

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية  
المجلة التربوية  
\*\*\*

# توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر- سيلفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية

بسوهاج

إعداد

د/ طلعت محمد محمد أبوعوف  
مدرس علم النفس التربوي  
بكلية التربية . جامعة سوهاج

DOI: ١٠.١٢٨١٦/EDUSOHAG. ٢٠٢٠.

المجلة التربوية. العدد السابعون . فبراير ٢٠٢٠ م  
Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-  
٩٠٩١)

## ملخص الدراسة :

استهدف الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر/ سيلفرمان، وإمكانية التنبؤ بأساليب التعلم من خلالها؛ وذلك لدى عينة من طلبة الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة سوهاج، حيث تكونت العينة من (١٨٠ طالباً وطالبة) تم اختيارهم عشوائياً من شعبي "التربية الخاصة، والإدارة المدرسية"، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه المقارن والارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس "توجهات أهداف الإنجاز"، ومقياس "أساليب التعلم"، وقد تم تطبيقهما خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أبرزها: امتلاك طلاب الدبلوم المهنية لتوجهات أهداف الإنجاز بدرجة (مرتفعة) حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (٣.٩٣)، وأن أساليب التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة البحث الكلية على الترتيب: الأسلوب "التسلسلي/ الشمولي"، يليه الأسلوب "النشط/ التأملي"، ثم الأسلوب "الحسي/ الحدسي"، وأخيراً الأسلوب "البصري/ اللفظي"، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات مقياسي "توجهات أهداف الإنجاز"، وأساليب التعلم" على كافة الأبعاد المرتبطة بهما لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية، كما كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمتغير الجنس على أداء طلاب عينة الدراسة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز؛ وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص والتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على أداء طلاب عينة الدراسة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز بأبعاده الأربعة، كذلك أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمتغير الجنس لأداء طلاب عينة الدراسة في أسلوب "الحسي/ الحدسي"، التعلم "التسلسلي/ الشمولي"؛ وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس في أسلوب "التعلم "النشط/ التأملي"، التعلم "البصري/ اللفظي"، كما أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري التخصص والتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على أداء طلاب عينة الدراسة على مقياس أساليب التعلم بأبعاده الأربعة، فيما كشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي عن أن توجهات أهداف الإنجاز تسهم إسهاماً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب عينة الدراسة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: توجهات أهداف الإنجاز؛ أساليب التعلم المفضلة؛ نموذج 'فيلدر/ سيلفرمان'؛ طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

*Achievement Goal Orientations and their Relationship with Learning Styles According to the Felder-Silverman Model among Professional Diploma Students at Sohag Faculty of Education*

Tallat M. M. Aboouf  
Department of Educational Psychology  
Faculty of Education, Sohag University

**Abstract:**

The current study aims to investigate the relationship between Achievement goals orientation and learning styles according to the Felder-Silverman Model. The study also investigate whether these orientations are a significant predictor of learning styles among a sample of professional diploma students at the College of Education, Sohag University. The sample included 110 female and male students who were randomly selected from two sections: Special education and educational administration. The study used descriptive methodology, employing both comparative and correlational analyses. As for data collection tools, the researcher used the 'orientation to achievement goals' inventory and a 'learning styles' measure. These tools were administered during the first term of the 2017-2018 academic year. The most significant of these were the following: First, the results showed that professional diploma students have good orientations to achievement goals as they scored highly on this variable with a weighted mean of 3.93. In addition, the students ranked their preferred learning styles as follows: Sequential-global, active-reflective, visual -verbal, and sensory-intuitive styles, respectively. The results also yielded a statistically significant positive correlation ( $\alpha = .01$ ) between orientations to achievement goals and all the dimensions of learning styles among the study sample. The two-way ANOVA resulted in statistically significant effects ( $\alpha = .01$ ) of the gender variable on orientations to achievement goals, However, no statistically significant effects were obtained for the effects of academic discipline nor the interaction between gender and academic discipline on the four dimensions of orientations to achievement goals. On a related note, the results showed statistically significant effects ( $\alpha = .01$ ) of gender on students' leaning styles for both the sequential-global and sensory-intuitive dimensions, but not for the active-reflective and visual -verbal, styles. However, no statistically significant effects were found for academic discipline and the interaction between gender and academic discipline on the four dimensions of the learning styles measure. Finally, the linear regression results indicated that orientations to achievement goals were a significant predictor ( $p = .01$ ) of learning styles among the study sample. Based on these results, the study provides a number of implications and suggestions for further research.

## مقدمة:

في ظل التغيير السريع والتطور الهائل للمعرفة في العصر الحالي، حدثت نقلة نوعية في مجال التعليم بعامه وفي نظريات التعليم والتعلم خاصة، وبرزت توجهات تربوية ونفسية تركز على الدور النشط للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم، ولعل من أبرز هذه التوجهات التركيز على الجانب الدافعي للمتعلم في عملية تعلمه.

وفي هذا السياق، تبرز نظرية "توجه الهدف" Goal Orientation كواحدة من أهم نظريات التعلم المستحدثة الواسعة الانتشار، ومدخلاً من أكثر المداخل تأثيراً على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر، لاهتمامها الرئيس والمباشر حول الأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلاب للإندماج في المهام الأكاديمية (Braten & Stromso, 2004).

وقد نشأت هذه النظرية وتطورت نتيجة "الإتجاه الاجتماعي - المعرفي" في تفسير الدافعية، ومن ثم أصبحت إطاراً نظرياً، ومرجعاً له أهميته الخاصة في دراسة الواقع الأكاديمي منذ عام (1985)؛ حيث ركزت اهتمامها على الأهداف التي ينشدها المتعلم من إنجازه لمهمة ما، وبمعنى آخر ما سببية الدافعية لديه؟ (Ford, 1992).

كما اهتمت هذه النظرية - في بداياتها - بالكيفية التي يفكر بها المتعلمون حول مهامهم وأداءاتهم المختلفة أثناء عملية تعلمهم (Dweck & Leggett, 1998)، كذلك افترضت تشاركية الأفراد في الأنشطة الأكاديمية تحقيقاً لأهداف مختلفة محددة مسبقاً (Rebecca, 2005).

وترتكز تلك النظرية على التوجهات العامة للأهداف التي يميل الطلاب إلى السعي وصولاً إليها، وتشتمل هذه التوجهات أنواعاً محددة من الأهداف كما تهدف إلى الإجابة عن سؤال: لماذا يسعى المتعلمون إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما تمت مقارنتهم بالآخرين؟ وكيفية إنجازهم لمثل هذه الأهداف مع تقويم أدائهم؟ (Pintrich & Schunk, 2010).

وقد إتجهت نظرية توجه الهدف إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك؛ وذلك من خلال الوقوف على أفضل المحاكات وتحديد أنسب المعايير

المستخدمة في تقييم الأداءات الناجحة، بالإضافة إلى تفسير المعتقدات التي يحملها المتعلمون حول الغرض من متابعة الإنجاز (Ames, ١٩٩٢).

كما أدى إهتمام العلماء بتوجه الهدف إلى إقرارهم لإمكانية أن يعمل أكثر من هدف في نفس الوقت، وهذا يعني إمكانية حصول المتعلمين على درجات مرتفعة أو منخفضة في أكثر من نمط للهدف، وأن استراتيجيات تنظيم التعلم قد تعتمد على التأثيرات التفاعلية لتوجهات الهدف أكثر من إعتادها على نمط واحد لتوجه الهدف، كما أن تأثيرها المركب قد يختلف عن تأثيراتها الفردية (ونيس، ٢٠٠٥)

وقد أشار عديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية توجهات أهداف الإنجاز في عملية التعلم، كما تمت دراسة علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى؛ والتي منها: فعالية الذات (الزبيدي، ٢٠١٩؛ ٢٠١٩; Janke, Bardach, Oczlon & Lüftenegger, ٢٠١٩) والاندماج الأكاديمي (محاسنة، ٢٠١٩؛ وعبد الواحد، ٢٠١٩)، ومعتقدات الكفاية الذاتية (سمكري، ٢٠١٨)، والانجاز الأكاديمي والتحصيل (عبدالغني وسعيد، ٢٠١٨؛ ورشوان والسميع، ٢٠١٨).

فيما تقرر دراسة السليمانى (٢٠٠٥) أن توجهات أهداف الانجاز تعمل على تشكيل معتقدات الطلاب حول المادة، كما أنها تمثل موجهاً رئيساً لممارساتهم التعليمية؛ والتي تتباين بتباين طرق تعلمهم، كذلك تشير دراسة نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧) إلى أن وعي المتعلم بنمط أو أسلوب التعلم لديه قد يعمل على زيادة قدرة هذا المتعلم على بلوغ الأهداف، وذلك من خلال إيجاد التناظر بين نشاط التعلم الذي يُقدم للمتعم وبين نمط تعلمه المفضل.

ومن ثمَّ تظهر أساليب التعلم كأحد الاتجاهات الحديثة في التربية؛ والتي تؤكد على ضرورة الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، فليس هناك تفوق لأسلوب ما أو أكثر في موقف ما دون غيره، "إذ ربما يفضل المتعلم ذاته أسلوباً آخر في تعلم مهمة أخرى، ويُجري توافقاً لأساليب أخرى في التعلم تتباين بتباين المهام وبيئة التعلم، عندها يجب على المعلم تقديم المعرفة بأساليب متنوعة حتى يتسنى إتاحة الفرص أمام الجميع" (عبد الباسط، ٢٠٠٧: ١٠).

وقد اهتمت البحوث والدراسات بتناول أساليب التعلم واستراتيجيات التعليم مناهية بأهميتهما في العملية التعليمية لدى المتعلمين، وذلك كما في العديد من الدراسات الأجنبية كما

في (Leenknecht, Hompus & Van der Schaaf, ٢٠١٩; Feyzioglu, ٢٠١٩; Naderi, Abdullah, Aizan Sharir & Malan, ٢٠٠٩), والدراسات العربية كما في (عثمان وطه, ٢٠١٨؛ وأبو هاشم, ٢٠١٢؛ وأبو عواد ونوفل, ٢٠١٢).

فيما أشارت دراسة (Chan, ٢٠٠١) إلى أن أساليب التعلم لدى الفرد تتخذ تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول لديه، وأظهرت نتائجها أن طلاب الصف الدراسي الواحد غالباً ما يكونون متفاوتين في سماتهم ونوع دراستهم، وأن بعض المتعلمين أحياناً قد يوجد من بينهم من يفضلون أساليب التعلم غير التقليدية، كذلك بينت دراسة (Razali, ٢٠٠٩) أن المعلمين يمكنهم بناء نشاطات تشتمل على بعض أنواع أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين، ويتحقق ذلك من خلال إضافة أساليب تعلم جديدة أو إكمال دائرة التعلم التي تحتوى كل أساليب التعلم.

وإجمالاً، يتبين أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عندما يعممون أساليبهم المفضلة في التعلم، وأن التدريس عندما يشتمل معظم الأساليب المفضلة لدي المتعلم يمكنه أن يحقق مساعيه وأهدافه المنوط بها، وأن المتعلم عندما يسيير تبعاً لأسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من أقرانه يمكنه أن يحقق النجاح الأكبر في تسخير قدراته وتنويع إستجاباته وأنواع تفكيره بمختلف الطرق المطلوبة في مختلف مواقف التعليم والتعلم.

واستناداً إلى ما سبق، فإن الدراسة الحالية سعت إلى تناول توجهات أهداف الإنجاز في علاقتها بأساليب التعلم- وذلك وفق نموذج فيلدر/ سيلفرمان- لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج.

### مشكلة الدراسة:

يُعد موضوعي توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم من المواضيع الحديثة- نسبياً- في علم النفس؛ والتي لاقت اهتماماً واسعاً على الصعيد التربوي، وما كان لهذين الموضوعين أثر كبير في تغيير فكرة التعليم، وتطبيقاته في غرفة الصف، حيث أصبح التركيز الآن ينصب على المتعلم أكثر من المعلم، وهذا ما دعا التربويين إلى الاهتمام بدراستهما لمعرفة آليات التعامل مع الطلبة وفق استراتيجيات حديثة في التعلم.

وقد نشأ الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية أولاً من خلال معايشة الباحث لظروف الواقع التدريسي لطلاب الدبلوم المهنية في التربية؛ وبما يتفق مع طبيعة عمله، وثانياً من خلال

استعراض الباحث للعديد من الدراسات والمرجعيات السابقة المتصلة بمتغيرات الدراسة والتي اهتمت بموضوعها؛ مثل دراسة حنان حسين (٢٠١٨) والتي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب بين درجات الطالبات في أهداف إتقان الإقدام ودرجاتهن في الطفو الأكاديمي، ترتبط درجات الطالبات في أهداف إتقان الإحجام سلباً بدرجاتهن في الطفو الأكاديمي، وكذلك دراسة مشاعل المطيري (٢٠١٧) والتي كان من أهم نتائجها أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً من قبل الطالبات هو أسلوب التعلم النشط يليه أسلوب التعلم التألمي، بينما كان أقلها تفضيلاً أسلوب التعلم الحسي يليه أسلوب التعلم المجرد، ودراسة (Bulus, ٢٠١١) التي أكدت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز بمركز الضبط والإنجاز الأكاديمي لدى معلمي المستقبل.

ومن خلال المقابلات الشخصية- غير المقننة- التي عقدها الباحث مع بعض من طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج، فقد خلص الباحث إلى أن بعض الطلاب يركزون في التعلم على اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة بما يزيد من الكفاءة، ويجعلهم قادرين على التغلب على صعوبة المهمة، وإتمامها بكل مثابرة وإصرار على النجاح، ويطلق على هؤلاء الطلاب "أصحاب التوجه نحو التمكن"، بينما يركز البعض الآخر يركز على إرتفاع الأداء مقارنة بالأقران ورؤية الآخرين لنتائج الكفاءة، وهؤلاء يظهرون استياءً وتذمراً من الامتحانات لدرجة أنهم كانوا ينسحبون منها ويعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية تتمثل في صعوبة الامتحانات أو طولها أو حدوث ضوضاء أو صعوبة القائمين على لجان الامتحانات.. الخ، ويطلق على هؤلاء الطلاب "أصحاب التوجه نحو الأداء".

كذلك تبين للباحث أن العديد من الطلاب يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات أو الإجابة بشكل صحيح عن أسئلة الامتحانات وخاصة التي تتضمن المستويات المعرفية العليا، فالطالب في الدبلوم المهنية في التربية قد يترك الورقة الامتحانية دون الإجابة عنها، وبعضهم يتبع الحل بطريقة عشوائية بأسلوب التخمين أو المحاولة والخطأ، والبعض الآخر يحاول ويتأثر وقد ينجح في الإجابة عن أسئلة الإمتحانات، إلا أن بعض من هؤلاء المثابرين قد يواجهون أيضاً صعوبة الامتحانات ويشكون منها.

ويرى الباحث أن كل تلك العوامل جاءت مؤكدة لمشكلة الدراسة، وأنها قد ترجع في

جانب كبير منها إلى ما يلي:

١. أن توجهات الهدف ( التعلم - الدرجة) تعد مجالاً مركزياً مهماً لفهم السلوك الدافعي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية في مواقف الإنجاز، وأن تحديد الأنماط المختلفة لتوجه الهدف لدى هؤلاء الطلاب، ومعرفة الظروف والعوامل التي قد تؤدي إلى ظهور هذه التوجهات خلال فترات الامتحانات قد تساعد أعضاء هيئة التدريس على استثارة دافعية الطلاب ليشاركوا بفاعلية في عملية التعلم.

٢. أن توجهات الهدف (التعلم - الدرجة) قد تؤدي إلى اختلاف الطلاب في أبعاد معرفية وشخصية مهمة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة في أن توجهات الهدف تؤثر في استخدام الاستراتيجية المعرفية كدراسة (Thomas, Cox & Kojima, ٢٠٠٠).

٣. أن النظرية المعرفية الاجتماعية تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات أهداف الفرد واستجاباته في المواقف الأكاديمية.

٤. إمكانية التنبؤ بأداء الفرد في مواقف التعلم المختلفة من خلال معرفة توجهات الهدف لديه.

واستناداً إلى ما سبق، فقد قام الباحث بدراسة إستطلاعية على عينة عشوائية لمجموعة من طلاب الدبلوم المهنية شعبي "التربية الخاصة والإدارة المدرسية" قوامها (١٧٠ طالباً وطالبة)، والمقيدين بالعام الدراسي الجامعي (٢٠١٦ / ٢٠١٧م)، استخلص من نتائجها أن أساليب التعلم المفضلة والتي يستخدمها الطلاب قد تؤدي دوراً رئيساً في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وأن أدائهم في الدبلوم المهنية ومثابرتهم في أداء المهام الدراسية المختلفة والصعبة قد تتوقف على ما لديهم من توجهات.

ومن ثمَّ فقد تحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى الوعي لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج بتوجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم المفضلة لديهم.

ولمعالجة هذه المشكلة فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟
٢. ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟
٣. ما العلاقة بين درجات كل من مقياسي "توجهات الهدف"، "أساليب التعلم" لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟



٤. ما اختلاف توجهات أهداف الإنجاز في ضوء متغيري: الجنس (ذكور, إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟
٥. ما الاختلاف في أساليب التعلم في ضوء متغيري: الجنس (ذكور, إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟
٦. ما إسهام توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟

### أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

١. درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج.
٢. العلاقة بين درجات الطلاب على مقياسي "توجهات الهدف, أساليب التعلم" لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج.
٣. اختلاف توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية في ضوء متغيري: الجنس (ذكور, إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية).
٤. إسهام توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج.

### أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال:

أ- الأهمية النظرية للدراسة:

١. إلقاء الضوء على توجهات الأهداف والتي تعد مجالاً مركزياً مهماً لفهم السلوك الدافعي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية في مواقف الإنجاز، وتعرف الظروف والعوامل المؤدية لظهور تلك التوجهات.
٢. إثراء المجال التربوي بوفير من الأدب النظري عن أساليب التعلم، والتي تكمن أهمية دراستها في طرح القضايا الهامة التي تساعد القائمين على العملية التعليمية في المدارس

1. الجامعات للتفكير فيها بعمق وأدوارهم ومسئولياتهم تجاهها؛ مما يسهم في تبني الأساليب التدريسية المناسبة واكتساب مزيداً من مهارات التفكير المتنوعة لدى المتعلمين.
2. تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات الكافية عن العلاقة بين متغيري الدراسة "توجهات أهداف الإنجاز/أساليب التعلم" بما يجعلهم أكثر وعياً بطبيعة هذه المتغيرات لدى طلابهم.
3. توفير المعلومات المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

#### ب- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- 1- تقديم مقياسي "توجه الهدف، أساليب التعلم"، اللذان قد يفيدان كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية والباحثين والمهتمين بمجال القياس والتقييم بالمؤسسات البحثية المختلفة.
- 2- تعرف الجوانب التي تعزى إليها الصعوبات التي قد يواجهها طلاب الدبلوم المهنية في التربية؛ وخاصة أن بعضاً منهم كبار السن، وقد يعانون قصوراً في الاستيعاب والاستذكار الجيد، وهذا قد يرجع إلى ضعف مستوى توجهات الهدف وضعف استخدام أساليب تعلم معينة، وذلك ما قد تكشف عنه نتائج الدراسة الحالية.

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: تمثلت في تناول متغيري الدراسة "توجهات أهداف الإنجاز، أساليب التعلم" وفق نموذج فيلدر/سيلفرمان.
2. الحدود البشرية: طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
3. الحدود المكانية: كلية التربية . جامعة سوهاج.
4. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي "٢٠١٦/٢٠١٧م"، كما تم تطبيقهما على العينة النهائية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي "٢٠١٧/٢٠١٨م"

#### فروض الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

1. درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية "متوسطة".

