسلطية، ويتسم بعدم المرونة في التفكير (عثمان، 2007).

ومما لا شك فيه أنّ تطبيق أساليب التعلم والتعليم الفعالة المختلفة، هو أحد أهمّ العوامل التي تؤثر في سرعة المتعلم ونجاحه وقدرته على التفوق والتحصيل

الدّراسي والإنجاز فيه، وأيضاً في تشكيل أنماطه الشّخصيّة والمعرفيّة وتحديد طبيعته رؤيته نحو معتقدات بيئته وأنساقها المختلفة. لذا بات من الضروري أن يكون المعلّمون على دراية بأساليب تعلّم طلبتهم؛ ليتسنى لهم اختيار أساليب التّعليم الملائمة تحقيقاً للأهداف التّربويّة المرجوة (عبدالرضا، 2014)، مع تشجيع الطّلبة على ممارسة شتّى طرق التّعلّم لتحقيق الأهداف المرجوة. لذلك نحن دائماً نتطلّع من الإدارات المدرسيّة أن تركز على استخدام أساليب التّعلّم والتّعليم المختلفة؛ لأنّها من العوامل المهمّة في تحديد نتائج عمليّتي التّعلّم والتّعليم اللتين تنعكس آثارهما على الخبرات التي يكتسبها المتعلّم من مواقف التّعلّم التي يتعرّض لها، والتي يحتاج إليها بقصد التّكيف مع البيئة وفق طبيعة تفكيره ورؤيته لها (جعفور، 2013).

يستخدم علماء النّفس مفهوم أسلوب التّعلّم لوصف العمليّات الوسيطيّة المتنوّعة التي يستخدمها المتعلّم في أثناء تفاعله مع مواقف التّعلّم، التي توصله في النّهاية إلى تطوير خبرات تعليميّة جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي، وهذا يشير إلى أنّ أسلوب التّعلّم يعتبر وصفاً للعمليات التّكفيّة المناسبة التي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوّعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعاليّة والاجتماعيّة والجسميّة، وهناك بعض التّصورات النظريّة لأساليب التّعلّم التي يختلف بعضها عن بعض؛ من حيث عدد هذه الأساليب وطبيعتها، أو الطّرق التي يفضّلها ويتّبعها الأفراد في تعلّمهم، ومن هذه التّصورات والنّماذج نموذج إينتويستل (Entwistle, 1981)، ويقوم هذا النّمودج على أساس العلاقة بين أساليب تعلّم الفرد ومستوى نواتج التّعلّم، ويحتوي على ثلاثة توجّهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلّم معيّنة يستخدمها الفرد في مواقف التّعلّم المختلفة في أثناء عملية تعلّمه ويؤدّي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهمّ تلك التّوجّهات: التّوجه نحو المعنى الشّخصي Personal Meaning Orientation، والتّوجه نحو إعادة الإنتاجيّة Orientation Reproducing، والتّوجه نحو التّحصيل Achievement Orientation وبناءً على هذه التّوجّهات يرى إينتويستل (Entwistle, 1981) وجود ثلاثة أساليب للتّعلّم، هي:

(أ) **الأسلوب العميق Deep Style**: يتميّز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التّشابه والتّماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوةً على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السّابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلّة والبراهين في تعلّمهم. ويتميّز الطّلاب ذوو الأسلوب العميق في

التَّعلُّم بالاهتمام والنَّشاط والبحث المعنوي، وتنظيم الأفكار الجديدة بمعارفهم السابقة، وربط معارفهم بخبرات الحياة اليومية، واستخدام الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة، والتفاعل النشط مع المحتوى، ويفضّلون المحاضرات والمواقف التي فيها نوعٌ من التنافس والدافعية.

(ب) الأسلوب السطحي Surface Style: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالمقدرة على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، التي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً. 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، وبالصعوبة في فهم المادة المقروءة وفي التمييز بين المبادئ، وهم غير قادرين 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.

(ج) الأسلوب الإستراتيجي Strategic Style: يتميز الطلاب ذوو الأسلوب الإستراتيجي بأن هدفهم 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).

من هنا نستطيع أن ندرك ونتخيّل وفق بعض أساليب التعلم المذكورة سابقاً، كيف تستطيع تلك الأساليب أن تحدّد طبيعة تفكير الطلبة وتؤثر فيها، وفي اتجاهات رؤاهم نحو مختلف مواقف بيئاتهم الاجتماعية بحسب أسلوب التعلم المستخدم في البيئة المدرسية. فالمعلم المبدع في داخل الفصل الدراسي وخارجه هو الذي ينوع في أساليب تعليمه للطلبة؛ حتّى يستطيع مواجهة مختلف الفروق الفردية وبقية المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في عملية التعلم والتعليم، من متغيرات مرتبطة بجنس الطلبة، أو ديموغرافية، أو اجتماعية...إلخ، لذلك فإنّ التنوع في أساليب التعلم والتعليم وفق منهجية مدروسة تحاكي المتغيرات الداخلية والخارجية، يساعد الإدارة المدرسية في التغلب على كثير من المشكلات المرتبطة بالفروق الفردية، ودعم وتعزيز المكونات المعرفية والوجدانية المطلوبة لدى الطلبة، مع إمكانية تعليمهم

كيفية مواجهة مؤثرات ومواقف بيئاتهم وفق إكسابهم الخبرات والتجارب النظرية والعلمية الخاصة بتعلم وتبني رؤى متعددة، تساعد على حل مشكلاتهم 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 أم الاتجاهات أم السلوكيات أم الدرجات، ومن ثم نجاح الطلبة في أثناء العام الدراسي وفي آخره (Backer & Yelich, 2002). إن معظم الطلبة في أثناء العام الدراسي يركزون في الحصول على أعلى الدرجات التي ستؤهلهم بالنهاية لدراسة التخصص المطلوب في المرحلة الجامعية؛ لأن التحصيل الدراسي عامل مهم لدى الطلبة تجعلهم ينتظمون بالدراسة ويقضون جل أوقاتهم بدراسة المقررات الدراسية، وكلما كان الطلبة يتميزون بانفتاح آفاقهم الذهنية، وامتلاكهم للقدرات الإبداعية، وتنوعهم بتبني أساليب تعلم وفقاً لطبيعة مقرراتهم الدراسية، ولديهم رؤية تتميز بالتعددية وعدم الانغلاق – زاد ذلك من الجاذبية والدافعية لديهم نحو التعلم والحصول على درجات مرتفعة في نهاية المطاف؛ لأن التحصيل الدراسي المرتفع هو الهدف الرئيس والأهم لدى معظم الطلبة، الذي يسعون لتحقيقه.

يُعرف مفهوم التحصيل الدراسي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه، 2003)، 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، 2003).

ويعتبر مجال التحصيل المدرسي المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالب ذكائه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحركات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق

الاختبارات المستوى التحصيلي المدرسي، ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدم المتفوقين على أقرانهم العاديين (عبد الغفار، 1977).

هناك العديد من المتغيرات الديموغرافية والبيئية والمعرفية والشخصية، التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم، ومن تلك المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة الحالية الجنس والتخصص الدراسي؛ فمثل تلك المتغيرات والفروق بين الطلبة لا بد من مراعاتها في أثناء عملية التعلم والتعليم في إطار البيئة المدرسية، لذلك فإن معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية، كالمجلس الوطني، لاعتماد المعلمين وتأهيلهم National Council for Accreditation of Teacher Education تتطلب مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلم بين المتعلمين؛ فلكل متعلم الحق في تعليم أفضل، وأن يتعلم وفقاً للطريقة التي يستطيع أن يتعلم بها (رواشدة، نوافلة، العمري، 2010). فالخصائص البيولوجية والمعرفية والشخصية والاجتماعية والنفسية تختلف باختلاف طبيعة جنس الطالب، وإن طبيعة التخصص أو الفرع الدراسي (علمي أو أدبي) من طالب إلى آخر يعكس لنا طبيعة توجهاته الفكرية ومدى علاقتها بأنماط شخصيته، لذلك من أهداف الدراسة الحالية الوصول إلى معرفة مدى أثر جنس الطلبة وتخصصاتهم الدراسية وتفاعلهم معاً في تكوين أحادية/ تعددية الرؤية لديهم، حتى نستطيع مستقبلاً رسم سياسة تربوية تراعى فيها مثل تلك المتغيرات، إذا ما أردنا تحقيق الجودة في عملية التعلم والتعليم.