٢. توجد أساليب تعلم مفضلة لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على كل من مقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٤. لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٥. لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٦. "تسهم توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.

### مصطلحات الدراسة الإجرائية:

#### ١. توجهات أهداف الإنجاز:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "تلك الخطوات المنظمة والطرق المثلى التي يستخدمها المتعلمون في تعلم المهمات المختلفة داخل المجالات التعليمية المحددة من أجل تحقيق تعلمهم على أكمل وجه وبالصورة الأفضل التي تناسبهم طبقاً لتفسيراتهم واستجاباتهم لمواقف الإنجاز الأكاديمي".

#### ٢. أساليب التعلم:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة الوسائل المميزة والسلوكيات المرشدة والأدوات الموجهة لعملية التعليم/ التعلم؛ والتي يفضلها المتعلمون طبقاً لأنماط تعلمهم والتي تجعلهم أكثر تكيفاً وكفاءةً وفعاليةً في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم وفضائه بما يضمن لهم النجاح بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والاهتمامات".

وقد تبنى الباحث في هذه الدراسة "النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز", و"نموذج فيلدر/ سيلفرمان الذي يتكون من أربعة أبعاد ثنائية القطب".

### الإطار النظري للبحث:

تعرض الإطار النظري للدراسة لمحورين هما: "توجهات أهداف الإنجاز"، "أساليب التعلم"؛ حيث تم التأصيل لهما نظرياً مع عرض لبعض الدراسات السابقة والمرجعيات ذات الصلة بهما، وتفصيلاً لذلك ما يلي:

### المحور الأول: توجهات أهداف الإنجاز "Goal Orientation".

#### • مفهوم توجهات أهداف الإنجاز

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم توجهات أهداف الإنجاز فمنهم من عرفها بأنها:

أنماط دافعية متباينة الخصائص تُستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفاً بعينه سواء كان قصير المدى أم طويل المدى (Ames, 1992).

ومنهم من عرفها بأنها: مفهوم افتراضي يعبر عن التوجهات الدافعية للمتعلمين في مواقف الأداء الأكاديمي، متضمناً ثلاث أبعاد هي: أهداف الإتقان والتي ينصب فيها اهتمام المتعلم على تنمية الكفايات وتحسينها وفهم ما يتم تعلمه، وأهداف (الأداء-إقدام) والتي يسعى من خلالها المتعلم الحصول على أحكام إيجابية خاصة بكفاياته أو قدراته حتى يكون الأفضل من بين زملائه، وأهداف (الأداء - تجنب) والتي تتضمن رغبة المتعلم في بذل أقل جهد كلما أمكن دون التعرض لعواقب وخيمة وتجنب أي موقف يمثل تهديداً لذاته (Chrch & Elliot, 2001).

ويُعرف "توجه الهدف" بأنه غاية أو غرض أو تركيز ديناميكي معرفي مستمر للقيام

بالمهمة، وهو عبارة عن توقعات مهمة لمجموعة من العمليات والنواتج المتصلة

بالإنجاز (Elliot, 1999, 549).

وعرفها شريف (2004: 5) بأنها الإتجاه السائد لدى المتعلمين داخل حجرة الدراسة ومدى درجة فهمهم لأنشطة التعلم المتنوعة وإنماجهم فيها، وتحديد دوافعهم من التعلم سواء لاكتساب المعرفة، أو إتقان المعلومات والتمكن منها، أو الحصول على الدرجات المرتفعة في أي من المقررات الدراسية، ويحتوي أربعة مكونات هي:

- توجه المهمة "Task-orientation" وفيه يسعى المتعلم إلى اكتساب كل جديد من أجل التمكن من المهمة وبالتالي ارتفاع قيمتها وزيادة أهميتها لديه واندماجه في تعلمها.
- توجه الإتقان "Mastery-orientation" وفيه يسعى المتعلم إلى تعلم المفاهيم الجديدة حتى يتم له إتقان المهمة بشكل عام, وبالتالي تطوير ذاته وتحسين كفاءته.
- التوجه الاجتماعي "Social-orientation" وفيه يسعى المتعلم إلى سرعة إنجاز المهام لتحقيق أعلى الدرجات في التحصيل, والحصول على التعزيز والاستحسان من قبل الآخرين.
- التوجه نحو تجنب العمل "Work-Avoidant" وفيه يبتذ المتعلم المهام الصعبة, ويرفض التحدي اللازم للتحصيل, ويسعى إلى إنجاز المهام السهلة في أقل وقت وبأقل مجهود.

ولقد عرف العدل (٢٠٠١: ١٦) مفهوم توجه الهدف على أنه درجة فهم المتعلم لأنشطة التعلم واندماجه فيها، مع تحديد دوافعه من ذلك التعلم داخل حجرة الصف، ويشتمل ثلاث أنماط هي: "توجه التمكن من المهمة Task orientation" وفيه يرغب المتعلم تعلم كل جديد، والتمكن من المهمة وتحسين كفاءته، "توجه الأنا الاجتماعي Ego - Social orientation" وفيه يرغب المتعلم الحصول على التعزيز من قبل الآخرين والاستحسان من وجهة نظرهم من خلال السعي إلى تحقيق أقصى مستوى من التحصيل، "توجه تجنب العمل Work avoidant orientation" وفيه يؤدي المتعلم المهام - حتى غير الصعبة - بأقل مجهود ممكن أو محاولة عدم القيام بالمهمة.

ونتيجة للتطور في تناول المفهوم؛ ركزت بعض البحوث على تناوله كنموذج ثنائي

كدراسة:

- Fazey&Fazey, ١٩٩٨), (Deborah& et al., ٢٠٠٣), (Bra ten & Stromso, ٢٠٠٤)  
(Dweck&Leggett, ١٩٨٨), (Archer, ١٩٨٨), (Ames, Duda ١٩٩٢).  
بينما تناولته بحوث أخرى كنموذج ثلاثي كدراسة: (محفوظ، ١٩٩٣؛ العدل، ٢٠٠١)،  
وأخرى كنموذج رباعي كدراسة: (شريف، ٢٠٠٤)؛ ثم كان النموذج المتعدد الذي ركز على  
الاقتران والتلازم في نوعي توجه الهدف الرئيس "التمكن والدرجة".

## • نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

اشتملت توجهات أهداف الإنجاز نماذج متنوعة منها ما يلي:

### أ. نموذج توجه الهدف الثنائي لـ Dweck:

تم بناء نظرية توجهات الهدف في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية والتي تركز على الأهداف المُدرَكة في مواقف التحصيل، وقد سعى (Elliot & Harackiewicz, 1996) إلى تقديم نموذج نظري متكامل بتطوير النموذج الهرمي لدافعية "إقدام - تجنب" التحصيل والذي يدمج إثنين من الأبنية وثيقة الصلة بمواقف التحصيل وهما: مدخل دافعية التحصيل، مدخل أهداف التحصيل.

وفي هذا النموذج تفسر دوافع التحصيل المطلوبة للإنجاز والخوف من الإخفاق بصفة عامة ميول دافعية عالية الرتبة تستحث المتعلمين وتوجههم نحو الإمكانيات الإيجابية أو السلبية، أما أهداف التحصيل فإنها تعد بمثابة تمثيلات معرفية متوسطة المستوى، والتي توجه المتعلم نحو نواتج نهائية محددة، ويُنظر إلى أهداف التحصيل (توجهات الهدف) أن لها تأثيرات مباشرة على نواتج تتعلق بالأداء الأكاديمي، في حين يكون لدوافع التحصيل تأثير غير مباشر، وأن تلك الدوافع والأهداف تعملان بالتبادل لتنظيم سلوك التحصيل.

وتفترض النظرية الاجتماعية للدافعية وجود علاقة سببية بين توجه أهداف الفرد والإستجابات السلوكية له في المواقف الأكاديمية، فقد نشأ وتطور بناء توجه الهدف من العمل المضى لـ "Carol Dweck" وزملاؤه في دافعية التحصيل في البيئة التعليمية.

وقد لاحظ (Dweck & Elliott, 1988) أثناء دراسة نماذج دافعية المتعلمين في الصفوف الدراسية، وجود نموذجين سلوكيين مختلفين في الإستجابة لأداء نشاطات التحدي أو المشكلات هما نموذجي سوء التكيف "العجز"، والتكيف "توجه التمكن"، ويرتبط نموذج "توجه التمكن" بالدراسة عن التحدي والمثابرة الفعالة في مواجهة المشكلات، بينما تظهر نتائج نموذج "العجز" في تجنب التحدي ونقصان الأداء عند مواجهة المشكلات.

وعند محاولتهما شرح لماذا يُظهر المتعلمون ذوو القدرة المتساوية مثل هذه النماذج المختلفة للسلوك، اقترحا توظيف هذه الأهداف لخلق إطار يوضح كيف يتفاعلون مع الأحداث وكيف يفسرونها، وفي ضوء ذلك حددا نوعين من الأهداف داخل متطلبات التحصيل الذكي هما: "أهداف توجه التعلم" والتي يثابر فيها الأفراد لزيادة قدراتهم، "وأهداف توجه الأداء" والتي

يركز فيها الأفراد على الحصول على الأحكام المفضلة عن قدراتهم.

كذلك أوضح (Dweck & Leggett, 1988) أن توجه الإتقان (التعلم أو التمكن) Mastery ينصب على التطوير والإتقان الشخصي ويؤدي إلى استجابات تكيفية كتغيير الاستراتيجية، وزيادة الجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات، بينما يركز توجه الأداء Performance على الاهتمام بالأداء المرتفع معيارياً ويؤدي إلى سلوكيات تكيف رديئة Maladaptive مثل المبالغة الذاتية، نقص المثابرة، والعزوف عن طلب المساعدة.

ويعتمد إطار التوجه نحو الهدف عند كل منهما على التركيز بشكل أساسي على نماذج السلوك المرتبطة بتوجه معين. وأن تلك التوجهات يمكن أن يتم تشكيلها طبقاً لاعتقاد المرء وإيمانه بأن القدرة تتسم بالثبات أو القابلية للتشكيل، بمعنى أن الأفراد ذوي توجهات أهداف التمكن يعتقدون أن الكفاءة والمهارة تنمو عبر الزمن عن طريق الممارسة والجهد، وبالتالي يختارون مهاماً وأعمالاً تعظم فرص التعلم، في حين أن الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء يعتقدون أن الكفاءة خاصية ثابتة ومستقرة وأن الجميع إما يملكون الكفاءة أو يفتقدونها، وبالتالي يختارون مهاماً وأعمالاً تعظم فرص إظهار الكفاءة ويتجنبون المهام والأفعال التي تُظهر أنهم غير أكفاء مثل عدم طلبهم للمساعدة.

ويقترح التصور الخاص بكل من (Dweck & Leggett, 1988) أن النظريات الضمنية والتوجه نحو الهدف هما خصائص طباعية ينتج عنها نماذج مستقرة ثابتة للسلوك يمكن التنبؤ بها، في حين يتميز التوجه نحو الهدف التعليمي والأدائي بنماذج السلوك ذات العجز عن تقديم العون وذات التوجه نحو الإتقان، ووفقاً لكل منهما فإن الأهداف التعليمية تميز الأفراد الذين يسعون لزيادة كفاءتهم لفهم شيء جديد والتمكن منه، في حين أن الأهداف الأدائية تميز الأفراد الذين يسعون لاكتساب أحكام مرغوب فيها لكفاءتهم أو تجنب التقييم السلبي لها، وبذلك فإن الأفراد ذوي التوجه نحو الهدف التعليمي يركزون على "التقييم والحكم" على كفاءتهم.

ولقد اكتُشف في عديد من الدراسات الفروق في توجهات الهدف، فأهداف التعلم ترتبط أكثر بتكيف الأهداف والسلوكيات، ومثال ذلك أن الطلاب ذوو توجه أهداف التعلم يميلون إلى أن يكونوا مثابرين داخلياً ويحملون شعوراً إيجابياً تجاه المدرسة، ويختارون المهام ذات التحدي الأكبر "challenging task"، ويثابرون "persist" عندما يواجهون الصعاب،

ويستخدمون استراتيجيات معالجة عميقة "deep-processing strategies"، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويكون أداءهم في المهام التجريبية ومواقف الفصل أفضل من الطلاب ذوي أهداف الأداء، بينما يكون شعور الطلاب ذوو أهداف الأداء نحو المدرسة سالباً، ويحملون مستويات ضعيفة من الدافعية الداخلية (Ames & Archer, 1988).

وقد وجد الباحثون أن فعالية الذات الأكاديمية "Academic self-efficacy" ترتبط إيجابياً بمدخل توجه الأداء لدى الطلاب وترتبط سلبياً بأهداف تجنب الأداء، ومع الأخذ في الاعتبار لسلوك التحصيلي وجدوا أن الطلاب ذوي توجه الهدف للأداء يميلون إلى اختيار المهام ذات التحدي الأقل عن الأفراد ذوي توجه التمكن، بالإضافة إلى أن أهداف الأداء ترتبط باستخدام استراتيجية المستوى السطحي، والميل إلى الهروب "الترك والتخلي" عندما يواجهون المشكلات ويعززون الفشل إلى نقص القدرة (Church & Elliot, 2001) وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه الأبعاد:

#### ١. توجه الهدف للتعلم (أهداف التمكن) (Learning Goal Orientation (LGO)

يتسم الأفراد ذوو الميل المرتفع تجاه أهداف التوجه للتعلم (مرتفعو توجه الهدف للتعلم) إلى التركيز على زيادة إمكاناتهم والتمكن من أي شيء يعالجونه في نفس الوقت، حيث يركزون على مهارات محددة للتعلم والتمكن، وهؤلاء الأفراد يقيمون أدائهم بالمقارنة بتحصيلهم السابق، ويقيرون النجاح بمصطلح تقدم الفرد.

وهذا النموذج من التحصيل يرتبط بالإحساس الزائد بتحكم الفرد في نواتج جهده؛ وحيث أن الفرد يرجع فقط لنفسه عند تحقيق الأهداف ويناضل ويثابر من أجل التحصيل، فإن مهام التحدي لديه تصبح فرصة للنمو والتعلم، وبمثل هذا الإحساس يأخذ الفرد مهام التحدي ويدخل فيها مستقلاً عن الآخرين وهذا يؤدي به إلى نموذج استجابة "توجه - التمكن" في كل الأحوال.

وينظر أصحاب هذا الإتجاه والمرتفعون فيه إلى الجهد كطرق للنجاح، وبهذا فهم يثابرون عند مواجهة المعضلات التي تعترض طريقهم للتحصيل. ويميلون إلى الحصول على التعزيز السالب كمعلومات مفيدة في كيفية التحسين ويعالجون الفشل باعتباره خبرة تعلم وليس إشارة على نقص في القدرة (Dweck & Leggett, 1988).



## ٢. توجه الهدف للأداء (PGO) Performance Goal Orientation

يتسم الأفراد ذوو الميل المرتفع تجاه أهداف التوجه للأداء (مرتفعو توجه الهدف للأداء) بالاهتمام بالحصول على الأحكام المفضلة أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين لكونهم مدركين أنهم أكثر كفاءة، فالفرد الذي لديه مثل هذه السمة يميل إلى تجنب المقاييس المعيارية للنجاح والتي تعتمد تقييم الأداء بالمقارنة "نسبياً" بالآخرين، وفيها يتحدد النجاح بالنسبة لأدائهم.

وهذا النموذج من التحصيل يمكن أن يؤدي إلى موقف يكون الفرد فيه أقل تحكماً حيث إنه في معظم الحالات لا يستطيع التحكم في أداء الآخرين، وبالرغم من ذلك فإنه يمكن للأفراد مرتفعي توجه الأداء أن يظهروا نموذج توجه التمكن للسلوك إذا ما أيقنوا بأهمية قدراتهم مقارنة بالآخرين، إلا أن اعتقادهم في الاهتمام بالآخرين وبالأحكام وبالتحكم المحدود في نواتج الأداء يخلق لديهم السقوط في العجز أو سوء التكيف (Dweck&Legget, ١٩٨٨).

ويرى (Ames, ١٩٩٢) أن توجهات الهدف تتعلق بالغرض من سلوك التحصيل، وتحدد على أنها نمط متكامل من المعتقدات، والإعزازات والشعور الذي ينتج مقاصد السلوك "intentions"، وتُمثل بطرق ومداخل مختلفة كالانهماك والاستجابة لأنشطة تتصل بنوع الإنجاز، وهي التي تحدد ردود أفعال المتعلمين الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق بالإضافة إلى وصف كفاية سلوكياتهم، كما يتجه الأفراد في مجال أهداف التعلم نحو تطوير مهارات جديدة، ومحاولة فهم أعمالهم، وتحسين مستوى كفاءتهم، وإنجاز مغزى التفوق على أساس محك مرجعي الذات، مع التركيز على الجانب الكيفي فيه، بينما يركز الأفراد الذين يتبنون توجهاً نحو الدرجة على الأداء الأفضل مقارنة بالآخرين عن طريق اجتياز اختبارات ذات أساس معياري مرتفع.

وهذا ما أوضحته دراسة (Malan-Rush, Gunce, ٢٠١٦) من ارتباط أهداف الإتقان بالدافعية الداخلية المرتفعة، بينما ارتبطت أهداف الأداء بالدافعية الخارجية، حيث يستخدم المتعلمون الذين يتبنون أهداف الأداء محكاً خارجياً وينظرون إلى الأنشطة التحصيلية باعتبارها وسائل لغايات، كسعي الفرد لإظهار وإثبات الكفاءة والفعالية.

وقد حدد الباحثون نوعين من الأهداف هما الأكثر شيوعاً وهما: هدف الإنهماك في المهمة (التعلم أو الأداء)، والذي يركز على تطوير الكفاءة وإتقان المهمة، وهدف الإستغراق في الأنا والذي يتوجه ناحية إحراز أحكام مقبولة من الكفاية (Braten & Stromso, ٢٠٠٤: ٣٧٢)

بينما أشارت سهير أنور (١٩٩٣، ١٩٨-١٩٩) إلى وجود نوعين من الأهداف هما: أهداف الأداء "performance goal": وفيها يهتم الأفراد بالحصول على أحكام حسنة حول أدائهم، ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة وصفة طبيعية قابلة للنمو ونمطاً للقدررة يتناسب عكسياً مع الجهد، فينتج عن ذلك أنماط وجدانية متباينة مثل "تقدير الذات، وقلة المكافآت الداخلية"، وأهداف التعلم "Learning goal" (في حالة التوجه نحو الإتقان): وهو النوع من التعلم الذي يهتم فيه الأفراد بزيادة تمكنهم وإتقانهم حيث أنه نمط للغزو والبحث عن المهام المثيرة للتحدي، مع استمرار المكافآت الذاتية وعدم التشتت أو حدوث التوزيع في الانتباه بل التركيز على المهام.

ويرى البعض "أن المتعلمين الذين يتبنون أهدافاً للتعلم يتسمون بالمتابرة والعمل الدءوب لرفع مستوى كفاءتهم والتمكن من الموضوعات الجديدة، بينما يهتم المتعلمون الذين يتبنون أهداف الدرجة باكتساب أحكام مقبولة واستحسان الآخرين فيما يتصل بكفاءتهم، وينظر أصحاب توجه التعلم إلى قدراتهم على أنها متغيرة وفقاً لطبيعة المهام وتنمو مع نمو المهارات المختلفة، بينما يرى أصحاب توجه الدرجة أن قدراتهم ثابتة ويرغبون في التقييم الموجب من جانب الآخرين" (أبو هاشم، ١٩٩٩).