مصطلحات الدراسة:

أولاً - مفهوم أحادية / تعددية الرؤية:

يشير مفهوم أحادية / تعددية الرؤية في التفكير إلى مدى قدرة الفرد على استخدام قيمه ومعتقداته واتجاهاته وأفكاره لمواجهة مختلف متغيرات بيئته المحيطة به، سواء بالمدرسة أو العمل أو مع أسرته أو مجتمعه (Neely, Sara, & Mary, 2015). وتُعرف أحادية / تعددية الرؤية إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس أحادية / تعددية الرؤية، المستخدم في الدراسة الحالية"، وهو من إعداد عثمان (2007).

ثانياً - مفهوم أساليب التعلم:

يستخدم علماء النفس والتربية مفهوم أساليب التعلم لوصف العمليات

الوسيطيّة المتنوّعة التي يستخدمها الطّلبة في أثناء تفاعلهم مع مواقف التّعلّم، التي تؤدّي في النّهاية إلى تطوير خبراتٍ تعليميّةٍ جديدةٍ تضاف إلى مخزونهم المعرفيّ (العلوان، 2010). وتُعرّف أساليب التّعلّم إجرائياً بأنّها "مجموع الدّرجات التي يحصل عليها الطّلاب والطّالبات على مقياس أساليب التّعلّم المستخدم في الدّراسة الحاليّة" من إعداد الصباطي ورمضان (2002).

ثالثاً - التّحصيل الدّراسي:

يشير مفهوم التّحصيل الدّراسيّ إلى "مدى استيعاب الطّلبة لما اكتسبوه من خبراتٍ مختلفةٍ بحيث تقاس بالدّرجة التي حصل عليها الطّالب في الاختبارات التّحصيليّة في نهاية الفصل الدّراسيّ الأوّل والثّاني" (الأسطل، 2010: 9). ويُعرّف التّحصيل الدّراسيّ إجرائياً بأنّه محصّلة مجموع درجات الطّالب أو الطّالبة في اختبارات الفترتين الدّراسيتين الأولى والثّانية خلال العام الدّراسي الواحد، وفقاً لنظام التعليم المتّبع بدولة الكويت.

واستكمالاً للإطار النّظريّ للدّراسة الحاليّة، ولإبراز الجهود العلميّة السّابقة في مجال موضوع هذه الدّراسة، سوف نقدّم عدداً من الدّراسات السّابقة التي تتّصل بموضوع الدّراسة الحاليّة المتمثّلة في الآتي:

دراسة عبد الرّحيم (1998): هدفت هذه الدّراسة إلى تعرّف بعض السّمات الشّخصيّة لأحادي الرّؤية (الإقصائيّ، وغير الإقصائيّ) وعلاقتها بالسلوك العدوانيّ لدى عيّنة من المراهقين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (343) طالباً: الثّانويّ العامّ (156) والأزهريّ (187) في التّشعبيين العلمي والأدبي، واستخدم مقياس الشّخصيّة للمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، ومقياس العدوان. أهمّ ما أشارت إليه الدّراسة من نتائج: وجود علاقاتٍ ارتباطيّةٍ بين الأحاديّة والإقصائيّة، وظهرت فروقٌ بين طّلاب الثّانويّ العامّ وطّلاب الثّانويّ الأزهريّ في الأحاديّة، والإقصائيّة، وظهرت أيضاً فروقٌ بين أحاديّ الرّؤية ومتعدّد الرّؤى في سمتي (السّيطرة والواقعيّة) لصالح أحاديّ الرّؤية، وفي سمة المرونة لصالح متعدّد الرّؤى.

دراسة سنايدر (Snyder, 2000): سعت إلى بحث العلاقة بين أساليب التّعلّم والذكاء والتّحصيل الدّراسيّ لدى طّلاب المدارس الثّانويّة، وذلك لدى عيّنة قوامها 128 طالباً أمريكياً من الجنسين؛ ممن يدرسون التاريخ، وطُبّق عليهم استبانة أساليب التّعلّم، وقيس التّحصيل باستخدام اختباراتٍ تحصيليّةٍ مقنّنة بالإضافة إلى

الحصول على المعدل التراكمي لهؤلاء الطلاب. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، كما يقاس باستخدام GPA وبالاختبارات التحصيلية المقننة، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التعلم لصالح الإناث.

دراسة الصباطي ورمضان (2002): سعت إلى بيان الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (459) طالباً وطالبة من المستوى الدراسي الثالث بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في أسلوب التعلم العميق بين مجموعة طلاب التخصص العلمي ومجموعة طلاب التخصص الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل في الدرجات في أسلوب التعلم الإستراتيجي.

دراسة هريدي (2008): هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين أحادية الرؤية والعدوانية في ضوء الفروق بين الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس أحادية الرؤية، ومقياس العدوانية بعد استكمال إجراءات التقنين لهما. خلصت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة بين أحادية الرؤية والعديد من صور العدوان، والذكور أكثر أحادية للرؤية من الإناث، وكان الذكور أكثر ميلاً للعدوان الصريح مقارنةً بالإناث.

دراسة محمود (2011): هدفت إلى الكشف عن طبيعة علاقة أحادية الرؤية بالكفاءة الاجتماعية والقلق وفق متغيري الجنس والمعدل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. بلغت العينة (714) طالباً وطالبة، وراوحت أعمارهم بين (18 و 21) سنة، بمتوسط عمري قدره (19,47) وانحراف معياري (1,12) سنة، واستخدمت الدراسة مقاييس أحادية الرؤية، ومقياس الكفاءة ومقياس القلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحادية الرؤية لصالح طلاب الجامعة ذوي المعدل الدراسي المنخفض، وفي الجنس لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أحادية الرؤية والكفاءة الاجتماعية.

دراسة الشافعي (2014): تطرقت إلى استجلاء العلاقة بين أحادية الرؤية والسلوك الديني لدى مجموعة من خريجات الجامعات العُمانية، وتحديد تلك العلاقة إذا

ما كانت تختلف جوهرياً باختلاف التخصص الدراسي (الأدبي - العلمي). تكونت عينة الدراسة من (114) خريجة جامعية من سلطنة عُمان يدرسن الدبلوم المهني في التدريس، بمتوسط عمري 24,97 سنة، وانحراف معياري 1,35، طُبّق عليهنّ مقياس أحادية الرؤية ومقياس السلوك الديني. وخلصت الدراسة إلى: وجود ارتباطات دالة بين أحادية المدخلات وبعض مكونات السلوك الديني، ولم يظهر تأثير دالّ للتخصص الدراسي (الأدبي - العلمي) في علاقة أحادية الرؤية بالسلوك الديني.

دراسة يونس (2014): سعت إلى دراسة أحادية / تعددية الرؤية وعلاقتها لدى طلاب جامعة الأزهر وعلاقتها بالتطرف، وتكونت عينة الدراسة من (586) طالباً وطالبة في جامعة الأزهر، واستخدم مقياس أحادية الرؤية، ومقياس التطرف بعد استكمال إجراءات التقنين لهما. خلصت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة بين أحادية الرؤية والتطرف، وتوجد فروق بين الذكور والإناث في أحادية الرؤية لصالح الذكور، وتوجد فروق في الإقصائية تجاه الكليات الأدبية، وانخفاض مستوى التطرف لدى عينة الدراسة.

دراسة سيليا (Celia, 2015): هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين أحادية / تعددية الرؤية وبعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدم مقياس أحادية / تعددية الرؤية مع تحديد بعض المتغيرات الديموغرافية كطبيعة السكن، والحالة الاقتصادية والثقافية التربوية والاجتماعية لأسر عينة الدراسة. خلصت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر دالّ إحصائياً للثقافة التربوية لأسر عينة الدراسة من الذكور والإناث في أحادية / تعددية الرؤية.