كما يذكر عبده (٢٠٠٦، ١٤١-١٤٢) أن تبني الأهداف يؤثر على الإعتقادات المتعلقة بإنجاز المتعلمين وسلوكهم في المواقف الأكاديمية، حيث يتبنون الهدف الذي يمثل اعتقادهم وتصوراتهم لأسباب أدائهم، سواء أكان الأداء إيجابياً أو سلبياً في المواقف الأكاديمية، وفي نظرية توجهات الهدف ركزت معظم البحوث على التصنيف الثنائي للهدف، والذي يتضمن هدفي "التمكن والأداء"، وفيما يلي عرض لأهم خصائص كل منها:

١ - التوجه نحو تعلم إتقان الهدف (هدف التمكن): وفيه يهتم المتعلم بتنمية كفاءته في الأداء وإتقان المهمة التي يسعى إلى إنجازها، مع التركيز على القيمة الجوهرية للتعلم بكونها فرصة لإتقان محتوى التعلم، والاعتماد على المعايير التي مرجعها الذات لتطوير مهارات جديدة

## وتحسين الكفاءة.

ويرتبط هذا الهدف بالعمل الذي يتضمن مثيرات التحدي والمخاطرة والاستمرار في مواجهة التحديات والصعوبات، والإقبال على المهام الأكاديمية بثقة، والسعي لاستخدام استراتيجيات عميقة في تجهيز المعلومات، ويشمل هذا الهدف جزأين: الأول "هدف الإقدام" والذي يتمثل في رغبة المتعلم في تعلم كل ما يستطيع تعلمه في الأنشطة التي يقوم بها، والثاني "هدف الإحجام" والذي يتمثل في رغبة المتعلم لتجنب عدم الفهم أو الوقوع في الخطأ أو النسيان لفكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضع التدريب أو تجنب ترك المهام دون استكمال.

كما أن المتعلمين ذوي توجهات أهداف الإتقان أكثر استعداداً لتحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها لما لديهم من مشاعر إيجابية تجاه مواقف التعلم، ويظهرون أنماطاً تكيفية من العزو السببي في هذه المواقف، وغالباً ما ترتبط توجهات هدف الإتقان بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة (Ames & Archer, 1988).

٢ - التوجه نحو أداء الهدف (هدف الأداء): وفيه يحاول المتعلم إثبات صدق كفاءته من خلال الحصول على الاهتمام والتأييد لكفاءته من الآخرين وتجنب الأحكام السلبية، والتركيز على إدراك خبرات التعلم بكونها فرصة للحصول على الدرجات والتفوق على الآخرين، والإعتماد على المعايير الخارجية من خلال تحقيق إنجاز أفضل من الآخرين، فإظهار القدرات للآخرين وتقييمهم له هو الأهم وليس ما يتعلمه بالفعل، ويشمل هذا الهدف جزأين: الأول "هدف مباشرة الأداء" والذي يتمثل في رغبة المتعلم في أن يبدو أفضل من الآخرين أثناء أداء المهام الأكاديمية، والثاني: "هدف تجنب الأداء".

فالمتعلمون ذوو توجهات أهداف الأداء يهتمون بصورة أساسية بإظهار قدراتهم أو إخفاء النقص المدرك في قدراتهم من الآخرين، خاصة إذا ما حققوا إنجازاً أو نجاحاً بقليل من الجهد. كذلك يتجنبون المهام الصعبة خوفاً من التقييمات السلبية، وهم أقل دافعية للتعلم حيث يرون الأخطاء على أنها نقص في القدرة، مع التخلي عن المهمة بسهولة عندما يفشلون في إنجازها، والتركيز على الأحكام على قدراتهم أكثر من الاندماج في المهمة وبذل الجهد للوصول إلى مستوى الإتقان (Dweck & Leggett, 1998).

وهذا التوجه غالباً ما يؤدي إلى زيادة القلق وعدم القدرة على الاستمرار في مواجهة العقبات أو الصعوبات أو الضغوط التي تواجههم (Dweck, ١٩٨٦).

### ب. نموذج توجه الهدف ثلاثي الأبعاد "Three dimension of goal orientation"

صنف نموذج العوامل الثلاثة توجهات أهداف الإنجاز إلى: "توجه تمكن", "توجه أداء إقدام", "توجه أداء تجنب", حيث تكون أهداف الأداء إما موجهة نحو النجاح, أو موجهة نحو تجنب الفشل, وبصورة أكثر تحديداً فإن أهداف التوجه للأداء إقدام قد حددت بكونها الدافعية لإظهار الإمكانيات, بينما حددت أهداف التوجه للأداء تجنب بكونها الدافعية لتجنب إظهار ضعف الإمكانيات, والطلاب الذين يتبنون هدف الأداء سوف يكافحون للحصول على ترتيب مرتفع بين أقرانهم في الصف.

ولقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقات الارتباطية بين توجهات الهدف ونواتج التعلم (كالأداء الأكاديمي), وكذلك الدراسات التي استخدمت تحليل المسار "Path analysis" واهتمت بتحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الهدف على الأداء الأكاديمي كما كشفت عن ذلك نتائج دراسة كل من: (Elliot & Cruch, ١٩٩٧; Middleton & Midgley, ١٩٩٧) إلى نتائج غير متسقة فيما يتصل بعلاقة توجهات الهدف ونواتج التعلم, كما توصلت إلى ضرورة تطوير نموذج توجه الهدف ثنائي الأبعاد.

وقد استطاع الباحثون التمييز بين ثلاث توجهات للأهداف داخل القاعات الدراسية وفي إطار دافعية الإنجاز, وبذلك تضمن النموذج المطور أهداف الإتيقان (التمكن), وأهداف الأداء التي تشير إلى أن نشاط الفرد في إنجاز أي مهمة يكون موجهاً نحو الوصول إلى النجاح ويعبر عن هدف (الأداء - إقدام) أو تجنب الفشل ويعبر عن هدف (الأداء - تجنب).

وينقسم "التوجه نحو أداء الهدف" إلى مكونين أساسيين وفقاً لدراسة كل من (Elliot, ١٩٩٩; Elliot & Harackiewicz, ١٩٩٦) هما: "التوجه نحو أداء الهدف (إقدام)", "التوجه نحو أداء الهدف (إحجام)" ووفقاً لهذا التقسيم فإن المتعلمين الذين يتبنون أهداف أداء - إقدام يسعون إلى الحصول على أحكام مقبولة بالنسبة لهم عن كفاءتهم بمحاولة التفوق على الآخرين, ويتضح ذلك من خلال الإتهامك في مهمة التعلم لإثبات الكفاءة الذاتية, والإهتمام بإنجاز المهمة بنسبة نجاح عالية مقارنة بزملائهم.

بينما نجد أن المتعلمين ذوي توجهات أهداف أداء - إجماع يحاولون تجنب الفشل بكل الطرق حتى لو تجنبوا العمل في هذه المهمة، كما أنهم يسعون لتجنب الأحكام غير المقبولة أو غير المؤيدة لكفاءتهم مقارنة بالآخرين، ويتضح ذلك من خلال السعي نحو تجنب الأحكام السلبية عن قدراتهم وتجنب الظهور في صورة أقل قدرة من الآخرين أثناء أدائهم المهام الأكاديمية المختلفة (Middleton & Midgley, 1997).

ج. نموذج توجه الهدف رباعي الأبعاد:

لقد تمكن كل من (Elliot & McGregor, 2001) بتطوير التصنيف الثلاثي لتوجهات الهدف إلى التصنيف الرباعي، والذي يعتمد على إطار عمل ثنائي يتمثل في: ٢ (هدف إتقان × مقابل هدف أداء) × ٢ (ميول إقدامية × مقابل ميول إجمامية)، ويوضح الجدول (١) هذا التصنيف.

جدول (١) التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (Elliot & McGregor, 2001)

الأداء	الإتقان	الميل التوجه
هدف الأداء / إقدام	هدف الإتقان / إقدام	إيجابي (إقدام على النجاح)
هدف الأداء / إجماع	هدف الإتقان / إجماع	سلبى (تجنب الفشل)

يتضح من الجدول (١) وجود أربعة أنواع لتوجهات الهدف:

١ - التوجه نحو هدف الإتقان/إقدام: ويكون التركيز فيه على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، حيث يستخدم الفرد مجموعة من المحكات للتعرف على مدى تحسن الذات والتقدم والفهم العميق للمهام.

٢ - التوجه نحو هدف الإتقان/ إجماع: ويكون التركيز فيه على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان، حيث يستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التعرف على الأخطاء وأداء المهمة بصورة خاطئة.

٣ - التوجه نحو هدف الأداء/ إقدام: ويكون التركيز فيه حول التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بهم، حيث يستخدم الفرد مجموعة من المحكات أو معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور في صورة أفضل من الآخرين.

٤ - التوجه نحو هدف الأداء/ إجماع: ويكون التركيز فيه على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر

الغناء مقارنة بالآخرين، حيث يستخدم الفرد معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور في صورة أدنى من الآخري (Pintrich, ٢٠٠٠).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحوث التربوية والنفسية في إطار التصنيف الرباعي أمكن تحديد أهم الخصائص المميزة للطلاب ذوي التوجهات الأربعة على النحو التالي:

#### ١ - التوجه نحو هدف الإتقان / إقدام ويتضمن:

- تركيز المتعلم على تحقيق الكفاءة مرجعية الذات أو مرجعية المهمة، وذلك لتحقيق الإتقان وتطوير المهارة وفهم المعلومات المعروضة.
- تركيز المتعلم على إكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة والسعى إلى تحصيل أكبر قدر ممكن من المادة المتعلمة.

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز والإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، باستخدام مجموعة من المحكات لتعرف مدى التقدم في تحسن الذات، ومدى الفهم العميق للمهام، وذلك كما يظهر من خلال إستجاباته على عبارات البعد الأول من مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

#### ٢ - التوجه نحو هدف الإتقان / إجمام ويتضمن:

- تركيز المتعلم على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق مثلاً.
- تركيز المتعلم على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم مثل تجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح غير كفاء لتعلمها.
- مجاهدة المتعلم لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتوى مقرر معين، والسعي لتجنب الوقوع في الأخطاء، مما قد يؤدي بهم إلى زيادة مستوى القلق وانخفاض فعالية الذات.

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان، باستخدام مجموعة من المحكات في تعرف الأخطاء أو أداء المهمة بصورة خاطئة، وذلك كما يظهر من خلال استجاباته على عبارات البعد الثاني من مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

### ٣ - التوجه نحو هدف الأداء/ إقدام ويتضمن:

- تركيز المتعلم في التفوق على الآخرين وإظهار القدرة والكفاءة مقارنة بهم.
- استخدام المتعلم لمعيار المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور بشكل أفضل من الآخرين.

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز على التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بهم، باستخدام مجموعة من المحكات أو معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور في صورة أفضل من الآخرين، وذلك كما يظهر من خلال استجاباته على عبارات البعد الثالث من مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

### ٤ - التوجه نحو هدف الأداء/ إجمام ويتضمن:

- تركيز المتعلم في عدم الظهور بمظهر الغباء أو الدونية مقارنة بالآخرين.
- اعتماد المتعلم على استخدام معيار المقارنة بعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور في مستوى أدنى من الآخرين (Was, ٢٠٠٦).

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر الغباء مقارنة بالآخرين، واستخدام معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور في صورة أدنى من الآخرين، وذلك كما يظهر من خلال استجاباته على عبارات البعد الرابع من مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نماذج توجهات أهداف الإنجاز تبنى الدراسة الحالية التصنيف الرباعي لتوجهات الأهداف نظراً لملاءمته لطبيعته وأهدافه وخصائص العينة "طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج"، وذلك في ضوء رؤية كل من: (Elliot&McGregor, ٢٠٠١).

ومن الدراسات الحديثة التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز، دراسة أزهار سمكري (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين توجهات الهدف ومعتقدات الكفاية الذاتية بحل المشكلات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود وجود علاقة ارتباطية بين توجه الهدف الإتقان/ إقدام،

والأداء/ الإقدام، ومعتقدات الكفاءة الذاتية بجل المشكلات الإبداعية، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين توجه الهدفين الإتقان/ إحجام، والأداء/ إحجام بجل المشكلات الإبداعية. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة الثلاثة تبعاً للتخصص الدراسي.

في حين هدفت دراسة رشوان وعبدالسميع (٢٠١٨) إلى التعرف على نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل وكذلك مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين ومدى الفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي، وبحث مدى إمكانية تحديد البروفيلات التي تميز الطلاب المعلمين في المتغيرات موضع البحث. وتكون عدد المشاركين من ٥٤٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعاً بين الطلاب، وأن الطلاب المعلمين لديهم مستوى مرتفع من التفكير الاستراتيجي، وبالنسبة للتخصص كان هناك فروق دالة في القلق لصالح أصحاب التخصصات الأدبية. كما كشفت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية بعض توجهات أهداف الإنجاز ومهارة التفكير المنظومي. وأخيراً كشفت نتائج التحليل التجميعي عن وجود تجمعين (تعنقدين) يمكن من خلالهما تمييز الطلاب المعلمين المشاركين في البحث، تم تسمية التجمع الأول الاحجاميون منخفضي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات السلبية، أما التجمع الثاني فتم تسميته الإقداميون مرتفعي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات الإيجابية.

أما دراسة عبدالغني ونسرين سعيد (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الهدف وفقاً للنموذج السداسي<sup>٣</sup> (المهمة، الذات، الآخر) × ٢ (إقدام، إحجام) كمتغير مستقل في الإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الاندماج المعرفي العميق والسطحي، ومدى اختلاف هذه التأثيرات باختلاف الجنس والتخصص الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية قوامها (٣٠٨) طالباً



وطالبة. وقد أوضحت النتائج أن أكثر متغيرات النموذج تأثيراً في التحصيل الأكاديمي هو توجهات الهدف الآخر/ إقدام حيث كان تأثيره عكسياً في حين كان تأثيره إيجابياً في الاندماج السطحي بشكل واضح، كما كان لتوجهات أهداف المهمة (إقدام وإحجام) الأكثر الأهمية في الاندماج المعرفي العميق من بين متغيرات النموذج السببي الأخرى. كما أظهرت النتائج عن عدم وجود أي أثر لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي في التأثيرات السببية في النموذج المفترض.

كما هدفت دراسة عابدين وعبدالواحد (٢٠١٩) إلى بحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير توجهات الهدف كمتغير مستقل على اتخاذ القرار كمتغير تابع من خلال ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرين وسيطين لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر قوامها (٤٣٧) طالباً. وقد كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود مطابقة جيدة بين النموذج المقترح وبيانات عينة البحث، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائياً لتوجهات الهدف في إتخاذ القرار، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لتوجهات الهدف في كل من مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لكل من مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي في إتخاذ القرار لدى عينة البحث.

كذلك هدفت دراسة تهاني الزيدي (٢٠١٩) إلى بحث القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز والفعالية الذاتية في الأحياء والإتجاه نحو مادة الأحياء بإدراك البيئة الصفية (تلاحم الطالبة بزميلاتها، دعم المعلمات، التوجه للمهمة، التعاون، الاستقصاء، الإندماج، العدالة) لدى طالبات المرحلة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قدرة توجه الإتقان/ إقدام، توجه الأداء / الإحجام والفعالية الذاتية على التنبؤ بتلاحم الطلاب، والتعاون. وقدرة توجه الإتقان/ إقدام والفعالية الذاتية والإتجاه نحو الأحياء على التنبؤ بالتوجه نحو المهمة. وقدرة توجه الإتقان/ إقدام والفعالية الذاتية على التنبؤ بالاستقصاء. وقدرة توجه الإتقان/ إقدام، والاتجاه نحو الأحياء على التنبؤ بالاندماج. وقدرة توجه الإتقان/ إقدام، وتوجه الأداء/ إحجام والاتجاه نحو الأحياء على التنبؤ بالعدالة.

أما دراسة محاسنة والعلون والعظومات (٢٠١٩) فقد هدفت إلى العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٧٣٥) بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الأكاديمي، ومقياس توجهات

الأهداف، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطاً، وأن الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى، يليه الانغماس الانفعالي، وجاء الانغماس السلوكي في المرتبة الأخيرة . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لم تغير المستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أهداف تجنب الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

كما كشفت دراسة (Janke, Bardach, Oczlon, Lüftenegger, ٢٠١٩)

التي تضمنت دراستين فرعيتين شارك فيهما عینتان من المعلمين أثناء الخدمة في كل من ألمانيا والنمسا، بهدف الوصول إلى صورة مختصرة من مقياس توجهات الهدف الذي أعده (Nitsche et al, ٢٠١١) والتحقق من خصائصها السكومترية وصلاحياتها للتطبيق. وقد كشفت عن صدق الصورة المختصرة للمقياس وثباتها في المراحل الوظيفية المختلفة، كما كشفت نتائج الدراسة الفرعية الثانية عن توافق توجهات أهداف الإنجاز لدى المعلمين من فعالية الذات لديهم، ومواقفهم تجاه مشاعر طلب المساعدة المهنية والانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

## المحور الثاني: أساليب التعلم:

### • مفهوم أساليب التعلم:

لقد أكد بعض التربويين أن أساليب التعلم تعد بمثابة القوى المتوازنة التي تمكن المتعلمين من فهم المعلومات الجديدة والمعقدة فهماً كلياً (Novak, et al., ٢٠٠٦)، كما أنها تساعدهم على إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وأكثر فعالية (Sayer& Studd, ٢٠٠٦). وقد ظهر الاهتمام بأساليب التعلم كنتيجة لدراسات الفروق الفردية وذلك منذ أواخر الأربعينيات وحتى أواسط الستينيات من القرن العشرين. (Curry, ١٩٩٧).

وتعددت التعريفات الخاصة بأساليب التعلم حيث عرفها السيد (٢٠٠٨: ٣٢) بأنها مجموعة السلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة، والثابتة نسبياً والتي تجعله أكثر كفاءة وأكثر فعالية في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم.

وعرفها عبد الباسط (٢٠٠٧: ٤) بأنها السلوك المتزن في مواقف التعلم والتي يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها ويستجيب لها، وهى تلك التكوينات الفرضية التي تدلنا على كيفية تعلم الفرد وتوافقه مع بيئته.

بينما أشار (Fedler & Brent, ٢٠٠٥) إلى أن أساليب التعلم هي الطرق المميزة للمتعم حيث يفضل التركيز على أنماط متعددة من المعلومات فى تناولها والميل إلى تجهيزها بالطرق المختلفة.

وأوضح كل من (Rochford, ٢٠٠٣: Klein, ٢٠٠٣) أن أساليب التعلم تعد مفهوماً مركباً من خصائص معرفية وعوامل نفسية تعمل معا على تحقيق الفهم والتفاعل مع البيئة التعليمية، وأن المتعلمون يتعلمون بشكل أفضل عندما يستخدمون أساليب التعلم المفضلة لديهم.

وفي ضوء الاهتمام بأساليب التعلم جاءت الدراسات والبحوث لتوجه الأنظار إلى ضرورة التفكير في التعلم كنتيجة لمجموعة كاملة من العوامل المتفاعلة، ليس فقط الذكاء والدافعية بمستوياتهما المختلفة، وإنما أيضاً الخصائص الفردية للمتعلمين وخبراتهم السابقة في التعلم، وبمعنى آخر لماذا يقوم بعض الطلاب بالعمل الأكاديمي بشكل جيد، بينما يفشل فيه الآخرون. وتختلف وجهات نظر المتعلمين وتوجهاتهم نحو العلم والتعلم فالبعض يلتحق بالتعليم العالي وفقاً للتوجه الأكاديمي أى من أجل التحدي الفكري أو لإثبات مدى قدرتهم على إكمال دراساتهم العليا والقيام بكل متطلباتها، بينما يُظهر آخرون اهتماماً بالتوجه المهني من خلال الحصول على المؤهلات التي تضمن لهم وظيفة آمنة، وبذلك تؤثر كل هذه الأهداف المختلفة على درجة الجهد الذي يبذلونه في عملية التعلم، ونوعه ودرجة تأثيره، فضلاً عن رؤيتهم لمفهوم التعلم نفسه (Entwistle, ١٩٩١).

وبذلك فتبني أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلم لها أثر كبير في تحقيق متعة التعلم والرغبة العالية تجاهه والإقبال عليه، بالإضافة إلى مساهمتها فى تشكيل مظاهر حياته التعليمية ومسيرته العلمية بما يتوافق مع ميوله واهتماماته وإتجاهاته وتنمية لمواهبه وقدراته

والمرغوب فيه من أجل الوصول إلى مستوى أعلى من التمكن والتفاعل مع بيئته المدرسية والمجتمعية وممارسته للتطبيقات العملية.

• نماذج أساليب التعلم:

أشار (curry, ١٩٩٧) إلى ظهور (٢١) نموذجاً مختلفاً لنماذج أساليب التعلم، وفيما يلي عرض يوضح لبعض منها:

١. نموذج (Entwistle, ١٩٨١):

وهو من أهم تلك النماذج المرتبطة بالدراسة الحالية، ويقوم علي أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم، حيث يحتوي ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات متنوعة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم في هذا النموذج هي: التوجه نحو المعني الشخصي "Personal Meaning Orientation"، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية "Reproducing Orientation"، والتوجه نحو التحصيل "Achievement Orientation"، وبناءً علي هذه التوجهات يري Entwistle وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

• الأسلوب العميق "Deep Style":

يعد من أكثر أساليب التعلم فعالية حيث يقوم على الدافعية الداخلية والاهتمامات الأكاديمية، ويتميز المتعلمون في هذا النمط من التعلم بعدة خصائص منها: الإقبال على التعلم والفضول العلمي والبحث عن المعنى واكتشافه، وحسن إدارة الوقت، والقيام بالعمل الأكاديمي المطلوب على أكمل وجه من خلال التمكن من المواد الدراسية وفهمها، والتفاعل بقوة ونشاط وبشكل ناقد مع المحتوى التعليمي وتنظيمه، والربط بين الوحدات التعليمية في إطار متكامل، والمعلومات السابقة والجديدة، مع ربط الخبرات التعليمية بالحياة الواقعية حتى تتحول إلى خبرات إيجابية مفيدة، واستخدام المبادئ والقواعد المنظمة لدمج الأفكار المقدمة إليهم، والفحص والتمييز بين الحجج والأدلة وربطها بالاستنتاجات، وإمتلاك الخلفية النظرية والمعرفية المناسبة لوضع أساس سليم للتعلم والتطلع إلى النجاح بنظرة تفاؤلية تؤدي إلى الثقة بالنفس. (Entwistle, ١٩٩١).

### • الأسلوب السطحي "Surface Style":

وهو الأسلوب الذي يرتبط إلى حد ما بالدوافع المهنية، وقبول الحقائق والأفكار الجديدة دون تمحيص، والخوف من الفشل، ويتميز المتعلمون في هذا النمط من التعلم بعدة خصائص منها: الاعتماد في التعلم على الإجراءات الروتينية والتلقين والحفظ للحقائق عن ظهر قلب، والتركيز على استرجاع المعلومات وتقبل الأفكار بشكل سلبي، والفشل في التمييز بين الأدلة الجديدة والقديمة، والتعرف على المبادئ بصورة خاطئة مع عدم التفكير في أهداف التعلم واستراتيجياته وعدم القدرة على رؤية المادة التعليمية والمعلومات كبناء وإطار متكامل ذو معنى، والنظر إلى المنهج كمواد يتم تدريسها من أجل الاختبار فقط، والتركيز فقط على متطلبات مهمة التعلم واعتبارها فرضاً خارجياً، والدراسة من أجل الحصول على الدرجات وعدم إعطاء اهتمام كافٍ بموضوع التعلم مع الافتقار إلى الخلفية المعرفية والإدراك والفهم الضروري لاستيعاب المادة التعليمية.

### • الأسلوب الاستراتيجي "Strategic Style":

وهو الأسلوب الذي يرتبط بالتركيز على نتائج التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعلم، ولذلك يطلق عليه الأسلوب التحصيلي، أي تركيز المتعلم على تحقيق أعلى مستوى دراسي ممكن، ويتميز المتعلمون في هذا النمط من التعلم بعدة خصائص من أهمها: محاولة تحقيق الذات من خلال تحديد أهدافهم للحصول على أعلى الدرجات في التحصيل، والإدارة الفعالة للوقت، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنظيم طرق دراستهم، والانتباه أثناء عملية التقويم، وتركيز الاهتمام بالمحتوى والمواد الدراسية (Bradford, ٢٠٠٩).

### ٢. نموذج (Kolb, ١٩٨٤):

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين: الأول إدراك المعلومات ويبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال. ويعد هذا النوع من التعلم عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحاطة به حيث يتضمن ما وراء الأفعال بينه وبين بيئته وذلك لكونه تعلمًا متصلًا أساسه بالخبرة، لذا فهو من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات.

وقد أكدت بدوي (٢٠٠٢) أهمية الاستفادة من أساليب التعلم فى نموذج كولب وذلك لتحسين الممارسات التربوية ورفع المستوى التحصيلى وتطوير لطرق التدريس بما يتناسب مع أساليب التعلم السائدة لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

كما أوضحت ميرفت السليمانى (٢٠١٢) أن هذا النوع من التعلم يتم فى أربعة مراحل متتالية هي:

• **مرحلة الخبرات الحسية "Concrete Experience"**: وهى التى تُبنى فيها المعلومات وطريقة إدراكها ومعالجتها على الخبرات الحسية، حيث يتعلم المتعلمون بشكل أفضل من خلال اندماجهم فى الأمثلة، والميل إلى مناقشة زملائهم والاستفادة منهم من خلال التغذية المرتدة المتبادلة فيما بينهم بدلاً من السلطة التى تتمثل فى معلمهم أثناء عملية التعلم، وهم ذوو توجه إجتماعى إيجابى نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية فى التعلم غير فعالة.

• **مرحلة الملاحظة التأملية "Reflective Observation"**: ويعتمد فيها المتعلمون فى إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية فى تحليل مواقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التى تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعى غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

• **مرحلة المفاهيم المجردة "Abstract Conceptualization"**: ويميل المتعلمون فى إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل مواقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقى، والتركيز على النظريات والتحليل المنظم لها والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء فى حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الآخرين.

• **مرحلة التجريب الفعال "Active Experimentation"**: وتعنى فعالية التجريب لمواقف التعلم من خلال قيام المتعلمين بالتطبيق العملى للأفكار والمشاركة فى الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، حيث لا يميلون إلى المحاضرات النظرية بل يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل والاندماج فى الأمثلة.

• وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة ميرفت السليمانى (٢٠١٢)، السيد (٢٠١٠)، بدوي (٢٠٠٢)، أبوهاشم (٢٠٠٠) أن أسلوب التعلم من خلال نموذج "كولب" يتم تحديده بناءً

على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب على النحو التالي:

• **الأسلوب التقاربي "converger style" المفاهيم المجردة/التجريب الفعال:**

والمتعلمون وفق هذا الأسلوب عاطفيون نسبيًا يفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، إهتماماتهم في العادة ضيقة، حيث يهتمون بأداء المهمات ذات الطابع الفني دون أداء المهمات الاجتماعية، ويتخذون القرارات تبعاً لفهم المشكلة والقدرة على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، مع الميل إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية، والتطبيق العملي للأفكار.

• **الأسلوب التباعدي "Diverger style" الخبرات الحسية/الملاحظة التأملية:**

ويتميز المتعلمون الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الأسلوب التباعدي باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ويفضلون رؤية الحالات المجردة من زوايا مختلفة، مع الاستمتاع في المواقف والحالات التي تستدعي توليد كثير من الأفكار مثل جلسات العصف الذهني، ويحبون جمع المعلومات كما يميلون للأعمال الفنية والعلوم الإنسانية، وتركيب الأفكار المتفرقة في كل موحد، والعمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء، مع الأخذ في الاعتبار بكافة وجهات النظر، ويمكن وصفهم بالعاطفيين.

• **الأسلوب الاستيعابي (التمثيلي) "Assimilator style" المفاهيم المجردة/ الملاحظة التأملية:**

يستخدم المتعلمون طبقاً لهذا الأسلوب المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، ويملكون القدرة على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي مع استيعاب الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، والميل إلى التخصص في العلوم والرياضيات مع الاهتمام بالمفاهيم والأفكار أكثر من الأشخاص، وتفضيل المواد والمهن العلمية والإلقاء الدقيق والمنظم للمعلومات، والتعلم من خلال طريقة المحاضرة أو العروض البصرية والسمعية المتبوعة بالتوضيح، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويمكن وصفهم بأنهم منطقيون.

• **الأسلوب التكيفي "Accommodators style" الخبرات الحسية/ التجريب الفعال:**

وهو الأسلوب الذي يستخدم فيه المتعلمون الخبرات الحسية والتجريب الفعال حيث يملكون القدرة على التعلم من خلال التجارب الشخصية وتنفيذ المخططات وملاحظة العلاقات بين مظاهر النظام المتعددة؛ مع الاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ،

والاستمتاع بخوض التجارب والتحديات ويدفعهم لذلك الشعور بالمشجاعة أكثر من التحليل المنطقي، ويمكن وصفهم بأنهم جيدون في الأمور المعقدة، إلى جانب أنهم يفضلون التعزيز لإنجازاتهم والعمل مع الآخرين لتنفيذ المهام، والميل لدراسة المجالات الفنية والعملية.

وهناك عديد من الدراسات التي أجريت على نموذج "Kolb" والتي منها: دراسة الطيب (٢٠١١) والتي استهدفت تعرف مدى الإسهام النسبي لتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي وتفضيلات أساليب التعلم.

فيما هدفت دراسة أبوهاشم وكمال (٢٠٠٧) إلى تعرف طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم الاستيعابي أكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة.

أما دراسة العمران (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تعرف الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري/الحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وأساليب التعلم في ضوء النوع (الجنس) والمرحلة الدراسية، وكذلك فحص العلاقة بين أساليب التعلم: البصري، السمعي، الحركي، والتحصيل الدراسي لدى فئتي العاديين وصعوبات التعلم، وقد أوضحت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً في أساليب التعلم الثلاثة "البصري والسمعي والحركي" في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح ذوي أسلوب التعلم الحركي، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (الجنس)، والتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي، ووجود تأثير دال إحصائياً يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري وارتباط سالب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

كذلك تناولت دراسة (M.C.Graw, ٢٠٠٥) الاختلافات في أساليب التعلم والتي ترجع إلى النوع والمستوى الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأشارت نتائجها إلى وجود ارتباط بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، ووجود اختلاف في تفضيل أسلوب التعلم يرجع إلى المستوى الأكاديمي.



وقدم (Duff, ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن صدق نموذج أساليب التعلم لكولب لدى عينة مكونة من (٢٠٠ طالب وطالبة) بالجامعة ومن تخصصات أكاديمية متنوعة هي: "إدارة الأعمال، الصحة النفسية، علم النفس، الدراسات الاجتماعية" وأظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التعلم (التقاربي، التباعدي، الاستيعابي، التكيفي) ومعدلات التحصيل الدراسي، وتماييز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة، وكذلك تشيع مفردات الإبتيان على عاملين الأول "المفاهيم المجردة، الخبرة الحسية"، والثاني "التجريب الفعال، الملاحظة التأملية".

فيما هدفت دراسة (Novin& et al., ٢٠٠٣) إلى تعرف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية من التخصصات المختلفة بكلية التجارة، واتضح من نتائجها أن أسلوب التعلم التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان المميزان حيث كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلاً هو الأسلوب التمثيلي لدى تخصص المحاسبة وباقي التخصصات الأخرى، ويليه على التوالي الأسلوب التقاربي، وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي تبين التمايز بين أساليب التعلم في كافة التخصصات الأكاديمية.

### ٣. نموذج (Biggs, ١٩٨٧):

وتفسر أساليب التعلم وفق هذا النموذج على أنها طرق التعلم للطلاب، وقد أجري بيجز Biggs دراسات كثيرة حول هذا النموذج حيث يرى وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين "دافع، استراتيجية" ويؤدي الإتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلي أسلوب التعلم (Biggs, Kember & Leung, ٢٠٠١).

ومن ثم أوضح (Biggs, ١٩٨٧) وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

- **الأسلوب السطحي "Surface Style":** وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.
- **الأسلوب العميق "Deep Style":** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاهتمامات الجادة نحو الدراسة والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، والدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه من خلال القدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، وربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية.

• **الأسلوب التحصيلي "Achieving Style"**: وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات وليس على مهمة الدراسة، كما يتميزون بامتلاكهم مهارات دراسية جيدة وقدرة على تنظيم الوقت والجهد (Biggs, ٢٠٠٢).

٤. نموذج (Felder & Silverman, ١٩٨٨):

عرف (Felder & Silverman, ١٩٨٨) أساليب التعلم بأنها: مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية التي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم مع بيئة التعلم.

ويشتمل هذا النموذج أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

• **الأسلوب العملي/التأملي "Active – Reflective Style"**: ويتم فيه التعلم من خلال

التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

• **الأسلوب الحسي/الحدسي "Sensing – Intuitive Style"**: ويتم فيه التعلم من خلال

التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي

والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

• **الأسلوب اللفظي/البصري "Visual – Verbal Style"**: ويتم فيه التعلم من خلال

الاعتماد على الأشكال البصرية للمادة كالصور والرسوم البيانية مقابل التفسيرات الشفهية

والمكتوبة.

• **الأسلوب التتابعي/الكلي "Sequential–Global"**: ويتم فيه التعلم من خلال خطوات

تتابعية دقيقة في مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف, Felder & Silverman,

(١٩٨٨, ٦٧٤-٦٨١)

وقد أورد (Stavros & Ioannis, ٢٠٠٩) في دراسته أنه قد أجريت دراسات وبحوث كثيرة

للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ضوء نموذج "فيلدر/سيلفرمان" في

ثقافات ومجتمعات عديدة على عينات من طلاب الجامعة، كما تُرجم هذا الاستبيان إلى أكثر من

ست لغات، وأظهرت نتائجه قيماً متباينة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى.

وفي دراسة (Zywon, ٢٠٠٣) والتي أجريت على نموذج "Felder & Silverman" وهدفت

إلى التحقق من صدق هذا الاستبيان، وتوصلت نتائجها إلى أن أساليب التعلم لدى طلبة كلية

التربية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لأداء الأفراد عليها هي كالتالي: "الأسلوب البصري/اللفظي"، "الأسلوب الحسي/الحدسي"، "الأسلوب النشط/التأملي"، "الأسلوب التسلسلي/الشمولي"، كما تراوحت متوسطات معاملات الارتباطيين الفقرات المنتمية لكل بعد فرعي يعبر عن أسلوب من أساليب التعلم ما بين (٠.٠٩٣) للأسلوب التسلسلي/الشمولي، (٠.١٧٣) للأسلوب الحسي/الحدسي، في حين تراوحت متوسطات معاملات الارتباطيين الفقرات والدرجة الكلية على كل بعد فرعي ما بين (٠.٢١٧) للأسلوب التسلسلي/الشمولي، (٠.٣٤٩) للأسلوب الحسي/الحدسي.

أما دراسة (Genovese, ٢٠٠٤) التي هدفت إلى استقصاء الصدق والثبات لمؤشر أساليب التعلم "لسولمن/فيلدر" فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (الحسي/الحدسي)، (التسلسلي/الشمولي) إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٣٧) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ كما أن هناك علاقة ارتباطية بين بعدي (النشط/التأملي)، (اللفظي/البصري) بمعامل ارتباط بلغ (٠.٢١) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي التسلسلي/الشمولي، واختباري التفضيلات الدماغية (الأيمن - الأيسر) وقد تم التحقق من الصدق العاملي له؛ حيث وُجد عاملان: العامل الأول وتكون من بعدين هما: (النشط/التأملي)، (اللفظي/البصري)؛ أما العامل الثاني فتكون من بعدين هما: الحسي/الحدسي)، (التسلسلي/الشمولي)، وقد فسرا (٦٠.٣٤) من التباين الكلي للمقياس.

كما أجرى (Lit zinger, Lee& Wise, ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس "فيلدر/سولومن" وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثمانية عوامل رئيسة مشتركة في أربعة مقاييس رئيسة هي: (التسلسلي/الشمولي)، (الحسي/الحدسي)، (النشط/التأملي)، (البصري/اللفظي)، وقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة (ألفا - كرونباخ) حيث تراوح مدى معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠.٥٦-٠.٧٧) وأظهرت الدراسة أن طلبة الهندسة يميلون نحو الأسلوب التسلسلي/الحسي، فيما إتجه طلبة التربية والفنون نحو الأسلوب البصري، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين بينت الدراسة أن الإناث لديهن توجهها نحو أسلوب التعلم التسلسلي أكثر من أسلوب التعلم المحسوس وضعفاً في التفضيل للأسلوب اللفظي.

من خلال ما سبق يتبين وجود عدد من الدراسات التي تناولت نموذج "فيلدر/سيلفرمان" بالدراسة والاستقصاء، وعدداً قليلاً من الدراسات العربية التي إهتمت بموضوع أساليب التعلم بوجه عام.

وهذا السبب هو ما دفع الباحث لإجراء هذا الدراسة؛ وذلك لتمتع مقياس "فيلدر/سيلفرمان" بالخصائص السيكمترية المناسبة للكشف عن أساليب التعلم، بحيث يمكن استخدامه بسهولة ويسر.

وهناك عديد من الدراسات التي أجريت على أساليب التعلم، ومنها دراسة: محمد (٢٠١٨) والتي هدفت الى تعرف أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد العلاقة بينهما وبين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، وقد أشارت النتائج إلى وجود تباين في أنماط التفكير المختلفة وأيضا التوجهات في إنجاز الأهداف.

وهدفت دراسة محمود (٢٠١٨) إلى تعرف القدرة التنبؤية لمستوى تجهيز المعلومات وأسلوب التعلم بمستوى الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وأشارت نتائجها إلى أن مستوى تجهيز المعلومات الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة هو المستوى العميق، وأن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً هو الأسلوب الحركي. كذلك أظهرت النتائج أن مستوى الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة لديهم جاء مرتفعاً، وأن مربع معامل الانحدار المتعدد للمتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠.٧٦٣) أي أنه يمكن تفسير ما يقارب من (٧٦.٣٪) من التباين على متغير الوعي بما وراء الذاكرة بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وأسلوب التعلم.

أما دراسة سالم (٢٠١٧) فقد هدفت الى تعرف العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم، واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة، وقد إتضح من نتائجها وجود فرق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (الأدائي والفردى) باختلاف نمط السيطرة الدماغية لصالح ذوي سيطرة الدماغ الأيسر، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين عينة الدراسة في نمط سيطرتهم الدماغية باختلاف تخصصاتهم، ووجود فرق دال إحصائياً في أسلوب التعلم (الأدائي) باختلاف متغير التخصص لصالح الكليات الإنسانية، كما أوضحت عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في نمط السيطرة الدماغية باختلاف المستوى الدراسي، ووجود فرق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم السمعي باختلاف متغير المستوى الدراسي.

ودراسة مضحي (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف أساليب التعلم السائدة لدى المتعلمين، والعلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم وعادات العقل والفروق بينهما، وبينت النتائج أن النمط البصري قد جاء في مقدمة أساليب التعلم المستخدمة بوزن مئوي يعادل (٦٨, ٧٠%)، يليه النمط السمعي ثم النمط الحسي، مع وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب على النمط الحسي وبين درجاتهم الكلية على مقياس عادات العقل، كذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجاتهم على النمط البصري وبين درجاتهم الكلية على مقياس عادات العقل، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً على درجات النمط السمعي وبين درجاتهم في عادات العقل، وقد تبين وجود فرق بين الذكور والإناث في النمط البصري لصالح الإناث، ووجود فرق ذا دلالة إحصائية في عادات جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتصور والإبداع والإقدام على المخاطرة لصالح الإناث.