بعد هذا العرض لعددٍ من الدراسات العربية والأجنبية التي تيسر للباحثين الاطلاع عليها، يتضح أنّ هناك اهتماماً بدراسة أحادية / تعددية الرؤية لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة، كما تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين أحادية الرؤية وبعض المتغيرات، منها السلوك العدواني والقلق والتطرف والكفاءة الاجتماعية والتحصّل الدراسي، كما تناولت الدراسات السابقة أساليب التعلّم وعلاقتها بالتحصّل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة، وقد استفادت الدراسة الحالية من التّأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية. إلّا أنّه لا توجد دراسة - في حدود علم معدي هذه الدراسة - تطرقت إلى الكشف عن علاقة أحادية / تعددية الرؤية بأساليب التعلّم وبعض المتغيرات

الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية، لذلك فإن الدراسة الحالية قدمت رؤى واتجاهات فكرية مختلفة حول متغيرات الدراسة الحالية، بما تضمنته من جوانب منهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية، خاصة في ظل قلة مثل تلك الدراسات وافتقارنا إليها، بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستمثل إسهاماً إيجابياً وإثراءً فعالاً في الدراسات العربية في مجال علم النفس والتربية، وإضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة:

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية، مع الإشارة إلى أهدافها، ومشكلتها، ونتائج الدراسات السابقة، فقد صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين درجات الذكور ودرجات الإناث، في متغيرات الدراسة: أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم، والتحصيـل الدراسي.
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي أحادية الرؤية، والطلبة ذوي تعددية الرؤية في أساليب التعلم والتحصيـل الدراسي.
- 3 - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة الكلية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لأساليب التعلم والتحصيـل الدراسي.
- 4 - تسهم أساليب التعلم والتحصيـل الدراسي في التأثير والتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية، لدى عينة الدراسة الكلية.
- 5 - يسهم التخصص الدراسي (الأدبي، العلمي)، والنوع (الذكور، الإناث)، والتفاعل بينهما في تكوين أحادية / تعددية الرؤية.

إجراءات الدراسة:

تتضمن إجراءات الدراسة المنهج المستخدم وعينة الدراسة ومقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية من ثباتٍ وصدقٍ، بالإضافة إلى حدود الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه الإجراءات.

أولاً - منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً.

ثانياً - عينة الدراسة:

طبقت الدراسة كخطوة أولى على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد اختيرت هذه العينة من مدرستين للبنين، ومثلهما للبنات، وراوحت أعمار العينة بين (16 و 19) عاماً، بمتوسط عمري قدره (16,1) عاماً، وانحراف معياري يساوي (0,41)، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية التحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والنبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات ... إلخ، وبعد التأكد من ذلك طبقت المقاييس نفسها على عينة الدراسة النهائية من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحمدية بدولة الكويت حيث اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تميز الطلاب والطالبات الممثلون للعينة المختارة في الدراسة الحالية بالالتزام بالمشاركة الفاعلة والجدية والصدق في الإجابة عن مقاييس الدراسة. وبعد التأكد من الإجراءات السابقة طبقت المقاييس نفسها على عينة الدراسة النهائية المكونة من (318) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وراوحت أعمارهم بين (16 و 19) عاماً، بمتوسط عمري قدره (16,9) عاماً، وانحراف معياري يساوي (0,46)، منهم (163) طالباً، وراوحت أعمارهم بين (16 و 19) عاماً، بمتوسط عمري قدره (16,9) عاماً، وانحراف معياري قدره (0,41)، و(155) طالبةً وراوحت أعمارهن بين (16 و 19) عاماً، بمتوسط عمري قدره (16,9) عاماً، وانحراف معياري قدره (0,50). وقد اختيرت العينة المقصودة من محافظة الأحمدية؛ حيث إن الخصائص الديموغرافية وأبعادها لعينة الدراسة من تلك المحافظة تتشابه إلى حد كبير بعضها مع بعض، وذلك من خلال مراجعتنا لملفات الطلبة وسجلاتهم في مدارسهم بالتعاون والتنسيق مع الباحثين الاجتماعيين والنفسيين العاملين في المدارس المعنية بالدراسة الحالية، ومن ثم فإن هذا التشابه في تلك المكونات يضمن لنا - إلى حد كبير - نتائج واقعية؛ ولذلك اختيرت عينة الدراسة من تلك المحافظة، ويوضح جدول (1) التوزيع الإحصائي لطبيعة جنس العينة، بحسب المدرسة، والمنطقة السكنية وعدد أفرادها ومتوسط العمر.

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع والمدرسة والمنطقة السكنية والعمر

إناث				ذكور			
M	N	المنطقة السكنية	اسم المدرسة	M	N	المنطقة السكنية	اسم المدرسة
17,3	48	فهد الأحمد	ثانوية الرتقة	16,9	38	الأحمدي	ثانوية محمد النشمي
16,7	38	الصباحية	ثانوية الصباحية	17	45	الصباحية	ثانوية النصر
16,7	39	الفحيحيل	ثانوية لطيفة الفارس	17	38	الفحيحيل	ثانوية الكندي
16,9	30	الغنطاس	ثانوية أنيسة بنت خبيب	16,7	42	هدية	ثانوية سعيد بن عامر
16,9	155	المجموع		16,9	163	المجموع	

يتّضح من جدول (1) التّوزيع الإحصائيّ لعدد أفراد العينة الأساسيّة للدراسة، وقد اختير أفراد العينة من ثماني مدارس بالمرحلة الثّانويّة: أربع مدارس للبنين ومثلها للبنات، بمحافظة الأحمدية.

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

1 - مقياس أحادية / تعددية الرؤية:

قام عثمان (2007) بإعداد هذا المقياس الذي يحتوي على (42) مفردة، أمام كلّ مفردة ثلاثة اختيارات وهي (ينطبق بشكل كلي، ينطبق بشكل جزئي، ولا ينطبق)، وتصحّح وفق تدرّج ليكرت الثلاثي (1، 2، 3) للمفردات الإيجابية والعكس للمفردات السّلبية، ويتكوّن المقياس من أربعة مكونات، المكوّن الأوّل: أحادية المدخلات، ويعبّر عن مدى نظرة الفرد الخطيّة من حيث أحادية المدخلات في مقابل نظرتة المنظوميّة من حيث تعددية المدخلات وارتباطها، المكوّن الثّاني: الإطلاقيّة، وتعبّر عن مدى نظرة الفرد الإطلاقيّة الاستعلائيّة من حيث تصوّره لاحتكار الحقيقة في مقابل نظرتة النسبيّة المتواضعة من حيث عدم تصوّره لاحتكار الحقيقة، والمكوّن الثّالث: التّماميّة، وتعبّر عن مدى نظرة الفرد التّماميّة من حيث رفضه تصحيح المسار في مقابل القدرة على تصحيح المسار أولاً فأولاً، والمكوّن الرّابع: الإقصائيّة، وتعبّر عن مدى رغبة الفرد في استبعاد الآخر، والدرجة المرتفعة للمقياس تنمّ عن أحاديّة الرؤية في التّفكير، بينما الدرجة المنخفضة للمقياس تنمّ عن تعددية الرؤية في

التفكير، وقام معدّ هذا المقياس بتطبيقه على العيّنة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تمّ التأكّد من صدق المقياس وثباته باستخدام أساليب إحصائية عدّة، من مثل أسلوب معامل ألفا كرونباخ والاتّساق الداخليّ، وقد تمّ التحقق من صدق المحكمين من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، وتمّ أخذ آرائهم في فقرات المقياس، ولم يكن هناك ملاحظات جوهرية، كما يشار إلى أنّ المقياس استخدم في دراسات سابقة، منها دراسة أبو موسى (2011)، وتمّ تقنين المقياس والتحقق من صدقه وثباته.