ودراسة (Morrow, Vanessa Mae, ٢٠١١) التي أظهرت نتائجها التأثير الإيجابي لأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في كافة المجالات الدراسية على تحقيق إنجازاتهم. وأما دراسة (Kazu, ٢٠١٠) فقد هدفت إلى: الكشف عن أسلوب التعلم لدى الطلاب المعلمين المتدربين في كلية التربية بجامعة فيرات Feerat التركية، والتي أظهرت نتائجها أن أكثر الأساليب تفضيلاً بين الطلاب هو الأسلوب التباعدي يتبعه أسلوب التعلم التقاربي ثم الأسلوب الاستيعابي، مع وجود فرق دال إحصائياً بين أساليب التعلم تعزي لمتغير الجنس حيث أن الإناث يميلن إلى استخدام الأسلوب التكيفي في التعلم أكثر من غيره، وأن الذكور يفضلون أسلوب التعلم التأملي والتباعدي.

كذلك دراسة (Ruble, ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى الكشف عن قدرة المتعلم على استخدام أربعة قدرات تعليمية هي: الخبرة الثابتة، الملاحظة التأملية، التجريد المفاهيمي، والتجريب الفعال، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يمارسون التجريد المفاهيمي والملاحظة التأملية أولاً، بينما جاء مجال التجريب الفعال في المرتبة الأخيرة، مع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم المفضل وبين زيادة تحصيل الطالب الدراسي.

ودراسة (LOO, ٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في أساليب التعلم تبعاً لاختلاف نوع الطالب, وأظهرت نتائجها وجود اختلاف في أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف جنس الطالب.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم، دراسة (Leenknecht, Hompus, & van der Schaaf, ٢٠١٩) التي هدفت إلى بحث تأثير توجهات أهداف الإنجاز كمتغير مستقل على سلوك البحث عن التغذية المرتدة كمتغير تابع من خلال منحى التعلم العميق لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يستخدمون كلاً من استراتيجيات المراقبة والاستعلام في البحث عن التغذية المرتدة، إلا أن استراتيجيات المراقبة كانت الأكثر تفضيلاً لديهم. كما كشفت نتائج الدراسة أن العلاقة الارتباطية بين سلوك البحث عن التغذية المرتدة كانت أكثر قوة بتوجهات هدف الإتيقان مقارنة بتوجهات هدف الأداء. كما كشفت نتائج الدراسة أن منحى التعلم العميق له تأثير مباشر في سلوك البحث عن التغذية المرتدة، وهذا يعني أن منحى التعلم العميق متغير يتوسط العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وسلوك البحث عن التغذية المرتدة. وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي توجهات هدف الإتيقان (الإقدام والإحجام) يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وأكثر سعياً في الحصول على مزيد من التغذية المرتدة مقارنة بالطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء (الإقدام والإحجام).

ودراسة (Feyzioğlu, ٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من: فعالية الذات القائمة على البحث والاستعلام، توجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات التعلم على مهارات البحث والاستعلام لدى عينة من طلاب الصف السابع والثامن بالمدارس العامة بتركيا. وقد كشفت نتائج النموذج النهائي المقترح عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة كمتغيرات مستقلة على مهارات البحث والاستعلام كمتغير تابع من خلال استراتيجيات التعلم كمتغير وسيط لدى طلاب عينة الدراسة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في استراتيجيات التعلم لدى طلاب عينة الدراسة.

## • الإجراءات المنهجية للبحث:

### ١. منهج الدراسة:

إتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي تحقيقاً لأهدافه والذي استند إلى مسارين أساسيين هما: المسار النظري وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوعه من خلال استخدام أسلوب المسح المكتبي بالإطلاع على المرجعيات والدراسات السابقة المتوافرة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، والمسار الميداني باستخدام أداتين لجمع البيانات تمثلاً في: "مقياس توجهات أهداف الإنجاز"، "ومقياس أساليب التعلم" وفق نموذج فيلدر - سيلفرمان، والعمل على تحليلهما إحصائياً للوصول إلى إجابات تتعلق بأسئلة الدراسة وفروضها.

### ٢. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات الدبلوم المهنية في التربية والمقيدين بالعام الجامعي (٢٠١٦/٢٠١٧م)، (٢٠١٧/٢٠١٨م)، بينما تم اختيار العينة الأساسية من مجتمعها بطريقة عشوائية وكان قوامها (١٨٠ طالباً وطالبة) حيث تم توزيعها على النحو التالي: (٩١ طالباً وطالبة) من شعبة التربية الخاصة، (٩٠ طالباً وطالبة) من شعبة الإدارة المدرسية من طلاب الدبلوم المهنية المقيدون بالعام الدراسي الجامعي (٢٠١٧/٢٠١٨م).

### ٣. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناته تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومنها: "المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط البسيط لبيرسون، وتحليل التباين الثنائي (٢×٢)، وتحليل الانحدار المتعدد".

### ٤. أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس متغيراتها على أداتين هما: مقياسي "توجهات أهداف الإنجاز"، "أساليب التعلم" وفق نموذج فيلدر - سيلفرمان.

## المقياس الأول: 'مقياس توجهات أهداف الإنجاز' (إعداد الباحث):

### • هدف المقياس:

قام الباحث بإعداد "مقياس توجهات أهداف الإنجاز" مع ضبطه علمياً وذلك لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج، وفيما يلي وصف المقياس:

### • الصورة الأولية للمقياس:

مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس من خلال قيام الباحث بالإطلاع علي عدد من المرجعيات والدراسات السابقة التي أوردت مقاييس متعلقة بتوجهات أهداف الإنجاز؛ والتي تم عرضها بالإطار النظري ووفقاً لذلك تمت صياغة عبارات المقياس حيث اشتمل أربعة أبعاد كالاتي: البعد الأول: "توجه الهدف إتقان/إقدام"، ويمثله (١١ عبارة)، البعد الثاني: "توجه الهدف إتقان/إحجام"، ويمثله (١٢ عبارة)، البعد الثالث: "توجه الهدف أداء/إقدام"، ويمثله (١٥ عبارة)، البعد الرابع: "توجه الهدف أداء/ إحجام"، ويمثله (١٠ عبارات)، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في صورته الأولية إجمالياً (٤٨ عبارة).

### • الصورة التجريبية للمقياس:

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي:

- عُرض المقياس علي سبعة من المحكمين من ذوى الخبرة في مجالى القياس والتقويم التربوي وذلك للتأكد من مدى صلاحيته، وتعرف آرائهم بشأن مدى مناسبة العبارات وانتمائها للبعد الموضوعه له، وكذلك سلامة صياغتها اللغوية، وقد تم التعديل سواء بإعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر أو إضافة عبارات جديدة في ضوء اقتراحات وتوصيات السادة المحكمين، فأصبح بذلك عدد عبارات البعد الأول: (١٣ عبارة)، والبعد الثاني: (١٤ عبارة)، والبعد الثالث: (١٤ عبارة)، والبعد الرابع: (١٣ عبارة) وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في صورته التجريبية إجمالياً (٥٤ عبارة).

- تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً بحيث أُخذ من كل بعد ثلاث عبارات علي التوالي، أي أن العبارات (٣،٢،١) تنتمي للبعد الأول، والعبارات (٤، ٥، ٦) تنتمي للبعد الثاني، والعبارات (٧، ٨، ٩) تنتمي للبعد الثالث، وهكذا حتى نهاية المقياس، وكذلك دُرجت



الإستجابات تدرجاً خماسياً علي النحو التالي: (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق).

• حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس كما يلي:

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس علي سبعة من السادة المُحكّمين ممن لهم الخبرة والدراية في المجال، وقد أجمعوا علي مناسبة المقياس في قياس ما وُضع لقياسه وهو "قياس توجهات أهداف لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية" مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

١. الصدق العاملي:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي "Exploratory factor Analysis" بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج "Principal Components Method" مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، وتحديد عدد العوامل "Number of Factors" ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشعب الملائم أو الدال هو الذي يبلغ (٠.٣٠)، وقد أسفرت نتائج هذا التحليل لتوجه الهدف عن تشعبها جميعاً على أربعة عوامل، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٢).

جدول (٢) اشتراكيات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

الاشتراكيات	الأساليب
٠.٦٦٢	توجه الهدف إتقان/ إقدام
٠.٧٣٩	توجه الهدف إتقان/ إحجام
٠.٦٨٦	توجه الهدف أداء/ إقدام
٠.٧٠٣	توجه الهدف أداء/ إحجام

ويوضح الجدول (٣) تشعبات العبارات وقيم الجذر الكامن للعوامل الأربعة ونسبة

التباين المفسرة لها بعد التدوير.

جدول (٣)

تشبيعات العبارات وقيم الجذر الكامن للعوامل الأربعة ونسبة التباين المفسرة لها بعد التدوير

العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
أرقام العبارات	٠.٥٠٨			
١	٠.٦٢٧			
٢	٠.٦٠٩			
٣		٠.٦٢٧		
٤		٠.٥٠٤		
٥		٠.٤٢٠		
٦			٠.٦٢٩	
٧			٠.٧٠٥	
٨			٠.٥٩٣	
٩				٠.٦٤٢
١٠				٠.١٧٩
١١				٠.٦٣٠
١٢	٠.٦٧٠			
١٣	٠.٥٩٢			
١٤	٠.٤٩٣			
١٥		٠.٥٨٤		
١٦		٠.٢٣١		
١٧		٠.٧٥٩		
١٨			٠.٦٧٣	
١٩			٠.٦٩٤	
٢٠			٠.١٩٢	
٢١				٠.٦٤٩
٢٢				٠.٧٩٣
٢٣				٠.٦٠٤
٢٤				
٢٥	٠.٥٨٩			
٢٦	٠.٢٠١			
٢٧	٠.٤٠٩			
٢٨		٠.٦٠٧		
٢٩		٠.٦٧٠		
٣٠		٠.٥١٧		
٣١			٠.٦٩١	
٣٢			٠.٧٨٨	
٣٣			٠.٧٩٥	
٣٤				٠.٦٩٣
٣٥				٠.٢٤١
٣٦				٠.٦٧٥

العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
أرقام العبارات	٠.٧٦٩			
٣٧				
٣٨	٠.٧١٩			
٣٩	٠.٧١٦			
٤٠		٠.٢١٩		
٤١		٠.٥١٩		
٤٢		٠.٦١٣		
٤٣			٠.٦٩١	
٤٤			٠.١٦٩	
٤٥			٠.٥٠٤	
٤٦				٠.٥٤٩
٤٧				٠.٥٧١
٤٨				٠.٤٦٠
٤٩	٠.٦٧٩			
٥٠		٠.٥٩١		
٥١		٠.٧٦٠		
٥٢			٠.٦٩٢	
٥٣			٠.٥٨٣	
٥٤				٠.٦٩١
الجذر الكامن	٦.١٧	٤.٣٧	٣.٠٩	٢.٤٣
نسبة التباين	٢٦.٣٧	١٣.٨٧	١١.٦٩	٩.١٣
النسبة التجميعية للتباين	٢٦.٣٧	٤٠.٢٤	٥١.٩٣	٦١.٠٦

يتضح من الجدول (٣) تشبع عبارات توجه الهدف على أربعة عوامل فسرت مجتمعة معا (٦١.٠٦%) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول: "توجه الهدف إتقان/إقدام" وجذره الكامن (٦.١٧)، وفسر حوالي (٢٦.٣٧%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشيع موجبا يائنتي عشرة عبارة، وحذفت العبارة رقم (٢٦).
- العامل الثاني: "توجه الهدف إتقان/إحجام" وجذره الكامن (٤.٣٧)، وفسر حوالي (١٣.٨٧%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشيع موجبا يائنتي عشرة عبارة، وحذفت العبارتان (٤٠،١٧).

- العامل الثالث: "توجه الهدف أداء/إقدام" وجذره الكامن (٣.٠٩)، وفسر حوالي (١١.٦٩%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجبا بإثنتي عشرة عبارة، وحذفت العبارتان (٤٤،٢١).

- العامل الرابع: "توجه الهدف أداء/إحجام" وجذره الكامن (٢.٤٣)، وفسر حوالي (٩.١٣%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجبا بإحدى عشرة عبارة، وحذفت العبارتان (٣٥،١١). وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس بعد حذف العبارات غير الدالة (٤٧ عبارة).

• حساب ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة (ألفا- كرونباخ) لحساب ثبات المقياس وطريقة إعادة تطبيق

الإختبار، وجاءت النتائج موضحة بالجدول (٤) كالتالي:

جدول (٤) طرق ومعاملات ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	البعد	معامل ألفا - كرونباخ	طريقة إعادة تطبيق الإختبار
١	توجه الهدف إتقان/ إقدام	٠.٧٤	٠.٧١
٢	توجه الهدف إتقان/ إحجام	٠.٧٨	٠.٧٥
٣	توجه الهدف أداء/ إقدام	٠.٧٧	٠.٧٣
٤	توجه الهدف أداء/ إحجام	٠.٧٩	٠.٧٦
	المقياس ككل	٠.٨٣	٠.٧٩

يتضح من الجدول (٤) أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث

تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٧١ - ٠.٨٣) وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يشير إلى: "ثبات المقياس".

مما سبق يتبين أن مقياس "توجهات أهداف الإنجاز" يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤدي إلى الوثوق في نتائجه التي تم التوصل إليها من خلال تطبيقه.

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عباراته في صورته النهائية (٤٦ عبارة)، كما هو موضح بالجدول (٥).

جدول(٥) توزيع العبارات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (الصورة النهائية)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	توجه الهدف إتقان/ إقدام	١، ٢، ٣، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٧، ٣٨، ٣٩	١٢
٢	توجه الهدف إتقان/ إحجام	٤، ٥، ٦، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٤٠، ٤١، ٤٢	١٢
٣	توجه الهدف أداء/ إقدام	٧، ٨، ٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٦٧، ٦٨	١٢
٤	توجه الهدف أداء/ إحجام	١٠، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٤٦	١٠
	المقياس ككل		٤٦

• زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق "مقياس توجهات أهداف الإنجاز" وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية، ووجد أن متوسط الزمن اللازم (٤٠ دقيقة) لآدائه بعد شرح التعليمات للطلاب والتأكد من فهمها.

• طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى للدرجات (٢٣٥) درجة، والحد الأدنى للدرجات (٤٦) درجة.

المقياس الثاني: مقياس أساليب التعلم "ILS".

قام الباحث بترجمة وتعريب مقياس "أساليب التعلم Index of Learning Style Scale" الذي أعده كل من (Felder&Spurlin, ٢٠٠٥)؛ حيث تم الاستعانة به لتناسبه مع موضوع الدراسة ومتغيراته.

• هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تعرف تقييم تفضيلات طلاب الدبلوم المهنية في التربية بكلية التربية بسوهاج على أربعة أبعاد كما وضحتها نموذج (فيلدر/سيلفرمان Felder-Silverman) وفيما يلي وصف المقياس:

يتكون "مقياس أساليب التعلم" من (٤٤بنداً)، بواقع (١١بند) لكل بعد، ويصنف فيه الطلاب عبر أربعة أبعاد ثنائية القطب: (العلمي- التألمي)، (الحسي- الحدسي)، (البصري-

اللفظي)، (التتابعي- الكلي) ويوجد أمام كل بند خياران (أ ، ب) ويمثل الاختيار الأول(أ) القطب الأول للبعد، أما الاختيار الثاني(ب) فيمثل القطب الثاني للبعد، ويعطي الدرجة (+1) عند الاختيار(أ)، والدرجة (-1) عند الاختيار(ب)، ويقاس كل بعد بإحدى عشر بنداً وضعت في المقياس بصورة دورية، ويوضح الجدول (٦) توزيع العبارات على مقياس أساليب التعلم.

جدول(٦) توزيع العبارات على مقياس أساليب التعلم

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	الأسلوب (النشط/التأملي)	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١	١١
٢	الأسلوب (الحسي/الحدسي)	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢	١١
٣	الأسلوب (البصري/اللفظي)	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣	١١
٤	الأسلوب (التسلسلي/الشمولي)	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤	١١
	المقياس ككل		٤٤

#### • حساب صدق المقياس:

#### ٢. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم حساب صدق مقياس أساليب التعلم حيث تم عرضه على سبعة من السادة المُحكّمين ممن لهم الخبرة في هذا المجال، وذلك لإبداء الرأي في كل عبارة من عباراته، وقد أجمعوا على مناسبته لتقييم أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية، وكذلك إنتماء كل مجموعة من العبارات للبعد الذي تُنتسب إليه، مع توجيههم لإجراء التعديلات اللازمة فيما يتعلق بالصياغة لبعض العبارات، بحيث يبقى عدد العبارات كما هو (٤٤ عبارة) وقد تم التعديل وفقاً لمقترحاتهم التي تمت الإشارة إليها.

#### - الإتساق الداخلي:

تم حساب الإتساق الداخلي لمقياس "أساليب التعلم" وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول(٧).

جدول (٧) الإتساق الداخلي لعبارات مقياس أساليب التعلم مع البعد الذي تنتمي إليه

البعد الرابع "الأسلوب التسلسلي/ الشمولي"			البعد الثالث "الأسلوب البصري/ اللفظي"			البعد الثاني "الأسلوب الحسي/ الحدسي"			البعد الأول "الأسلوب النشط/ التأملي"		
معامل الارتباط	رقم العبارة	م	معامل الارتباط	رقم العبارة	م	معامل الارتباط	رقم العبارة	م	معامل الارتباط	رقم العبارة	م
**٠.٧١	٣٤	١	**٠.٦٩	٢٣	١	**٠.٧٣	١٢	١	**٠.٦٣	١	١
**٠.٦٥	٣٥	٢	**٠.٦١	٢٤	٢	**٠.٥٩	١٣	٢	**٠.٦٥	٢	٢
**٠.٤٨	٣٦	٣	**٠.٤٩	٢٥	٣	**٠.٦٣	١٤	٣	**٠.٧١	٣	٣
**٠.٧٠	٣٧	٤	**٠.٥٩	٢٦	٤	**٠.٥٧	١٥	٤	**٠.٦٠	٤	٤
**٠.٦٧	٣٨	٥	**٠.٦٩	٢٧	٥	**٠.٦١	١٦	٥	**٠.٦٢	٥	٥
**٠.٦٤	٣٩	٦	**٠.٦٩	٢٨	٦	**٠.٤٩	١٧	٦	**٠.٥٩	٦	٦
**٠.٧٣	٤٠	٧	**٠.٤٩	٢٩	٧	**٠.٦١	١٨	٧	**٠.٦٩	٧	٧
**٠.٦٩	٤١	٨	**٠.٦٣	٣٠	٨	**٠.٧٠	١٩	٨	**٠.٦٩	٨	٨
**٠.٥٨	٤٢	٩	**٠.٥٣	٣١	٩	**٠.٦٦	٢٠	٩	**٠.٥٥	٩	٩
**٠.٧١	٤٣	١٠	**٠.٥٨	٣٢	١٠	**٠.٧٧	٢١	١٠	**٠.٦٣	١٠	١٠
**٠.٦١	٤٤	١١	**٠.٤٩	٣٣	١١	**٠.٧٣	٢٢	١١	**٠.٦٤	١١	١١

(\*\*) دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٧) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى: أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه، وذلك يؤكد مدى صلاحيته في قياس أساليب التعلم المستهدف قياسها في الدراسة الحالية.

#### • حساب ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة "كيودر- ريتشاردسون ٢٠" لحساب الثبات، وكانت النتائج كما هو

موضح بجدول (٨).

جدول (٨) ثبات مقياس أساليب التعلم

م	البعد	كيودر- ريتشاردسون ٢٠
١	الأسلوب النشط / التأملي	٠.٧١
٢	الأسلوب الحسي/ الحدسي	٠.٨٢
٣	الأسلوب البصري/ اللفظي	٠.٨٥
٦	الأسلوب التسلسلي/ الشمولي	٠.٧٨

يتضح من الجدول (٨) أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٧١ - ٠.٨٥) وهي قيم جميعها مرتفعة، مما يشير إلى ثباته.

وبذلك يتمتع مقياس مؤشر أساليب التعلم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤدي إلى الوثوق في النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيقه فعلياً.

## • طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس كما يلي:

- يختار المفحوص من بديلين (أ)، (ب)، حيث يرتبط كل بديل بأحد أبعاد نموذج "فيلدر/سيلفرمان"، فالفقرات ذوات الأرقام (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١) تنتمي إلى الأسلوب (النشط/التأملي)، والفقرات ذوات الأرقام (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢) تنتمي إلى الأسلوب (الحسي/الحدسي)، أما الفقرات ذوات الأرقام (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣) فتنتمي إلى الأسلوب (البصري/اللفظي) في حين أن الفقرات ذوات الأرقام (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤) تنتمي إلى الأسلوب (التسلسلي/الشمولي).
- ولأغراض إحصائية يتم عد الاستجابات من نوع (أ) وبهذا تكون الدرجات على أحد الأبعاد عددًا صحيحًا يتراوح ما بين صفر إلى إحدى عشرة درجة، فعلي سبيل المثال في البعد (النشط/التأملي) فإن الحصول على (٠) أو (١) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلاً قوياً للأسلوب التأملي، والحصول على (٢) أو (٣) من الاستجابات من نوع (أ) تمثل تفضيلاً ضعيفاً للأسلوب التأملي، وبالمقابل فإن الحصول على (٦) أو (٧) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلاً ضعيفاً للأسلوب النشط، والحصول على (٨) أو (٩) من الاستجابات من نوع (أ) تمثل تفضيلاً متوسطاً للأسلوب النشط، أما الحصول على (١٠) و(١١) من الاستجابات من النوع (أ) فتمثل تفضيلاً قوياً للأسلوب النشط (Felder & Spurlin, ٢٠٠٥).
- ويعطي المقياس أربعة درجات (ليست لها درجة كلية) يمكن من خلاله توزيع الطلاب وفقاً لأسلوب التعلم المستخدم، ويصنف الطلاب وفقاً لهذا النموذج على النحو التالي:
  ١. إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (-٣ & +٣) فهذا يعني أنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين.
  ٢. إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (-٥ & -٧) أو بين (+٥ & +٧) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة متوسطة.
  ٣. إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (-٩ & -١١) أو بين (+٩ & +١١) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة قوية.



### • زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق "مقياس أساليب التعلم" وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية، ووجد أن متوسط الزمن اللازم (٤٠ دقيقة) لآدائه بعد شرح التعليمات للطلاب والتأكد من فهمها. وفي ضوء ما سبق أصبحت أداتي الدراسة جاهزتين للتطبيق على العينة المستهدفة، وهو ما تم وفق إجراءات الدراسة؛ والتي تضمنت التطبيق على (٢١٨) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم المهنية، فيما تم استبعاد استجابات (٣٧) طالباً وطالبة لم يكملوا الاستجابة على جميع عبارات المقياسين، ومن ثمّ تم الاعتماد على استجابات (١٨٠) طالباً وطالبة في التوصل إلى نتائج الدراسة.

### • نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء لأهم النتائج التي تم التوصل إليها وذلك من خلال تفسيرها ومناقشتها للإجابة عن أسئلة الدراسة ومدى تحقق صحة فروضها وذلك كما يلي:

#### ❖ مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على أن "درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية متوسطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة (ن = ١٨٠) عن كل عبارة من عبارات المقياس وعن كل بعد من الأبعاد، وعلى المقياس بشكل عام كما هو موضح بالجدول (٩)\* (١)

---

• تم تقسيم المستويات إلى ثلاثة: مستوى منخفض من (١: إلى أقل ٢.٣٣)، مستوى متوسط من (٢.٣٣: إلى أقل ٣.٦٦)، مستوى مرتفع من (٣.٦٦: إلى ٥).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة وعن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وعلى المقياس بشكل عام

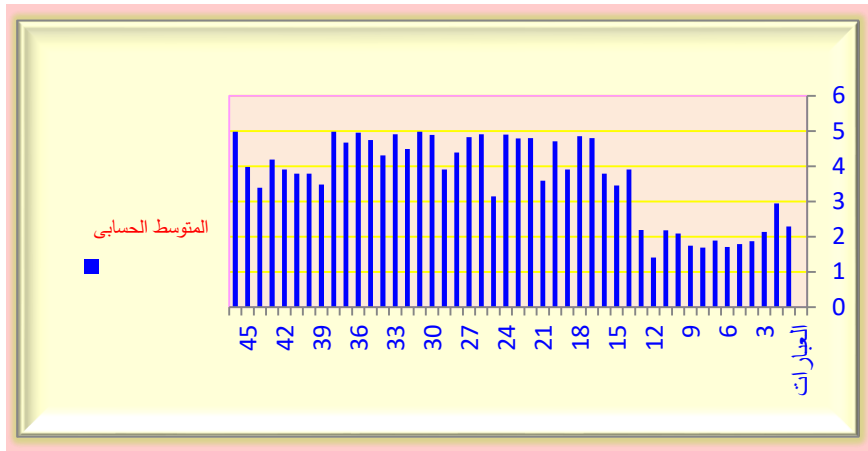
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أفضل أداء المهام الصعبة لزيادة قدرتي على التعلم.	٢.٢٩	١.١٩	منخفضة
٢	أستمتع بالأعمال الدراسية التي تجعلني أفكر تفكيراً عميقاً.	٢.٩٤	١.٠٦	متوسطة
٣	أحاول تحسين وتطوير قدراتي لتحمل الصعوبات والمخاطر أثناء أدائي للمهام الدراسية المختلفة.	٢.١٣	٠.٩١	منخفضة
٤	أفضل الأعمال الدراسية التي تتحدى قدراتي كي أتعلم منها مهارات جديدة.	١.٨٧	١.٩١	منخفضة
٥	أشعر بالمتعة عندما يكلفني أستاذي بأداء عمل صعب وأنجزه على أكمل وجه.	١.٧٩	١.١٩	منخفضة
٦	أختار المهام الدراسية التي تساعدني على تحسين وتطوير معلوماتي وقدراتي.	١.٧١	١.١٥	منخفضة
٧	أبحث عن تعلم الكثير من المفاهيم والأفكار والمعلومات الجديدة من مصادر متنوعة.	١.٨٩	١.٢٣	منخفضة
٨	أحاول أن أدرس وأتعلم كي أزداد علماً ومعرفة وتمكناً.	١.٦٩	١.٤٦	منخفضة
٩	أشعر بأن التكيف والتوافق مع ظروف التحدي هو مفتاح نجاحي.	١.٧٤	١.١٩	منخفضة
١٠	أشعر بأن التمکن الشخصي من الموضوعات مهم جداً بالنسبة لي.	٢.٠٩	١.٠٣	منخفضة
١١	أحدد بدقة ما يتصل بأهدافي الشخصية.	٢.١٨	١.٠٩	منخفضة
١٢	أشعر بأن العمل الصعب يقودني للتعلم الجيد.	١.٤١	١.١١	منخفضة
البعد الأول: إتقان / إقدام				
١٣	أحافظ على مستوي ولكن تحبطني المهمة.	٢.١٩	١.٦١	منخفضة
١٤	أحاول في المستوى الصعب ولكن أخفق أحياناً.	٣.٩١	١.٠٩	عالية
١٥	أشعر بعدم الرضا عندما يكون العمل صعب ولا أجد نفسي فيه.	٣.٤٥	١.٠٩	متوسطة
١٦	أخطئ في فهم أجزاء كثيرة في موضوعات التعلم.	٣.٧٩	١.١٩	عالية
١٧	أشعر بالمتعة إذا كنت الوحيد الذي يمكن أن يجيب عن أسئلة أستاذ المادة داخل حجرة الصف.	٤.٨٠	١.٩٠	عالية
١٨	أختار المشاركة في الأعمال التي يمكن من خلالها إثبات تفوقي على الآخرين.	٤.٨٥	١.٧٣	عالية
١٩	أحرص على أن يدرك الآخرون أنني أؤدي العمل بطريقة أفضل منهم.	٣.٩١	١.٥٢	عالية
٢٠	أهتم بأن يعرف الآخرون أنني طالب متفوق في دراستي في الدراسات العليا.	٤.٧١	١.١٩	عالية
٢١	أحاول أن أثبت للآخرين قدرتي على أن أنجز الأعمال التي أكلف بها في الدراسات العليا.	٣.٥٩	١.١١	متوسطة
٢٢	أحب أن أحصل على درجات مرتفعة في الدبلوم	٤.٨٠	١.٠٩	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	المهنية في التربية ليدرك الآخرون بأنني طالب مجتهد.			
٢٣	أهتم بأن يعرف الآخرون أنني أنجز أبحاثي في الدبلوم المهنية بسهولة ويسر.	٤.٧٩	١.١٨	عالية
٢٤	أحرص على أن أظهر أمام أساتذتي بأنني قادر على أداء المهام الدراسية بصورة جيدة.	٤.٩٠	١.٢٧	عالية
	البعد الثاني: إتقان / إجماع			
٢٥	أهتم بالأدب ضعيفاً وسط زملائي الطلاب.	٣.١٤	١.٨١	متوسطة
٢٦	أفضل الابتعاد عن الأبحاث التي قد يكون أدائي فيها سيئاً.	٤.٩١	١.٥١	عالية
٢٧	أتجنب المشاركة في أي بحث لا أستطيع القيام به.	٤.٨٣	١.٣٩	عالية
٢٨	أبتعد عن أداء المهام التي قد أظهر من خلالها بأنني أقل قدرة من الآخرين.	٤.٣٩	١.٦١	عالية
٢٩	أفضل عدم القيام بأي عمل قد يجعل أساتذتي يعتقدون بأن معلوماتي أقل من زملائي.	٣.٩١	١.٢٢	عالية
٣٠	أفضل البحث عن موضوع مألوف بدلاً من البحث عن موضوع جديد قد يعرضني للنقد.	٤.٨٩	١.٢٩	عالية
٣١	أتجنب اختيار دراسة مواد في الدبلوم المهنية قد أحصل فيها على درجات ضعيفة.	٤.٩٨	١.٣٠	عالية
٣٢	أحرص على تجنب الإجابة عن الأسئلة التي قد تظهرني كشخص ذي قدرة منخفضة.	٤.٤٩	١.٢١	عالية
٣٣	من الأهمية لدى الحصول على أعلى الدرجات مقارنة بزملائي في الدبلوم المهنية في التربية.	٤.٩١	١.١٤	عالية
٣٤	أرغب في عدم تكوين رأي سيئ عني في المهام الصعبة.	٤.٣١	١.٤٣	عالية
٣٥	أهتم في أحوال كثيرة أن أكون أفضل من الآخرين في الدبلوم المهنية في التربية.	٤.٧٤	١.٢٢	عالية
٣٦	أشعر بأن النجاح في الدبلوم المهنية في التربية يتطلب مني مجهوداً كبيراً.	٤.٩٥	١.٣٦	عالية
	البعد الثالث: أداء/ إقدام			
٣٧	أتجنب أخذ مهام دراسية جديدة عندما أكون على غير يقين من أنني سوف أكون قادراً على أدائها بنجاح.	٤.٦٧	١.٦١	عالية
٣٨	أعتقد غالباً بأنني قد لا أكون قادراً على إتقان المهارات اللازمة لأداء الأعمال الدراسية المطلوبة مني في الدبلوم المهنية في التربية.	٤.٩٨	١.٣١	عالية
٣٩	أفكر كثيراً فيما أفعله لكي أقوم بأدائه بدقة وإتقان.	٣.٤٨	١.١٩	متوسطة
٤٠	أتمنى فقط أن أكون قادراً على إتقان المهارات والمهام الدراسية المطلوبة مني في الدبلوم المهنية في التربية.	٣.٧٩	١.١٨	عالية
٤١	أخاف أنني قد لا أستطيع فهم مضمون المقررات الدراسية في الدبلوم المهنية تماماً كما أريد.	٣.٧٩	١.٠٩	عالية

توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر - سيلفرمان .....

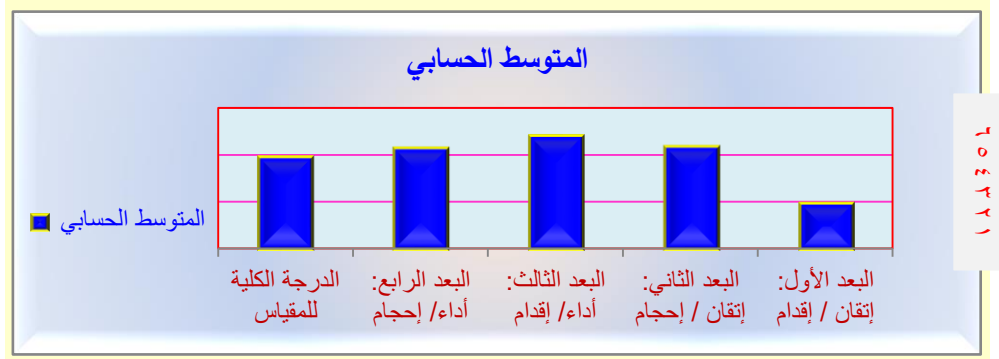
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤٢	يساورني القلق من عدم قدرتي على تعلم كل ما ينبغي علي أن أتعلمه أثناء دراستي في الدبلوم المهنية في التربية.	٣.٩١	١.٢٣	عالية
٤٣	أخاف من أن تكون المقررات الدراسية في الدبلوم المهنية صعبة بالنسبة لي لكي أتقنها.	٤.١٩	١.٢٧	عالية
٤٤	أتجنب المشاركة في أداء المهام الدراسية في الدبلوم المهنية التي قد تظهرني بأني غير كفاء لها.	٣.٣٩	١.٣٢	متوسطة
٤٥	أرتبك وبخاصة في الأيام التي تواجهني فيها مهام كثيرة في الدبلوم المهنية في التربية.	٣.٩٨	١.٢٥	عالية
٤٦	أشعر بأن درجاتي في الدبلوم المهنية في التربية لا تعبر بالضرورة عما أتعلمه.	٤.٩٨	١.٩٠	عالية
البعد الرابع: أداء/ إجماع				
المقياس ككل				
		٤.٢٩	١.٧٣	عالية
		٣.٩٣	٢.٤١	عالية

ويوضح الشكل (١) المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز كما يلي:



شكل (١) المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة على عبارات مقياس (توجهات أهداف الإنجاز).

ويوضح الشكل(٢) المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز كما يلي:



شكل (٢) المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

يتبين من الجدول(٩) والشكل التوضيحي(١)، (٢) أن المتوسط الحسابي لدرجة توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بلغ (٣.٩٣) درجة، وهو يمثل مستوى عالياً من توجهات أهداف الإنجاز، وأن الانحراف المعياري بلغ (٢.٤١) للمقياس ككل. وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد كان ترتيبها كالتالي: المرتبة الأولى "بعد أداء / إقدام" بمتوسط بلغ (٤.٨١) وتقديرها عالية، وفي المرتبة الثانية "بعد إتقان / إقدام" بمتوسط بلغ (٤.٣٦) وتقديرها عالية، وفي المرتبة الثالثة "بعد أداء / إقدام" بمتوسط بلغ (٤.٢٩) وتقديرها عالية، بينما جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة "بعد إتقان / إقدام" بمتوسط بلغ (١.٩٧) وتقديرها منخفضة. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية؟"، وكذلك تحقق صحة الفرض الأول جزئياً "درجة امتلاك توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية متوسطة". وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (محمود، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر مجالات مقياس توجهات أهداف الإنجاز وزناً نسبياً هو: مجال أهداف الإتقان / إقدام ووزنه النسبي (٧٦%)، بينما أقلها وزناً نسبياً هو مجال أهداف الأداء / إقدام ووزنه النسبي (٦٨%)، وأن الوزن النسبي للدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (٥٠%).

بينما تتفق مع نتائج دراسة رشوان وعبد السميع (٢٠١٨) والتي بينت أن

توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعاً بين طلاب الجامعة. ويعزي الباحث هذه النتيجة طبقاً لرؤيته إلى ما يلي:

١. أن المتوسط الحسابي لدرجة توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بلغ (٣.٩٣) درجة، وهو يمثل مستوى عالياً من توجهات أهداف الإنجاز، وذلك لأن طلاب الدبلوم المهنية في التربية يلتحقون بالدبلوم المهنية في التربية وهم يضعون في عين الاعتبار ونصب أعينهم ضرورة إتقان تعلم مهارات البحث العلمي والإطلاع على مجالات عديدة بهدف إختيار مجال بعينه فيما بعد لاستكمال مرحلتى الدراسات العليا (الماجستير ودكتوراه الفلسفة في التربية)، لذلك فهم يملكون القدرة على تفسير استجاباتهم في مواقف الإنجاز الأكاديمي بشكل أكثر دقة ووضوح، وهذا السبب هو الذي جعل مستوى توجهات أهداف الإنجاز مستوى عالياً لديهم.

٢. أن بعد أداء/ إقدام جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٤.٨١) وتقديرها عالية، وذلك يرجع إلى أن الطالب أقبل على دراسة الدبلوم المهنية في التربية ولسان حاله يخبره بضرورة إحراز التفوق على الآخرين من زملائه، بل ومنافستهم من أجل الحصول على أعلى الدرجات فيكون له مكاناً فيما بعد للتسجيل لدرجة الماجستير في التربية عند المفاضلة بينه وبينهم، وأنه لابد له من إظهار قدراته على تحسين الأداء أمام أساتذته بالكلية، والظهور الدائم بالصورة الأفضل معهم حتى تسنح له الفرصة كي يتبناه أحدهم للموافقة على الإشراف عليه، وهذا السبب هو الذي جعل مستوى بعد الأداء/إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية مستوى عالياً بالنسبة لترتيب الأبعاد الأخرى لتوجهات أهداف الإنجاز.

٣. أن بعد إتقان/ إقدام جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط بلغ (١.٩٧) وتقديره منخفضاً، وذلك لأن قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز والفهم والإتقان والتعلم وتطوير الكفاءة الأكاديمية منخفضة.

كذلك فإن المحكات التي يستخدمها للتعرف على تحسن الذات والتقويم الذاتي، ومدى التقدم والفهم العميق للمهام الدراسية المسندة إليه في الدبلوم المهنية منخفضة، وهذا السبب هو الذي جعل مستوى بعد إتقان/إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية مستوى منخفضاً وفي المرتبة الرابعة والأخيرة بالنسبة لترتيب أبعاد توجهات

## أهداف الإنجاز الأخرى.

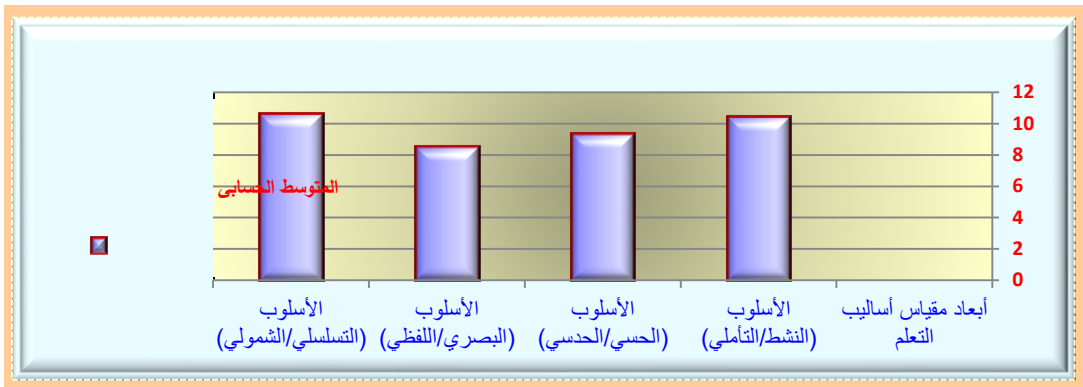
### ❖ مناقشة نتائج الفرض الثانى وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على "توجد أساليب تعلم مفضلة لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية".  
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم", فى العينة الكلية (ن = ١٨٠)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (العينة الكلية)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأسلوب (النشط/التأملي)	١٠.٤٢٨	٠.٤٩٦	المرتبة الثانية
٢	الأسلوب (الحسي/الحدسي)	٩.٣٦١	٠.٤٩٣	المرتبة الثالثة
٣	الأسلوب (البصري/اللفظي)	٨.٥٤٤	٠.٤٩٩	المرتبة الرابعة
٤	الأسلوب (التسلسلي/الشمولي)	١٠.٦٠٠	٠.٤٩١	المرتبة الأولى

ويوضح الشكل (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (العينة الكلية).