وفي الدّراسة الحاليّة حسب صدق الاتّساق الداخليّ للمقياس ككلّ وللأبعاد الفرعية على عيّنة قوامها (100) طالب وطالبة، وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كلّ بندٍ والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس، ويوضّح جدول (2) قيم معامل الارتباط بين درجة كلّ بندٍ والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضّح جدول (3) قيم معامل الارتباط بين درجة كلّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2)

نتائج الاتّساق الداخليّ لبنود مقياس أحادية / تعدديّة الرّؤية

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	*0,53	23	**0,75
2	**0,54	24	*0,47
3	**0,52	25	**0,72
4	**0,60	26	**0,75
5	**0,59	27	**0,72
6	*0,58	28	**0,60
7	**0,56	29	**0,56
8	**0,57	30	**0,56
9	**0,39	31	**0,57
10	**0,71	32	**0,39

تابع / جدول (2)
نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس أحادية / تعددية الرؤية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند
**0,71	33	**0,55	11
**0,55	34	**0,64	12
**0,64	35	*0,57	13
*0,57	36	**0,67	14
*0,53	37	**0,57	15
**0,54	38	**0,39	16
**0,52	39	**0,71	17
**0,60	40	**0,75	18
**0,56	41	*0,47	19
*0,45	42	**0,72	20
**0,75	22	**0,75	21

N = 100 , *p ≤ ,05 , **p ≤ ,01

جدول (3)
نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس أحادية / تعددية الرؤية

المقياس	أحادية المدخلات	الإطلاقية	التمامية	الإقصائية
الدرجة الكلية	**0,69	**0,77	**0,80	**0,68
أحادية المدخلات	1	**0,40	**0,30	**0,45
الإطلاقية	**0,40	1	**0,46	**0,33
التمامية	**0,30	**0,46	1	**0,46
الإقصائية	**0,45	**0,33	**0,49	1

N = 100 , **p ≤ ,01

يُتَّضح من جدول (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس أحادية / تعددية

الرؤية، راوحت بين (0,39) و(0,75)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المطلوبة، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية راوحت بين (0,68) و(0,80)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين أبعاده الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وأعلى معامل ارتباط هو معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وبُعد التمامية، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها مع بعض راوحت بين (0,30) و(0,49)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وعليه فإنه يمكن استخدام هذا المقياس تحقيقاً لأغراض الدراسة المنشودة.

وقد حسب ثبات المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ثبات المقياس للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية باستخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ على عينة، قوامها (100) طالب وطالبة، ويوضح جدول (4) نتائج حساب ثبات مقياس أحادية / تعددية الرؤية بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

جدول (4)

نتائج حساب ثبات مقياس أحادية / تعددية الرؤية بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	معامل التجزئة النصفية	معادلة سبيرمان - براون	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	42	0,46	0,63	0,77
أحادية المدخلات	11	0,40	0,55	0,70
الإطلاقية	10	0,43	0,60	0,74
التمامية	10	0,44	0,61	0,76
الإقصائية	11	0,46	0,63	0,77

يتضح من جدول (4) أن قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي المقياس ككل بلغت (0,46)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغ

(0,63)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (0,77)، ويعني ذلك أن المقياس ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وحسبت قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة التصفية على عينة، قوامها (100) طالب وطالبة؛ إذ بلغت قيم معاملات الثبات لدرجات الأفراد على نصفي المقياس للأبعاد الفرعية بين (0,44) و(0,46)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغت بين (0,55) و(0,63)، وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا بين (0,70) و(0,77)، ويعني ذلك أن المقياس ككل وأبعاده الفرعية يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وعليه فإنه يمكن استخدام هذا المقياس تحقيقاً لأغراض الدراسة المنشودة.

2 - مقياس أساليب التعلم:

قام كل من أنتويستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994) بإعداد مقياس أساليب التعلم، وقام الصباطي ورمضان (2002) بتعريب المقياس وأجريا بعض التعديلات عليه؛ لينسجم مع البيئة العربية، وقد قام هذان الباحثان بترجمة مفردات المقياس الفرعية الثلاثة، وهي الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ حيث يشكل كل منها مقياساً مستقلاً عن الآخر، ويتكوّن المقياس من (38) مفردة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى الطلاب، وتتم الاستجابة على كل منها وفقاً لتدرج ليكرت خماسي البدائل من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة. قام كل من الصباطي ورمضان بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بهدف تقنيه، ثم حسب ثباته وصدقه باستخدام طريقة معامل ألفا، وحسب أيضاً الصدق العاملي للمقياس؛ حيث أجري تحليل عاملي لدرجات الأبعاد للمقاييس الثلاثة وذلك بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hottelling، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser Criterion الذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل، هي: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم.

وفي الدراسة الحالية حسب صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الثلاثة على عينة، قوامها (100) طالب وطالبة وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كل مقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح

جدول (5) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح جدول (6) قيم معامل الارتباط بين درجة كل مقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5)

نتائج الاتساق الداخلي لبنود المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التعلم

الأسلوب العميق في التعلم				الأسلوب السطحي في التعلم				الأسلوب الإستراتيجي في التعلم			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0,60	8	**0,61	1	**0,43	8	**0,49	1	**0,51	8	**0,66
2	**0,63	9	**0,60	2	**0,45	9	**0,48	2	**0,49	9	**0,65
3	**0,63	10	**0,54	3	**0,49	10	**0,48	3	**0,56	10	**0,59
4	**0,53	11	**0,62	4	**0,59	11	**0,53	4	**0,63	11	**0,62
5	**0,56	12	**0,60	5	**0,47	12	**0,43	5	**0,58	12	**0,52
6	**0,62			6	**0,40			6	**0,55	13	**0,60
7	**0,55			7	**0,52			7	**0,59	14	**0,56

N = 100 , **p ≤ ,01

جدول (6)

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

أساليب التعلم	الأسلوب العميق	الأسلوب السطحي	الأسلوب الإستراتيجي	الدرجة الكلية
الأسلوب العميق	1	**0,40	**0,56	**0,82
الأسلوب السطحي		1	**0,32	**0,75
الأسلوب الإستراتيجي			1	**0,79
الدرجة الكلية				1

N = 100 , **p ≤ ,01

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب العميق في التعلم راوحت بين (0,53) و (0,62)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

(0,01)، ويشير ذلك إلى أنَّ المقياس يتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلِيّ، كما أنَّ قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب السّطحيّ في التّعلّم راوحت بين (0,40) و(0,53)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى أنَّ مقياس الأسلوب السّطحيّ في التّعلّم يتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلِيّ، وراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم بين (0,49) و (0,66)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى أنَّ مقياس الأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم يتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلِيّ. ويتّضح من جدول (6) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعيّة بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس راوحت بين (0,32) و(0,82)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى أنَّ المقاييس الفرعيّة تتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلِيّ بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وهذا مؤشّرٌ مقبُولٌ على قبول صدق المقياس.

وقد حسب ثبات المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ثبات المقياس ككلٍّ والمقاييس الفرعيّة باستخدام طريقة التّجزئة النّصفيّة وطريقة معامل ألفا كرونباخ على عيّنة قوامها (100) طالب وطالبة، ويوضّح جدول (7) نتائج حساب ثبات مقياس أساليب التّعلّم بطريقتي التّجزئة النّصفيّة ومعامل ألفا كرونباخ.

جدول (7)

نتائج حساب ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقتي التّجزئة النّصفيّة
ومعامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	معامل التّجزئة النّصفيّة	معادلة سبيرمان - براون	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	38	0,69	0,79	0,78
الأسلوب العميق	13	0,64	0,78	0,78
الأسلوب السطحي	13	0,46	0,63	0,59
الأسلوب الإستراتيجي	12	0,46	0,62	0,76

ويتّضح من جدول (7) قيم معاملات ثبات المقياس ككلٍّ والمقاييس الفرعيّة الثلاثة باستخدام طريقة التّجزئة النّصفيّة وطريقة معامل ألفا كرونباخ على عيّنة، قوامها (100) طالب وطالبة، وقد بلغت قيمة معامل الثّبات لدرجات الأفراد على

نصفي المقياس ككل (0,69)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (0,79)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (0,78)، وبلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي مقياس الأسلوب العميق في التعلّم (0,64)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (0,78)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (0,78)، وبلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي مقياس الأسلوب السطحي في التعلّم (0,46)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (0,63)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (0,59)، وبلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي مقياس الأسلوب الإستراتيجي في التعلّم (0,46)، وبعد تصحيحه بحسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (0,62)، وبلغ بطريقة معامل ألفا (0,76) ويعني ذلك أنّ المقياس ككل والمقاييس الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعاً - إجراءات الدراسة الميدانية:

أعدت مقاييس الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية، من خلال استخدام العينة الاستطلاعية؛ وذلك للتحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات ... إلخ، وبعد التأكد من ذلك طبقت المقاييس نفسها على عينة الدراسة النهائية المكوّنة من (318) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية الست بمحافظة الأحمدية، كما سبقت الإشارة، وبعد ذلك جمعت الاستثمارات التي تحتوي على مقياس أحادية / تعددية الرؤية ومقياس أساليب التعلّم ودرجات تحصيلهم الدراسي والبيانات الأولية من قبل طلبة عينة الدراسة الحالية، وصححت المقاييس وأدخلت البيانات ببرنامج (SPSS) لإخراج نتائج الدراسة وفقاً لفروضها.

خامساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة:

- الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic
- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t-test
- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation
- تحليل التباين الثنائي Two-Way Analysis of Variance
- تحليل الانحدار المتدرج Regression Analysis

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغيرات الدراسة: أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي. وللتأكد من هذا الفرض، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، لحساب دلالة الفروق بين درجات الجنسين في متغيرات الدراسة المعنية. وجدول (8) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (8)

نتيجة اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات الجنسين في متغيرات الدراسة

t	إناث (N=155)		ذكور (N=163)		المتغيرات
	SD	M	SD	M	
0,55	9,1	71,8	9,9	71,2	أحادية / تعددية الرؤية
*2,1	5,6	30,1	6,3	28,7	الأسلوب العميق في التعلم
**2,8	6	28,4	7,4	26,2	الأسلوب السطحي في التعلم
0,79	5,7	29,3	6,7	28,8	الأسلوب الإستراتيجي في التعلم
**4,9	11,4	82,1	10,9	75,8	التحصيل الدراسي

N = 100 , *p ≤ 0,05 , **p ≤ 0,01

يتضح من جدول (8)، وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في الأسلوب العميق للتعلم، والأسلوب السطحي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الإناث؛ إذ كانت قيم (ت) المحسوبة تساوي على الترتيب (2,1، 2,8، 4,9)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المطلوبة، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الجنسين في كل من: أحادية / تعددية الرؤية، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائية، وهذا يعني أن الإناث أفضل من الذكور في استخدام الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، كما أن درجات الإناث أعلى من الذكور في التحصيل الدراسي، غير أنه لا توجد فروق بينهما في أحادية / تعددية الرؤية والأسلوب الإستراتيجي في التعلم.

وقد يرجع تفوق الإناث على الذكور في الأسلوب العميق للتعلم، والأسلوب السطحي للتعلم، والتحصيل الدراسي، إلى العديد من المؤثرات والعوامل الاجتماعية

الخاصة بعينة الدراسة الحالية؛ حيث إنّ عينة الدراسة الحالية من محافظة الأحمدية، التي تتميز بالمحافظة على الموروثات الاجتماعية، والقيم والعادات القديمة، التي تعزز الأصالة العربية في مجمل الحياة الاجتماعية، ومثل هذا النظام الاجتماعي انعكس تلقائياً على الحياة الثقافية والتربوية والعلمية المحيطة بعينة الدراسة الحالية؛ حيث يمارس الذكور في هذا النظام الاجتماعي حياتهم بحرية كاملة متّخذين من طبيعتهم الذكورية معياراً لاتخاذ قراراتهم وممارسات حياتهم والخروج مع أصحابهم والسفر والمشاركة في الملتقيات والفعاليات المجتمعية المختلفة، بعكس الإناث اللاتي ما زلن مقيّدات إلى درجة ملحوظة في هذا النظام الاجتماعي؛ فهنّ ما زلن لا يملكن العديد من قراراتهنّ المصيرية كالزواج، واختيار تخصصهنّ الدراسي والجامعي، أو الخروج والمشاركة في العديد من البرامج والملتقيات المجتمعية... إلخ، وتكون مثل هذه القرارات بأيدي أسرهنّ، وعليه فإنّ مثل هذه المنظومة الاجتماعية جعلت الإناث يبقين في البيت لمدة أطول من الذكور، ومن ثمّ استغل هذا البقاء الطويل في البيت في الدراسة والتّحصيل العلمي، وممارسة الهوايات المنزلية... إلخ، ومثل هذه التّشكّلة لا بدّ أن تنعكس على مختلف جوانب شخصية الإناث، ومنها الجوانب المعرفية والتّحصيلية، التي ينتج عنها تركيزهنّ بصورة أكبر من الذكور في الدراسة والتّحصيل الدراسي، ومن ثمّ أساليب تعلّمهنّ بحيث تفوقن على الذكور في الأسلوب العميق والأسلوب السّطحيّ في التّعلّم، بعكس الذكور من عينة الدراسة الحالية الذين انشغلوا في الحياة الاجتماعية والمجتمعية مع ممارسة هواياتهم الخارجية كافة... إلخ، من هنا كانت الفروق بارزة؛ بحيث تفوّقت الإناث على الذكور في الأسلوب العميق والأسلوب السّطحيّ في التّعلّم والتّحصيل الدراسي. ولذلك جاءت الأدلة على وجود الفروق الفردية في مجال أنماط التّعلّم من عددٍ من الاتجاهات البحثية المختلفة (أبو مسلم، 1993). وفي هذا المجال لا بدّ من الإشارة إلى نموذج هيرمان Herrmann كأحد النّماذج التي كانت أساساً لدراساتٍ عديدة حول العوامل الثقافية والاجتماعية والشّخصية والبيولوجية والانفعالية المختلفة التي تؤثر في أنماط التّعلّم (Herrmann, 1989)، وقدّم هذا النّموذج نظاماً وشمولاً في تحديد نماذج التّعلّم الأخرى، وفي ضوئها كان الاهتمام بالتّطور والنّمو للمتعلّمين، وهناك أيضاً نموذج كولب Kolb الذي فسّر فيه عملية التّعلّم على أساس نظرية التّعلّم التجريبي؛ حيث إنّ نموذجه على شكل دورةٍ للتّعلّم تتضمّن أربع مراحل أساسية تعرض على شكل دائرة تعلّم، يمرّ المتعلّم بكلّ مراحلها (Kolb, 1984).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سنايدر (Snyder, 2000)، بينما تختلف عن نتائج دراسة هريدي (2008)، ودراسة محمود (2011)، وأخيراً دراسة يونس (2014).

وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى قبول جزئي من الفرض الأول من الدراسة الذي نصّ على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث، في متغيرات الدراسة: أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم، والتّحصيل الدّراسي؛ كما ذكر مسبقاً من توصل نتائج هذه الدراسة إلى تلك الفروق التي كانت فقط في الأسلوب العميق والأسلوب السطحي في التعلم، بالإضافة إلى التّحصيل الدّراسي، مع رفض جزء من هذا الفرض الخاص بوجود فروق في أحادية / تعددية الرؤية وفي الأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ إذ إنّ نتائج الدراسة لم تظهر مثل تلك الفروق؛ لذلك لا نستطيع قبول هذا الفرض بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحققه كاملاً.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني:

نصّ الفرض الثاني من الدراسة الحالية على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي أحادية الرؤية والطلبة ذوي تعددية الرؤية في أساليب التعلم، والتّحصيل الدّراسي. وللتأكد من هذا الفرض استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في أساليب التعلم، والتّحصيل الدّراسي. وجدول (9) يوضح ما تمّ التوصل إليه من نتائج.

جدول (9)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات الطلبة ذوي أحادية الرؤية وتعددية الرؤية في متغيرات الدراسة

t	الطلبة ذوو أحادية الرؤية (N = 80)		الطلبة ذوو تعددية الرؤية (N = 80)		المتغيرات
	SD	M	SD	M	
**2,7	7,2	27,4	5,6	30,3	الأسلوب العميق في التعلم
**5,3	7,5	29,5	6	23,7	الأسلوب السطحي في التعلم
**3,1	6,5	26,9	4,9	29,8	الأسلوب الإستراتيجي في التعلم
0,75	11,8	78,2	11,3	79,4	التّحصيل الدّراسي

N = 160 , **p ≤ ,01

يتّضح من جدول (9) وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين درجات الطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية والطّلبة ذوي تعدّديّة الرّؤية في الأسلوب العميق للتّعلّم والأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم، وذلك لصالح الطّلبة ذوي تعدّديّة الرّؤية؛ إذ كانت قيمتا (ت) المحسوبتان تساويان على التّرتيب (2,7، 3,1)، وهما قيمتان دالتان عند مستوى الدّلالة (0,01)، وذلك يعني أنّ الطّلبة ذوي تعدّديّة الرّؤية أكثر استخداماً للأسلوب العميق في التّعلّم والأسلوب الإستراتيجيّ في التّعلّم مقارنة بالطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية، كما توصل في نتائج الدّراسة الحاليّة إلى فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة بين الطّلبة ذوي تعدّديّة الرّؤية والطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية في الأسلوب السّطحيّ في التّعلّم، وذلك لصالح الطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية؛ إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5,3) وهي قيمةٌ دالّةٌ عند مستوى دلالة (0,01)، بينما لا توجد فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بين الطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية والطّلبة ذوي تعدّديّة الرّؤية في التّحصيل الدّراسي؛ إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (0,75)، وهي غير دالّةٍ إحصائيّاً.