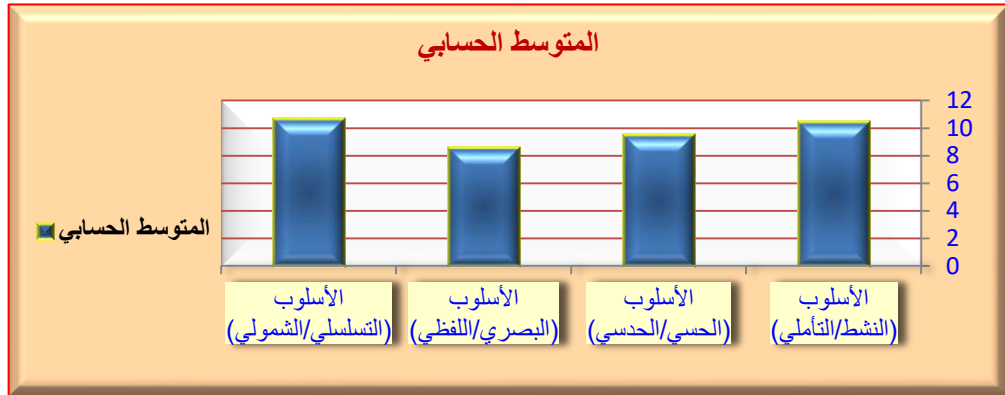
شكل (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة الكلية عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم"

ويوضح الجدول (١١)، والشكل التوضيحي (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الذكور).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل

بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الذكور)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأسلوب (النشط/التأملي)	١٠.٥٠٠	٠.٥٠٢	المرتبة الثانية
٢	الأسلوب (الحسي/الحدسي)	٩.٥١١	٠.٥٢٥	المرتبة الثالثة
٣	الأسلوب (البصري/اللفظي)	٨.٥٨٩	٠.٤٩٥	المرتبة الرابعة
٤	الأسلوب (التسلسلي/الشمولي)	١٠.٧٠٠	٠.٤٦١	المرتبة الأولى



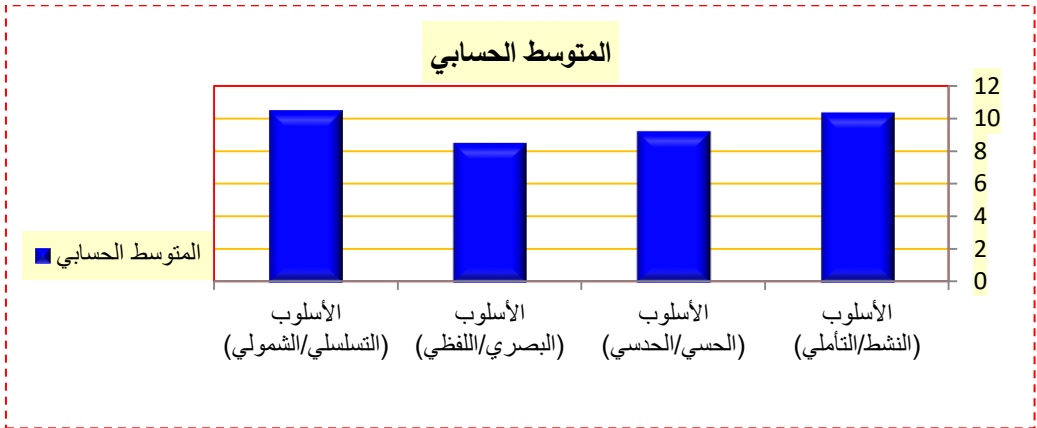
شكل (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الذكور)

كما يوضح الجدول (١٢)، والشكل (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الإناث).



جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إستجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الإناث)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأسلوب (النشط/التأملي)	١٠.٣٥٦	٠.٤٨١	المرتبة الثانية
٢	الأسلوب (الحسي/الحدسي)	٩.٢١١	٠.٤١٠	المرتبة الثالثة
٣	الأسلوب (البصري/اللفظي)	٨.٥٠٠	٠.٥٠٣	المرتبة الرابعة
٤	الأسلوب (التسلسلي/الشمولي)	١٠.٥٠٠	٠.٥٠٣	المرتبة الأولى



شكل (٥) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات الطلاب أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد مقياس "أساليب التعلم" (عينة الإناث)

يتضح من العرض السابق للجدول (١٠، ١١، ١٢)، والأشكال (٣، ٤، ٥) أن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية العينة الكلية (عينة الذكور، عينة الإناث) على الترتيب أن الأسلوب (التسلسلي/الشمولي) يقع في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية الأسلوب (النشط/التأملي) في المرتبة الثانية، في حين احتل الأسلوب (الحسي/الحدسي) المرتبة الثالثة، ثم الأسلوب (البصري/اللفظي) في المرتبة الرابعة والأخيرة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي منها: دراسة عبد الرحيم (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن أسلوب التعلم المفضل لدى طلاب جامعة الجوف هو (الأسلوب التسلسلي/ الشمولي) حيث جاء في المرتبة الأولى، يليه أسلوب التعلم (الحسي/ الحدسي)، ثم أسلوب التعلم (النشط/ التأملي)، وأخيراً أسلوب التعلم (البصري/ اللفظي).

وكذلك دراسة أبو هاشم (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم في ضوء نموذج "فيلدر/ سيلفرمان": (العملي، التأملي)، (الحسي، الحدسي)، (البصري، اللفظي)، (التتابعي، الكلي).

دراسة (Jennifer, et al., ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن أغلبية المتعلمين يفضلون أسلوباً متعددًا أكثر من الذين يفضلون أسلوباً واحداً في التعلم، كما أن (٦٨.٧٥%) من طلبة السنة التحضيرية في الطب يفضلون الأسلوب المتعدد من أساليب التعليم مقارنة بنظرائهم في المجالات الأخرى.

و دراسة (Malarvilly, et al., ٢٠٠٩) التي أكدت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في كل من أسلوبي التعلم البصري والتعلم السمعي لصالح الطالبات، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أسلوب التعلم القرائي، وكذلك الحال بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Litzinger, et al., ٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها أن طلاب الهندسة يميلون نحو الأسلوب التسلسلي والحسي، فيما إتجه طلبة التربية والفنون نحو الأسلوب البصري.

بينما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات والمرجعيات السابقة والتي منها: دراسة أحمد (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها أن أساليب التعلم الحس حركية هي الأساليب السائدة لدى الطلاب عينة الدراسة ولذلك كانت في المرتبة الأولى.

دراسة أبو عواد، نوفل (٢٠١٢) والتي بينت أن أسلوب التعلم (البصري/اللفظي) جاء في

المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي لأداء الطلاب عليه.

دراسة (Zywon&Wallen, ٢٠٠٢) التي أكدت فاعلية الأسلوب البصري/اللفظي في التعلم حيث كان من أكثر الأساليب المفضلة لدى الطلاب ولذلك إحتل المركز الأول.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة ترجع إلى ما يلي:

١. أن أسلوب التعلم (التسلسلي/الشمولي) كان أكثر تفضيلاً عن باقي أساليب التعلم، وأنه جاء في المرتبة الأولى لدى العينة الكلية وأيضاً لدى عينة الذكور والإناث بسبب أن ميل الطلاب في الدبلوم المهنية في التربية إلى الاستيعاب والفهم للمقررات الدراسية تم باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة أو بالمرور بقفزات كبيرة ومفاجئة.

كما يرى الباحث أن ذلك كان نتيجة للاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي كان يستخدمها المعلمون منذ المرحلة المدرسية، فالطالب الجامعي يمر بتلك المراحل ويتدرج في أساليب التعلم إلى أن يصل إلى أساليب أكثر تعقيداً منها، ومن جهة أخرى تؤدي المناهج الدراسية عامة والمقررات الدراسية في المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا بصفة خاصة دوراً كبيراً ومهماً في تنمية وتطوير أساليب التعلم إذ يتم عن طريقها تعلم الطلاب وتدريبهم على التنظيم والتسلسل في تعلمهم وتفكيرهم.

٢. أن الأسلوب (البصري/اللفظي) كان موقعه في المركز الرابع والأخير بالنسبة لترتيب أبعاد أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية لدى العينة الكلية وعينة الذكور والإناث بسبب إنخفاض ميل الطلاب إلى التعامل إما مع الصور والمخططات والرسومات البيانية أو الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية أثناء دراسة المقررات الدراسية في الدبلوم المهنية في التربية.

### ❖ مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على كل من مقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل من مقياسي "توجهات أهداف الإنجاز"، "أساليب التعلم" لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية، كما هو موضح بالجدول (١٣).

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياسي "توجهات أهداف الإنجاز"، "أساليب التعلم" لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية (ن = ١٨٠)

أساليب التعلم أهداف الإنجاز	الأسلوب (النشط/التأملي)	الأسلوب (الحسي/الحدسي)	الأسلوب (البصري/اللفظي)	الأسلوب (التسلسلي /الشمولي)
إتقان / إقدام	**٠.٨٧	**٠.٥٤	**٠.٩٠	**٠.٨٩
إتقان/إحجام	**٠.٨٤	**٠.٨٠	**٠.٨٦	**٠.٨٦
أداء/ إقدام	**٠.٨٦	**٠.٨٢	**٠.٨٦	**٠.٨٤
أداء/ إحجام	**٠.٨٩	**٠.٨٣	**٠.٨٥	**٠.٨٣
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٨٧	**٠.٨٢	**٠.٨٧	**٠.٨٦

(\*\*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز بأبعاده المختلفة، وأبعاد مقياس أساليب التعلم ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

وقد تناول الباحث هذا الفرض بالتفسير من خلال توضيح العلاقة بين الأبعاد الأربعة وهي "بعد إتقان/إقدام"، "بعد إتقان/إحجام"، "بعد أداء/إقدام"، "بعد أداء/إحجام"، وأبعاد مقياس أساليب التعلم وذلك كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بعد إتقان/إقدام وأبعاد مقياس أساليب التعلم حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب كالتالي: (٠.٨٧، ٠.٥٤، ٠.٩٠، ٠.٨٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين "بعد إتقان/إحجام" وأبعاد مقياس أساليب التعلم حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب كآلآتي: (٠.٨٤, ٠.٨٦, ٠.٨٠, ٠.٨٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٠١).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين "بعد أداء/إقدام" وأبعاد مقياس أساليب التعلم حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب كآلآتي: (٠.٨٦, ٠.٨٢, ٠.٨٦, ٠.٨٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٠١).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين "بعد أداء/إحجام" وأبعاد مقياس أساليب التعلم حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب كآلآتي: (٠.٨٩, ٠.٨٣, ٠.٨٥, ٠.٨٣)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٠١).

ويمكن تفسير تلك النتائج كلياً على النحو التالي:

١. أن هناك اقتراناً بين درجات الطلاب على بعد إتقان/إقدام ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التعلم أي أنه كلما كانوا يفضلون أداء المهام الصعبة لزيادة قدرتهم على التعلم، ويستمتعون بالأعمال الدراسية التي تجعلهم يفكرون تفكيراً عميقاً، ويحاولون تحسين وتطوير قدراتهم لتحمل الصعوبات والمخاطر أثناء أداء المهام الدراسية المختلفة، ويشعرون بالمتعة عندما يكلفهم أستاذ المادة بأداء عمل صعب وإنجازه على أكمل وجه، ويبحثون عن تعلم كثير من المفاهيم والأفكار والمعلومات الجديدة من مصادر متنوعة، كلما زادت لديهم القدرة على فهم الأشياء بشكل أفضل عند تطبيقها أو التفكير فيها، فعندما يتعلم الطلاب شيئاً جديداً فإنهم يفضلون الخوض فيه، وعندما يعملون في مجموعات العمل الدراسية لمادة صعبة، فإنهم يهتمون أكثر بالأمثلة المساعدة أو الجلوس والإصغاء، وكذلك عندما يبدأون في عمل التكاليفات المطلوبة منهم فإن أكثر ما يناسبهم هو البدء في العمل مباشرة، أو محاولة فهم المشكلة أولاً.

٢. أن هناك اقتراناً بين درجات الطلاب على بعد إتقان/إحجام ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التعلم أي أنه كلما كانوا يفضلون التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وال فشل في التعلم أو عدم الإتقان، وتجنب أداء المهام بصورة خاطئة، كلما زادت لديهم القدرة على التعامل مع الحقائق والمواقف الحياتية الواقعية أو التعامل مع الأفكار والنظريات، ويصبحون أكثر حرصاً

على معرفة التفاصيل للأعمال الدراسية التي يؤدونها، بل والتميز بالإبداعية في تنفيذها عندما يكلفون بها.

ويرى الباحث أن قدرة الطالب في الدبلوم المهنية في التربية على التركيز والإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، واستخدامه لمجموعة من المحكات لتعرف مدى تحسن الذات الأكاديمية لديه، ومدى التقدم والفهم العميق للمهام الدراسية المختلفة، يرتبط ارتباطاً موجباً بميله إلى الحصول على المعلومات وفهمها إما عن طريق إجراءات عملية تطبيقية أو بالتفكير فيها بهدوء أولاً.

وكذلك كلما كان الطلاب أكثر استعداداً لتحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها، ولديهم مشاعر إيجابية تجاه مواقف التعلم، كلما أظهروا أنماطاً تكيفية من العزو السببي في تلك المواقف، وأنه غالباً ما ترتبط توجهات هدف الإتقان بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة.

٣. أن هناك اقتراناً بين درجات الطلاب على بعد أداء/ إقدام ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التعلم أي أنه كلما كانوا يفضلون الابتعاد عن الأعمال التي قد يكون أدائها فيها سيئاً، ويتجنبون المشاركة في أي عمل لا يستطيعون القيام به، ويفضلون عدم القيام بأي عمل قد يجعل أساتذتهم يعتقدون بأن معلوماتهم أقل من زملائهم، كما أنهم يفضلون الكتابة عن موضوع مألوف بدلاً من الكتابة عن موضوع جديد قد يعرضهم للنقد، كذلك هم يتجنبون اختيار دراسة مقررات قد يحصلون فيها على درجات ضعيفة، ومهم عندهم في أحوال كثيرة أن يكونوا أفضل في آدائهم من الآخرين.

٤. أن هناك اقتراناً بين درجات الطلاب على بعد أداء/ إجماع ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التعلم أي أنه كلما كانوا يفضلون تجنب أخذ مهام دراسية جديدة عندما يكونون على غير يقين من إنجازها بنجاح، وكذلك اعتقادهم بعدم قدرتهم على إتقان المهارات اللازمة لأداء الأعمال الدراسية المطلوبة منهم، أو الفهم التام لمضمون المحتوى الدراسي للمواد الدراسية كما يريدون، كلما كانوا زاد شعورهم بالقلق من أنهم قد لا يتعلمون كل ما ينبغي عليهم أن يتعلموه أثناء دراستهم، وبالتالي استمرار الخوف لديهم من صعوبة المواد الدراسية بالنسبة لهم إلى أن يتمكنوا من إتقانها.

ويؤكد الباحث على أن الطلاب يفضلون الحصول على المعلومات الجديدة من خلال الأساليب التدريسية المستحدثة كالصور أو المخططات أو الرسوم البيانية أو الخرائط، أو الإشارات مكتوبة أو المعلومات اللفظية، حيث يملكون القدرة على التذكر بشكل أفضل عندما يتبعون النمط البصري أو السمعى فى التعلم، بل ويكونون أفضل عندما يتعمقون فى فهم تفاصيل الموضوعات التى يمرون بها وذلك لأن البناء العام ربما يكون غامضاً أو يميلون إلى فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة، كما أن الأكثر أهمية بالنسبة لهم أن من يحاضرهم لابد له من أن يعرض المادة المتعلمة في خطوات متسلسلة واضحة، أو يعطي صورة عامة لها مع الربط بينها وبين والموضوعات الأخرى.

#### • العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد مقياس أساليب التعلم:

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد مقياس أساليب التعلم (النشط/التأملي)، (الحسي/الحدسي)، (البصري/ اللفظي)، (التسلسلي/الشمولي) حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب كالاتي: (٠.٨٧ ، ٠.٨٢ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجات طلاب الدبلوم المهنية على مقياسى "توجهات أهداف الإنجاز"، "أساليب التعلم" حيث أنه كلما كان الطلاب يفضلون التركيز على الطريق الذى يقودهم إلى تحقيق أهدافهم ويوجهون به أنفسهم لتعلم المهام داخل مجال معين، وكلما كانوا يعتقدون أن الكفاءة والمهارة تنمو عبر الزمن عن طريق الممارسة والجدد، وكلما كانوا يختارون مهاماً وأعمالاً تعظم فرص التعلم، كان ذلك مؤشراً قوياً لمدى مشاركتهم وأدائهم في الأنشطة التربوية المختلفة، فالكفاءة خاصية ثابتة ومستقرة وأن الجميع تكون لديهم الكفاءة أو لا تكون ، وبناءً على ذلك يختارون مهاماً وأعمالاً تعظم فرص إظهار الكفاءة ويتجنبون المهام والأفعال التي تظهر أنهم غير أكفاء .

وقد جاءت تلك النتائج متفقة ومتسقة مع ما أشار إليه كل من: (Elliot& Ames&Archer, ١٩٨٨) (Church, ١٩٩٧) فى أن الطالب ذي أهداف الإلتقان يتركز إهتمامه على تنمية الكفاية وتحسينها وفهم ما يتعلمه، ويظهر ذلك من خلال التركيز على القيمة الجوهرية للتعلم، وتتضمن اعتقادات العزو السببي المرتبطة بالجهد والمثابرة اللذان

يؤديان للنجاح، وفيها يعتمد المتعلم على المعايير الذاتية لتطوير مهارات جديدة، وفهم لأعماله، وتحسين كفاءته، وترتبط بالعمل الذي يحتوي على مثيرات للتحدي والمخاطرة والاستمرار في مواجهة التحديات والصعوبات، كما أنها ترتبط بإتجاهات إيجابية نحو التعلم، وفيها يهتم المتعلم بالمدخل المناسب والأفضل للتعامل مع مهمة التعلم، ويكون تركيزه على إتقان محتوى المهمة.

كما أن الطلاب ذوي توجه أهداف التعلم يميلون إلى إختيار المهام ذات التحدي الأكبر، والمثابرة عند مواجهة الصعاب، كما يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمعالجة العميقة، ويؤدون بطريقة أفضل في المهام التجريبية ومواقف الفصل من الطلاب ذوي أهداف الأداء.

#### ❖ مناقشة نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية".  
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام تحليل التباين  $2 \times 2$  ( ٢ الجنس  $\times$  ٢ التخصص) لبيان تأثير متغيري "الجنس، التخصص" والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٤).



توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر - سيلفرمان .....