ويمكن تفسير تلك الفروق بأنّ مكوّنات وأبعاد تعدّديّة الرّؤية قد أثّرت وانعكست على العديد من جوانب شخصيّات الطّلبة وقدراتهم العقليّة والمعرفيّة، ومن ثمّ تلقائيّاً على أساليب تعلّمهم المختلفة، ولذلك تميّز هؤلاء الطّلبة بأنّ لديهم القدرة على التّفاعل والتّعايش الطّبيعيّ والإيجابيّ والانفتاح مع المكوّنات الاجتماعيّة ومع بيئتهم المدرسيّة، والمرونة الفكريّة؛ الأمر الذي جعل أساليب تعلّمهم تتميّز بالعمق والإستراتيجيّة بعيداً عن التّفكير السّطحيّ والانغلاق والإقصاء الفكريّ للمكوّنات والمؤثّرات المحيطة بهم، أو تقبّل آراء الآخرين ومعتقداتهم أو مجمل المتغيّرات الخارجيّة، ولذلك فإنّه وفق النّتائج المعروضة في جدول (6) فإنّ الطّلبة ذوي أحاديّة الرّؤية قد تميّزوا بأنّ أسلوب تعليمهم سطحيّ بعيداً عن التّعمّق والاتّجاه نحو الإستراتيجيّة في تعلّمهم. إنّ ظهور مثل تلك الفروق الفرديّة لا يعني بالضرّورة وجود خللٍ في النّظام التّربوي، ومن ثمّ أهميّة التّدخل السّريع لمعالجته، ولكن مثل تلك الفروق الفرديّة لا بدّ أن تؤخذ بالاعتبار في أثناء الممارسات التّربويّة داخل الفصل الدّراسي وخارجه لتحقيق أقصى ما يمكن من الأهداف التّربويّة المنشودة، (عبدالقادر، 2012). فالفرق بين أساليب أنماط تفكير الطّلبة وتوجّهاتهم نحو مختلف المواقف المحيطة تختلف من طالبٍ إلى آخر، ويختلف أيضاً عن أسلوب التّفكير عند حلّ المسائل العلميّة، ممّا يعني أنّ الفرد قد يستخدم عدّة أساليب في التّفكير، وقد تتغيّر هذه الأساليب مع الزّمن والظّروف المحيطة (Sternberg, 1992).

وتختلف نتائج هذه الدراسة، فيما يخص التحصيل الدراسي، عن نتائج دراسة محمود (2011) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحادية الرؤية لصالح طلاب الجامعة ذوي المعدل الدراسي المنخفض.

وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى قبول جزئي للفرض الثاني من الدراسة الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي أحادية الرؤية، والطلبة ذوي تعددية الرؤية، في أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، مع رفض جزء من هذا الفرض الخاص بمتغير التحصيل الدراسي؛ حيث إن مثل تلك الفروق قد ظهرت في جميع متغيرات الدراسة عدا متغير التحصيل الدراسي، لذلك لا نستطيع قبول هذا الفرض بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملةً.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة الكلية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي. واختبار صحة هذا الفرض استخدم معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة سألقة الذكر لدى عينة الدراسة الكلية. وجدول (10) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (10)

قيم معاملات الارتباط بين مقياس أحادية / تعددية الرؤية ومتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية

أحادية / تعددية الرؤية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب العميق في التعلم	- 0,27**	0,01
الأسلوب السطحي في التعلم	- 0,36**	0,01
الأسلوب الإستراتيجي في التعلم	- 0,26**	0,01
التحصيل الدراسي	0,06	0,01

N = 318 , **p ≤ 0,01

يتضح من جدول (10) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أحادية / تعددية الرؤية والمقاييس الفرعية لأساليب التعلم المتمثلة في: الأسلوب العميق للتعلم، والأسلوب السطحي في التعلم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلم؛ إذ إن قيم

معاملات الارتباط تساوي على الترتيب $(-0,27, -0,36, -0,26)$ ، وهي قيمٌ دالةٌ إحصائيةً عند مستوى دلالة $(0,01)$ ؛ بمعنى أنه كلما زادت الدرجة على مقياس أحادية / تعددية الرؤية في التفكير اتجه الفرد نحو أحادية الرؤية في التفكير (وفق دليل تصحيح المقياس المشار إليه مسبقاً)، وقلّ لديه استخدامه لأساليب التعلّم المتمثلة في الأسلوب العميق في التعلّم، والأسلوب السطحي في التعلّم، والأسلوب الإستراتيجي في التعلّم؛ حيث إنّ العلاقة عكسية بين متغيري أحادية / تعددية الرؤية وأساليب التعلّم.

يمكن تفسير ذلك في ضوء المعطيات في أدبيات هذه الدراسة، التي أشارت إلى أبعاد ومكونات أحادية الرؤية على شخصية الطلبة وقدراتهم العقلية، ومن ثمّ تفاعلهم المعرفي المختلف وإدراكهم للمكونات البيئية المحيطة بهم، مع تحديد طبيعة تفاعلهم وتعاملهم مع الرموز والمحسوسات البيئية، لترجمتها إلى وقائع يمكن التّجانس والتّكيف معها، لذلك فإنّه كلّما تميّز الطلبة بأحادية الرؤية تجاه المؤثرات المحيطة بهم، كانت أساليب تعلّمهم التي سوف يستخدمونها في التّعامل والتّفاعل مع تلك المواقف تتميّز بالسطحية وانخفاض مستوى الرؤية المستقبلية والاتّجاه الإستراتيجي. يرى كلّ من (منصور، وحفني، 1996) أنّ أحاديّ العقلية يعاني من ضيق وقصر في مجال الرؤية، كما ذهبوا إلى أنّ الانغلاق الذهني يتميّز بنظرة خطيّة من حيث أحادية المدخلات، وبنظرة استعلائية تتصوّر احتكار الحقيقة، وتنظر نظرة إقصائية تستبعد الرّأي الآخر. بالمقابل فإنّ الأشخاص متعدّدي الرؤية يتناولون المعلومات والموضوعات من زوايا متعدّدة، ويخضعونها للتّحليل والتّقويم والمراجعة المستمرة، معتقدين أنّ ما توصّلوا إليه من معلومات هي نسبيّة، ولديهم استعدادٌ وميلٌ للحوار والنّقاش وقبول تصحيح المسار أولاً فثلاً (سعد، 1998). لذلك إذا أردنا الحصول على طلبة تتميّز رؤاهم بالتعددية في الاتّجاهات والتّعامل مع المواقف والمحسوسات البيئية بأسلوب ومنهجية علميّة تتميّز بالواقعية؛ للحصول على أعلى ما يمكن من مخرجات. لا بدّ للمشروع التربوي أن يهتمّ بأساليب التعلّم أولاً للوصول إلى تلك الأهداف المنشودة؛ لأنّ في ضوء أساليب التعلّم يمكننا تحسين الممارسات التدريسيّة داخل حجرات الدّراسة، واختيار أفضل إستراتيجيات وأساليب التعلّم والتعلّم المناسبة لما يفضلّه المتعلّمون من هذه الأساليب، وفي هذا الإطار أكّد محمد زيدان - كما ورد في (صبري وتاج الدين، 2000) - أنّ تخطيط أساليب التعلّم وتحديد خرائط أساليب التعلّم للأفراد المتعلّمين التي تمثّل صورةً للطريقة التي يستخدمها كلّ منهم في إدراك وتعلّم الأشياء والمعاني والخبرات، يفيد بدرجة كبيرة في ترشيد التدريس واختيار المعلم - عند التخطيط للدّرس - الإستراتيجيات

والمداخل والطرق التدريسية التي تتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثم تحقيق أقصى نواتج التعلم في أقل وقت وبأقل جهد، ويمكن تحسين أساليب التعلم من خلال تطوير العناصر الثانوية الخاصة بوسائل الإدراك ومقررات التفاعل الاجتماعي، وصيغ معالجة المعلومات التي يراها المعلم ضرورية لتحسين وتطوير الآفاق والرؤى لدى المتعلمين حين تفاعلهم مع بيئاتهم المختلفة.

وبهذه النتيجة نستطيع القول إنه تم قبول جزئي من الفرض الثالث من الدراسة الذي نص على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة الكلية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية لأساليب التعلم، والتحصيّل الدراسي، ورفض جزء من الفرض الخاص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أحادية / تعددية الرؤية والتحصيّل الدراسي؛ حيث إن النتائج لم تشر إلى وجود مثل تلك العلاقة؛ لذلك لا نستطيع قبول هذا الفرض بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملةً.

رابعاً - نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه: تسهم أساليب التعلم، والتحصيّل الدراسي، في التأثير والتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية، لدى عينة الدراسة الكلية. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية من خلال أساليب التعلم والتحصيّل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية. وجدول (11) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (11)

ملخص نتائج تحليل الانحدار المتدرج لإمكانية مساهمة متغيرات الدراسة في التنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية لدى عينة الدراسة الكلية

المتغيرات المستقلة	B	SE	Beta	t	Sig	F	R2
الأسلوب العميق في التعلم	0,43	0,08	0,27	5,1	0,001	**26,1	0,07
الأسلوب السطحي في التعلم	0,50	0,07	0,36	6,9	0,05	**48,7	0,13
الأسلوب الإستراتيجي في التعلم	0,39	0,08	0,26	4,8	0,001	**23,8	0,06
التحصيّل الدراسي	0,05	0,04	0,06	1,8	0,25	1,3	0,004
Model							0,26 = (R)

N = 318 , **p ≤ ,01

يوضح جدول (11) أن (26%) من التباين في أحادية / تعددية الرؤية يمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ Prediction Model، وكما هو واضح في هذا النموذج ذي الدلالة الإحصائية حيث ($F=16,4$) عند مستوى دلالة (0,01)، ولتعرف مدى مساهمة كل متغير في تباين أحادية / تعددية الرؤية، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الأسلوب السطحي في التعلم جاء في المرتبة الأولى من حيث قوة التأثير والتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية؛ حيث يفسر ما نسبته (13%) من التباين في أحادية / تعددية الرؤية؛ إذ بلغت القيمة الفائية (48,7) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وفي المرتبة الثانية جاء الأسلوب العميق في التعلم الذي يفسر ما نسبته (7%) من التباين في أحادية / تعددية الرؤية؛ إذ بلغت القيمة الفائية (26,1) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وإن كان يعتبر منبأً ضعيفاً والتأثير في أحادية / تعددية الرؤية، وجاء في المرتبة الثالثة الأسلوب الاستراتيجي في التعلم الذي يفسر ما نسبته (6%) من التباين في أحادية / تعددية الرؤية، في حين لم يكن هناك تأثير واضح للتحصيّل الدراسي في التنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية.

فمما لا شك فيه أن الأسلوب السطحي في التعلم يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلبة الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية مثل الحصول على وظيفة أو إرضاء الوالدين أو الحصول على القبول الاجتماعي أو حتى مجرد البعد عن المشكلات التي يواجهها؛ حيث إن المتعلم فيه يعتمد على الحفظ للمحتوى الذي يتم تعلمه دون فهم (Biggs, 1991). فالطلبة في ظل هذا النوع من التعلم السطحي يحاولون ببساطة أن يحفظوا أجزاء محتوى تدريس المادة وتقبل الأفكار والمعلومات دون استجواب، مع تركيزهم على الحقائق دون تمييز بين المبادئ أو الأنماط الكامنة، فهم يحفظون الحقائق، لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع، وهم يتبعون إجراءات حلول روتينية دون محاولة فهم أصولها وحدودها، ويظهرون قبولاً مطلقاً لكل شيء تقريباً في الكتاب المنهجي والمحاضرات (Felder & Brent, 2005)، فلذلك مثل تلك الجوانب والاتجاهات المعرفية والشخصية والنمطية التي ميزت الأسلوب السطحي في التعلم احتلت المرتبة الأولى في التأثير والتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية لدى الطلبة، لما لها من تأثيرات وانعكاسات كبيرة على تحديد طبيعة واتجاهات الطلبة في المجال المعرفي والشخصي الخاص بأحادية / تعددية الرؤية لديهم، ومن ثم إذا أردنا بناء شخصية الطالب وفق البعد والاتجاه الخاص بأحادية / تعددية الرؤية لديهم لا بد أن نهتم ونركز على أساليب تعلمهم بصورة عامة، والابتعاد عن الأسلوب السطحي في

التعلم، والعمل على تهيئة بيئة وظروف تربوية جاذبة للطلبة؛ بحيث نبعدهم عن السطحية في أساليب تعلمهم والتعامل مع المواقف البيئية المختلفة.

وبهذه النتيجة نستطيع القول إنه تم قبول جزئي من الفرض الرابع من الدراسة الذي نص على أنه: تسهم أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، في التأثير والتنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية، لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث تم فقط تأكيد مساهمة أساليب التعلم في التنبؤ بأحادية / تعددية الرؤية، ورفض الجزء من هذا الفرض الخاص بمساهمة التحصيل الدراسي؛ لذلك لا نستطيع قبول هذا الفرض بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملة.

خامساً - نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه: يسهم التخصص الدراسي (الأدبي، العلمي)، والنوع (الذكور، الإناث)، والتفاعل بينهما في تكوين أحادية / تعددية الرؤية. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي من خلال النموذج الخطي العام لمعرفة تأثير التخصص والنوع والتفاعل بينهما في أحادية / تعددية الرؤية. وجدول (12) وجدول (13) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (12)

نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس أحادية / تعددية الرؤية

SD	M	Sex	V
10,8	72,6	ذكور	علمي
9,1	70	إناث	
9,7	70,8	المجموع	
9,7	71	ذكور	أدبي
8,8	73,3	إناث	
9,4	71,9	المجموع	
9,9	71,2	ذكور	المجموع
9,1	71,8	إناث	
9,5	71,5	المجموع	

N = 318

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الثنائي لبيان تأثير التخصّص الدّراسيّ والنّوع والتّفاعل بينهما في أحاديّة / تعدديّة الرّؤية

ES	sig	F	MS	df	SS	SC
0,001	0,5	0,43	39,172	1	39,172	التّخصّص الدّراسيّ
0,001	0,8	0,05	1,485	1	1,485	النّوع
0,012	0,05	*3,8	346,62	1	346,62	التّخصّص الدّراسيّ × النّوع

N = 318

يُشير جدول (13) إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة ناتجة من اختلاف التّخصّص الدّراسيّ (العلمي، والأدبي) على مقياس أحاديّة / تعدديّة الرّؤية؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0,43)، وهي غير دالة إحصائيّاً، وأيضاً عدم وجود تأثير ذي دلالة ناتجة من اختلاف النّوع (الذكور، والإناث) على مقياس أحاديّة / تعدديّة الرّؤية؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0,05) وهي غير دالة إحصائيّاً، في حين بيّنت النتائج وجود تفاعل دالّ إحصائيّاً بين كل من النّوع والتّخصّص الدّراسيّ معاً في أحاديّة / تعدديّة الرّؤية؛ إذ إنّ قيمة (ف) المحسوبة تساوي (3,8)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,05)، وبحساب (مربع إيتا) لحجم تأثير التّفاعل بين النّوع والتّخصّص الدّراسيّ بالنسبة لأحاديّة / تعدديّة الرّؤية وجد أنّها (0,012) وهو حجم تأثير ضعيف. وبالرجوع إلى جدول (12) للمتوسّطات والانحرافات المعياريّة نجد أنّ متوسّط درجات الإناث ذات التّخصّص الأدبي أعلى من متوسّطات درجات المجموعات الأخرى.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة في ظلّ تداخل وتفاعل مكوّنات التّخصّص الدّراسيّ مع نوع (الذكور، الإناث) عيّنة الدّراسة الحاليّة في التّأثير على أحاديّة / تعدديّة الرّؤية؛ إذ إنّ طبيعة التّخصّص الدّراسيّ وما يتضمّنه من مقرّرات دراسيّة وأنشطة صفيّة وغير صفيّة واكتساب الخبرات التّعليميّة والتّربويّة في أثناء التّفاعل مع المواقف المدرسيّة المختلفة قد أثر بصورة أو أخرى على جنس عيّنة الدّراسة؛ ممّا أكسب أفرادها العديد من الاتّجاهات والمهارات والقدرات المعرفيّة الذي انعكس وأثر في النّهاية على طبيعة تكوين أحاديّة / تعدديّة الرّؤية لديهم وهناك من رأى أنّ طبيعة ونوعيّة التّخصّص الدّراسيّ من الممكن أن تنعكس بالإيجاب على الطّلبة

(أبو موسى، 2011)؛ فتجعلهم يتسمون بالمرونة ويفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، ويميلون إلى التخيل والتجريد أحياناً يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى التعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار (أبوهاشم، كمال، 2011). فالتخصص الدراسي وحده لا يؤثر على مقياس أحادية / تعددية الرؤية إلا من خلال تفاعله مع طبيعة جنس العينة وذلك وفقاً لنتيجة تفاعلها كما في جدول (10)؛ حيث كان للإناث دورٌ وأثرٌ بارزٌ مقارنةً بالذكر في التفاعل مع التخصص الدراسي، ومن ثمّ التأثير على مقياس أحادية / تعددية الرؤية.

وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى قبول جزئي للفرض الخامس من الدراسة الذي نصّ على إسهام التخصص الدراسي (الأدبي، العلمي)، والنوع (الذكور، الإناث)، والتفاعل بينهما في تكوين أحادية / تعددية الرؤية؛ حيث وجد أثرٌ دالٌ إحصائياً فقط لتفاعل متغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي في تكوين أحادية / تعددية الرؤية، إلا أنه تمّ رفض جزء من هذا الفرض فيما يتعلق بجزئية أثر وتفاعل متغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي في تكوين أحادية / تعددية الرؤية. لذلك لا نستطيع قبول هذا الفرض بصورة مطلقة؛ نظراً لعدم تحقيقها كاملةً.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- 1 - زيادة الاهتمام بإعداد دراسات تربوية ونفسية في مجالات أحادية / تعددية الرؤية، وأساليب التعلم لدى طلبة المدارس الثانوية، وذلك على نطاقات أوسع وعينات أكبر للحصول على نتائج أكثر دقة وواقعية.
- 2 - الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تعزيز وتنمية تعددية الرؤية، وأساليب التعلم المختلفة وخاصةً أسلوب التعلم العميق لدى طلبة المدارس الثانوية.
- 3 - من الأهمية بمكان تشجيع وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعددية الرؤية، وأساليب التعلم لدى طلبة المدارس الثانوية، من خلال تصميم البرامج الإرشادية المدرسية، والأنشطة التربوية المختلفة.
- 4 - توعية أولياء أمور الطلبة بأهمية تعددية الرؤية وأثرها وتعزيزها، وأساليب التعلم المختلفة لدى أبنائهم من خلال البرامج الإرشادية الأسرية.

5 - أهمية الشراكة والمساهمة المجتمعية مع مؤسسات وقطاعات المجتمع كافة، لوضع آلية لتنفيذ البرامج التربوية والتعليمية التي تدعم وتنمي تعددية الرؤية وأساليب التعلم المختلفة لدى الشرائح الطلابية كافة.

المراجع :

أبو مسلم، محمود أحمد. (1993). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور المكاني والاستعداد الإدراكي لدى الفائقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، (21): 231-274.

أبو موسى، وفاء. (2011). تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني وأثرها على أحادية الرؤية لدى عينة من المراهقين الفلسطينيين. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

أبوهشام، محمد؛ كمال، صافيناز. (2011). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. مجلة كلية التربية، (2): 9-25.

الأسطل، عزو إسماعيل. (2010). العوامل المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذه المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. "رسالة ماجستير"، قسم المناهج، كلية التربية، غزة.

جعفور، ربيعة. (2013). أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها بحسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 11: 197-214.

بن حاجة، عبدالقادر. (2012). أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث. مذكرة مقدم لنيل شهادة الليسانس، تخصص التربية الحركية، جامعة قاصدي مرباح (الجزائر)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية.

حمادي، حسين؛ مظلوم، مها. (2015). أسلوبا التعلم (السطحي - العميق) لدى طلبة جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 24: 504-519.

رشدي، منصور؛ قدرى، حفني. (1994). مقياس أحادية الرؤية. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية. رواشدة، إبراهيم؛ نوافلة، وليد؛ العمري، علي. (2010). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4): 361-375.

سعد، عبدالرحمن. (1998). القياس النفسي: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي. الشافعي، أحمد. (2014). العلاقة بين أحادية الرؤية، والسلوك الديني، في ضوء التخصص الدراسي، لدى مجموعة من خريجات الجامعة العمانية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 2(13): 9-43.

صبري، ماهر؛ تاج الدين، إبراهيم. (2000). فعالية إستراتيجية مقترحة، قائمة على بعض نماذج

التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم، في تعديل الأفكار البديلة، حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم، لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (77): 21.

الصباطي، إبراهيم بن سالم؛ رمضان، محمد رمضان. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، في ضوء التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. المجلة العلمية، 22-1: (6)2.

طه، فرج عبدالقادر. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر. عبدالرحيم، عبدالعزيز محمد. (1998). بعض السمات الشخصية لأحادي الرؤية (الإقصائي)، وغير الإقصائي، وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين. "رسالة ماجستير غير منشورة"، معهد الدراسة العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبدالرضا، نجدة عبدالرؤوف. (2014). أساليب التعلم والتفكير عند طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية. مجلة الأستاذ، 210(2): 64-33.

عبد الغفار، عبد السلام. (1977). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر. عثمان، خالد محمود. (2007). أحادية الرؤية، وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، لدى عينات من طلاب الجامعة. "رسالة ماجستير غير منشورة"، كلية البنات بالقاهرة، جامعة عين شمس. العلوان، أحمد فلاح. (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7: 26-11.

الغرايبة، أحمد عوض. (2013). أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 13: 173-170.

غنيم، محمد. (2003). 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).

محمود، ماجدة حسين. (2011). أحادية الرؤية، وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية، والقلق، وفق متغيري الجنس والمعدل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة علم النفس. 3(22): 90-60.

هريدي، عادل محمد. (2008). أحادية الرؤية وعلاقتها بالعدوانية، في ضوء الفروق بين الجنسين. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 2(29): 155-81.

يونس، علي عبدالباسط. (2014). علاقة أحادية / تعددية الرؤية بالتطرف لدى طلاب جامعة الأزهر. "رسالة ماجستير غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الأزهر.

Backer, P. R., & Yelich, S. (2002). *Comparison of learning styles and student achievement of aviation students*. San Jose, CA: San Jose State University.

Biggs, J. B. (1991). What do inventories of students' learning processes really measure?

- A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- 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.
- Celia, A. J. (2015). Relationship between one/ double mindedness with some demography and family variables of secondary school students. *Journal of Psychology*, 132(4), 11-23.
- Duff, A. (2004). Approaches to learning. The revised approaches to studing 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, N. J., & Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Felder, R., & Brent, B. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, (1) 94, 57-72.
- Herrmann, N. (1989). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: Brain Books.
- Kember, D., & Leung, D. 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, 395-407.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning experiences as the source of learning and development*. London: Hall International, Inc.
- Neely, M., Sara, L., & Mary, A. (2015). Open mind, open heart: An anthropological study of the therapeutics of meditation practice in the US. *Journal of Cult Med Psychiatry*, 39, 487-504.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *High School Journal*, 83(2), 11-21.
- Sternberg, R. (1992). *Thinking style: A theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. New York: Cambridge University Press.

قدم في: مايو 2017

أجيز في: أكتوبر 2017