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملي ٢×٢ (٢ الجنس × ٢ التخصص) لبيان تأثير متغيري

"الجنس، التخصص" والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس "توجهات أهداف الإنجاز"

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوي الدلالة
بعد إتقان / إقدام	الجنس (أ)	٢٤٢.٦٣٧	١	٢٤٢.٦٣٧	٢٥.١٧٦	دالة عند ٠.٠١
	التخصص (ب)	٠.٠١٥	١	٠.٠١٥	٠.٠٠٢	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٠.٠٥٢	١	٠.٠٥٢	٠.٠٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٦٩٦.٢١٠	١٧٧	٩.٦٣٨		
	المجموع الكلي	١٩٣٨.٩٥٠	١٨٠			
	الجنس (أ)	٣٨١.١٥٦	١	٣٨١.١٥٦	٤١.٢٣٠	دالة عند ٠.٠١
بعد إتقان / إجمام	التخصص (ب)	٠.٠٠٠	١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٠.٠١٨	١	٠.٠١٨	٠.٠٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٦٢٧.٠٧١	١٧٧	٩.٢٤٥		
	المجموع الكلي	٢٠٠٨.٤٤٤	١٨٠			
	الجنس (أ)	٢٠٤.٦١٧	١	٢٠٤.٦١٧	٣٣.١٢٥	دالة عند ٠.٠١
	التخصص (ب)	٠.٠١٧	١	٠.٠١٧	٠.٠٠٣	غير دالة
بعد أداء	تفاعل أ × ب	٠.٠٠٤	١	٠.٠٠٤	٠.٠٠١	غير دالة

توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر - سيلفرمان .....

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوي الدلالة
/ إقدام	داخل المجموعات (الخطأ)	١٠٨٧.١٥٧	١٧٧	٦.١٧٧		
	المجموع الكلي	١٢٩١.٩٧٨	١٨٠			
/ بعد أداء	الجنس (أ)	٨١٩.٢٢٥	١	٨١٩.٢٢٥	٤٠.٠٣٥	دالة عند ٠.٠١
	التخصص (ب)	٠.١١٤	١	٠.١١٤	٠.٠٠٦	غير دالة
الدرجة الكلية	تفاعل أ × ب	٠.٠٦٧	١	٠.٠٦٧	٠.٠٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣٦٠.١٤١٩	١٧٧	٢.٠٤٦٣		
/ إحجام	المجموع الكلي	٤٤٢٠.٨٠٠	١٨٠			
	الجنس (أ)	٦٠٨٨.١٤٦	١	٦٠٨٨.١٤٦	٣٥.٨٩٦	دالة عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	التخصص (ب)	٠.١٠١	١	٠.١٠١	٠.٠٠١	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٠.٠٠٢	١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠	غير دالة
/ إقدام	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٩٨٥٠.٣٩٧	١٧٧	١٦٩.٦٠٥		
	المجموع الكلي	٣٥٩٤٠.٥٥٠	١٨٠			

### يتضح من الجدول (١٤) يتضح ما يلي:

١. بالنسبة لبعده إتقان/إقدام:
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد إتقان/إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد إتقان/إقدام.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد إتقان/إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٢. بالنسبة لبعده إتقان /إحجام:
  - - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد إتقان/إحجام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد إتقان/إحجام.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد إتقان/إحجام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٣. بالنسبة لبعده أداء /إقدام:
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد أداء /إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد أداء /إقدام.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد أداء /إقدام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

#### ٤. بالنسبة لبعء أداء /إحجام:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعء أداء /إحجام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعء أداء /إحجام.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعء أداء /إحجام لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

#### ٥. بالنسبة للدرجة الكلية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في مقياس توجهات أهداف الإنجاز.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض طبقاً لمقياس توجهات أهداف الإنجاز بالنسبة لأبعاده الأربعة كما يلي:

#### ١. الفرق بين الذكور والإناث:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس), والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١), مما يشير إلى: وجود فرق بين الذكور والإناث في كافة الأبعاد الأربعة وجميعها وذلك لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.

ولمعرفة إتجاه الفرق داخل كل بعء من تلك الأبعاد تم حساب المتوسطات للذكور والإناث وكانت المتوسطات على التوالي كالآتي: (٢٦.١٧٨, ٢٣.٨٥٦) للذكور في بعء إتقان /

إقدام, (٤٦.٩٠٠, ٤٣.٩٨٩) في بعد إتقان/ إجمام, (٥٤.٨٥٦, ٥٢.٧٢٢) في بعد أداء/  
إقدام, (٤٤.٢٦٧, ٤٠.٠٠٠) في بعد أداء/ إجمام, وهذا يعني أن الفرق جاء لصالح  
المتوسط الأعلى وهو "متوسط الذكور".

وتعني هذه النتيجة أن:

- يتفوق الذكور على الإناث في القدرة على التركيز والإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة،  
ويستخدمون مجموعة من المحكات لتعرف مدى تحسن الذات لديهم، ومدى تقدمهم  
وفهمهم العميق للمهام المسندة إليهم في الدبلوم المهنية في التربية، كما يتفوقون على  
الإناث في المحافظة على مستوياتهم العلمية ولا تحبطهم طبيعة المهام الموكلة إليهم في  
الدبلوم المهنية وقد يعود ذلك إلى طبيعة التنشئة الأسرية التي تتيح الفرصة لهم لمواجهة  
مواقف الحياة الصعبة وتحمل المهام والمسئوليات، كما أن الذكور يعينهم بدرجة كبيرة  
صورتهم أمام الآخرين، وقادرون على إنجاز الأعمال التي يكلفون بها.
- يتفوق الذكور على الإناث في القدرة على التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، والفشل في  
التعلم أو عدم الإتقان، كما أنهم يستخدمون عدداً من المحكات في تعرف الأخطاء، وتجنب  
أداء المهمة بصورة خاطئة.
- يتفوق الذكور على الإناث في تفضيل الابتعاد عن الأعمال التي قد يكون أداؤهم فيها  
سيئاً، مع تجنبهم المشاركة في أي عمل لا يستطيعون القيام به، أو أي عمل قد يجعل  
أساتذتهم يعتقدون بأن معلوماتهم أقل من زملائهم، كما أنهم يفضلون الكتابة عن  
موضوعات مألوفة بدلاً من الموضوعات الجديدة مما لا يعرضهم للنقد، وكذلك يتجنبون  
اختيار دراسة المقررات التي قد يحصلون فيها على أدنى الدرجات، وذلك لأنه من الأهمية  
لديهم وفي أحوال كثيرة أن يكونوا أفضل مقارنة بالآخرين.
- الذكور أفضل من الإناث في التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر الغباء مقارنة  
بالآخرين، ويستخدمون معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور في  
صورة أدنى من الآخرين.

## ٢. الفرق بين طلاب التربية الخاصة والإدارة المدرسية:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل  
التخصص (التربية الخاصة، الإدارة المدرسية) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة

إحصائياً، مما يشير إلى: عدم وجود فرق بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في الأبعاد الأربعة.

**وتعني هذه النتيجة أن:**

- هناك تشابهاً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في الميل المرتفع تجاه أهداف التوجه للتعلم "مرتفعو توجه الهدف للتعلم" إلى التركيز على زيادة إمكاناتهم والتمكن من أي شيء يعالجون في نفس الوقت، حيث أنهم يركزون على مهارات محددة للتعلم والتمكن، وهؤلاء المتعلمون يقيمون أدائهم بالمقارنة بتحصيلهم السابق، ويقيسون النجاح بمصطلح تقدم الفرد، وأن التفكير يرتبط بالإحساس الزائد بتحكم الفرد في نواتج جهده وأنه يرجع فقط لنفسه عند تحقيق الأهداف ويناضل "يثابر" من أجل التحصيل، بحيث تصبح مهام التحدي فرصة للنمو والتعلم، وبمثل هذا الإحساس يأخذ الفرد مهام التحدي ويدخل فيها مستقلاً عن الآخرين وهذا يؤدي به إلى نموذج إستجابة توجه- التمكن في كل الأحوال، وذلك في البعد الأول.

- هناك تشابهاً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في أنهم أكثر استعداداً لتحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها، ولديهم مشاعر إيجابية تجاه مواقف التعلم، ويظهرون أنماطاً تكيفية من العزو السببي في هذه المواقف، وغالباً ما يرتبط توجهات الهدف للإتقان لديهم بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة، وذلك في البعد الثاني.

- هناك تشابهاً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في القدرة على التركيز على التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بهم، كما أنهم يستخدمون تقريباً نفس المحكات أو معايير المقارنة مثل الحصول على أعلى الدرجات، والظهور في صورة أفضل من الآخرين، كما أن هناك تشابهاً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في الميل المرتفع تجاه أهداف التوجه للأداء (مرتفعو توجه الهدف للأداء) حيث يهتمون بكونهم مدركين على أنهم أكفاء ويهتمون بالحصول على الأحكام المفضلة أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين، وذلك في البعد الثالث.

ويرى الباحث أن الفرد الذي لديه مثل تلك السمة يميل إلى تجنب المقاييس المعيارية للنجاح (والتي يعتمد تقييم الأداء فيها على المقارنة "تسبياً" بالآخرين)، حيث يتحدد النجاح

فيها مقارنة بأداء الآخرين, وأن الأفراد مرتفعي توجه الأداء يمكنهم أن يظهروا نموذج توجه التمكن للسلوك إذا كانت لديهم الثقة في أن قدراتهم مرتفعة مقارنة بالآخرين, فإذا كان إتحاد توجه الهدف للأداء مرتفعاً مع النقص في الثقة في القدرة أدى ذلك إلى ميل لتجنب مهام التحدي, والمقاومة المحدودة في مواجهة الفشل.

- توجهات الهدف تحدد ردود أفعال الطلاب الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق بالإضافة إلى وصف كفاية سلوكياتهم, وذلك في البعد الرابع.

### ٣. تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربوية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى: عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس, والتخصص على الأداء على كافة الأبعاد الأربعة لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية. وتعني هذه النتيجة أن:

- أن تأثير الجنس على لا يعتمد على التخصص (تربية خاصة, إدارة مدرسية), وأن تأثير التخصص لا يعتمد على جنس الطالب ذكراً كان أم أنثى, وذلك ينطبق على كافة الأبعاد الأربعة جميعها دون استثناء.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض طبقاً لمقياس توجهات أهداف الإنجاز بالنسبة للدرجة الكلية كما يلي:

#### ١. الفرق بين الذكور والإناث:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١), مما يشير إلى: وجود فرق بين الذكور والإناث في مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.

ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات للذكور والإناث في المقياس وكانت المتوسطات على النحو الآتي: (١٧٢.٢٠٠) متوسط الذكور, (١٦٠.٥٦٧), متوسط الإناث، وهذا يعني أن الفرق جاء لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط الذكور.

#### ٢. الفرق بين طلاب التربية الخاصة والإدارة المدرسية:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل التخصص (التربية الخاصة، الإدارة المدرسية)، والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في مقياس توجهات أهداف الإنجاز .

#### ٣. تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين: الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية على مقياس توجهات أهداف الإنجاز والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى: عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس، والتخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

ويرى الباحث أن تلك النتائج سواء المتصلة بالأبعاد أو النتائج بالنسبة للدرجة الكلية يمكن تفسيرها في ضوء تشابه وتقارب الغايات والأهداف لدى طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية، مما يدفعهم جميعاً لبذل نفس الجهد واستخدام نفس الاستراتيجيات المعرفية في المذاكرة وتخزين المعلومات واسترجاعها بالشكل الذي يحقق لهم غاياتهم.

#### ❖ مناقشة نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على مقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية".



وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين  $2 \times 2$  (2 الجنس  $2 \times$  التخصص) وليبيان تأثير متغيري الجنس، التخصص، والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (15).

جدول (15) نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملي  $2 \times 2$  (2 الجنس  $2 \times$  التخصص) لبيان تأثير متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس أساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوي الدلالة
أسلوب التعلم نشط/ تأملي	الجنس (أ)	٠.٩٣٦	١	٠.٩٣٦	٣.٨٢١	غير دالة
	التخصص (ب)	٠.٠٠٣	١	٠.٠٠٣	٠.٠١١	غير دالة
	تفاعل $A \times B$	٠.٠٠٣	١	٠.٠٠٣	٠.٠١١	غير دالة
أسلوب التعلم حسي/ حدسي	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٣.١١٧	١٧٧	٠.٢٤٥		
	المجموع الكلي	٤٤.٠٦١	١٨٠			
	الجنس (أ)	٤.٠٤٥	١	٤.٠٤٥	١٨.٠٤١	دالة عند ٠.٠١
أسلوب التعلم البصري/ اللفظي	التخصص (ب)	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	غير دالة
	تفاعل $A \times B$	٠.٠١٣	١	٠.٠١٣	٠.٠٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣٩.٤٦٣	١٧٧	٠.٢٢٤		
أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي	المجموع الكلي	٤٣.٥٢٨	١٨٠			
	الجنس (أ)	٠.٣٥٦	١	٠.٣٥٦	١.٤١٤	غير دالة
	التخصص (ب)	٠.٠٠٠	١	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	غير دالة
أسلوب التعلم الشمولي/الشمولي	تفاعل $A \times B$	٠.٠٠٠	١	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٤.٢٨٩	١٧٧	٠.٢٥٢		
	المجموع الكلي	٤٤.٦٤٤	١٨٠			
أسلوب التعلم الشمولي/الشمولي	الجنس (أ)	١.٨٠١	١	١.٨٠١	٧.٦٥٦	دالة عند ٠.٠١
	التخصص (ب)	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	غير دالة
	تفاعل $A \times B$	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	غير دالة
أسلوب التعلم الشمولي/الشمولي	داخل المجموعات (الخطأ)	٤١.٣٩٨	١٧٧	٠.٢٣٥		
	المجموع الكلي	٤٣.٢٠٠	١٨٠			

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

١. بالنسبة لبعده أسلوب التعلم نشط/ تأملي:
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد أسلوب التعلم نشط/ تأملي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد أسلوب التعلم نشط/ تأملي.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور وإناث)، التخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد أسلوب التعلم نشط/ تأملي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٢. بالنسبة لبعده أسلوب التعلم حسي/ حدسي:
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد أسلوب التعلم حسي/ حدسي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في أسلوب التعلم حسي/ حدسي .
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد أسلوب التعلم حسي/ حدسي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٣. بالنسبة لبعده أسلوب التعلم البصري/ اللفظي:
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد أسلوب التعلم البصري/ اللفظي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبتي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد أسلوب التعلم البصري/ اللفظي.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (مهنية تربية خاصة، مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد أسلوب التعلم البصري/ اللفظي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
٤. بالنسبة لبعده أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.
  - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية والإناث في بعد أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي.
  - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على بعد أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.
- ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض طبقاً لمقياس أساليب التعلم بالنسبة لأبعاده الأربعة كما يلي:

#### ٥. الفرق بين الذكور والإناث:

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس), والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً, مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في بعدى أسلوب التعلم (النشط/ تأملي), وأسلوب التعلم (البصري/ اللفظي) مما يشير إلى عدم وجود فرق في هذين البعدين بين الذكور والإناث لطلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.

وتعني هذه النتيجة أن:

- تشابه الذكور مع الإناث في الميل إلى الحصول على المعلومات وفهمها إما عن طريق إجراءات عملية تطبيقية أو بالتفكير فيها بهدوء أولاً.
- تشابه الذكور مع الإناث في الميل في الدبلوم المهنية في التربية إلى التعامل إما مع الصور والمخططات والرسومات البيانية أو الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية.

كما يتضح أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١), في بعدى أسلوب التعلم (حسي/ حدسي), وأسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي), مما يشير إلى وجود فرق في هذين البعدين بين الذكور والإناث لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج.

ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات للذكور والإناث لكل منهما, وكانت المتوسطات على التوالي كالآتي: (٩.٥١١) متوسط الذكور, (٩.٢١١) متوسط الإناث, (١٠.٧٠٠) متوسط الذكور, (١٠.٥٠٠) متوسط الإناث وهذا يعني أن الفرق جاء لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط الذكور.

وتعني هذه النتيجة أن:

- الذكور يتفوقون على الإناث في الميل في الدبلوم المهنية في التربية إما إلى تعلم الحقائق والاهتمام بالتفاصيل أو اكتشاف العلاقات والإحتمالات, وكذلك الاستيعاب والفهم إما باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة أو بالمرور بقفزات كبيرة ومفاجئة حسب طبيعة محتوى المقررات الدراسية.

#### أ. الفروق بين طلاب التربية الخاصة والإدارة المدرسية:

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل التخصص (التربية الخاصة, الإدارة المدرسية), والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً, مما يشير إلى عدم وجود فرق بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في الأبعاد الأربعة مجتمعة " أسلوب التعلم نشط/ تأملي", " وأسلوب التعلم البصري/ اللفظي", "أسلوب التعلم حسي/ حدسي", " أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي".

وتعني هذه النتيجة أن:

- هناك تشابهاً بين طلاب شعبي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في الدبلوم المهنية في التربية في الميل إلى الحصول على المعلومات وفهمها إما عن طريق إجراءات عملية تطبيقية أو بالتفكير فيها بهدوء أولاً, وكذلك إما إلى تعلم الحقائق والإهتمام بالتفاصيل أو اكتشاف العلاقات والاحتمالات, والتعامل إما مع الصور والمخططات والرسومات البيانية أو الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية, وأيضاً الميل إلى الاستيعاب والفهم إما باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة أو بالمرور بقفزات كبيرة ومفاجئة حسب طبيعة محتوى المقررات الدراسية.

#### ج. تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة (الجنس, التخصص):

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على

الأداء على الأبعاد الأربعة مجتمعة وهي: (أسلوب التعلم نشط/ تأملي), (أسلوب التعلم البصري/ اللفظي), (أسلوب التعلم حسي/ حدسي), (أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي) لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية والتباين داخل المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس (ذكور, إناث), التخصص (مهنية تربية خاصة, مهنية إدارة مدرسية) على الأداء على كافة الأبعاد جميعها لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

وتعني هذه النتيجة أن:

- تأثير الجنس على بعدى أسلوب التعلم (نشط/ تأملي), وأسلوب التعلم (البصري/ اللفظي), لا يعتمد على التخصص (تربية خاصة, إدارة مدرسية), أيضاً تأثير التخصص على بعدى أسلوب التعلم (نشط/ تأملي), وأسلوب التعلم (البصري/ اللفظي), لا يعتمد على جنس الطالب ذكراً كان أم أنثى.

- تأثير الجنس على بعدى أسلوب التعلم (حسي/ حدسي), وأسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي) لا يعتمد على التخصص (تربية خاصة, إدارة مدرسية), أيضاً تأثير التخصص على بعدى أسلوب التعلم (حسي/ حدسي), وأسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي).

ويرى الباحث من وجهة نظره أن أسلوب التعلم البصري/اللفظي قد يكون مفيداً في المراحل التعليمية المبكرة، حيث تزيد الصور والرسومات من عنصري التشويق والإثارة لدى التلاميذ وبالتالي مستوى أعلى من درجة التركيز لديهم، بينما يحصل الطلاب الجامعيون على وجه العموم وفي مراحل الدراسات العليا على وجه الخصوص على المعلومات من مصادر مختلفة وبأساليب وطرائق متنوعة ومكتسبة كماً ونوعاً في عملية التعلم وبالتالي فإن أسلوب التعلم لا يتأثر بنوع الطالب أو تخصصه الدراسي.

كما أن المتعلمين التسلسليين يميلون إلى الاستيعاب والفهم باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة، حيث إن كل خطوة تتبع منطقياً الخطوة السابقة لها في التعلم، بينما المتعلمون الشموليون في المقابل يميلون إلى التعلم بقفزات كبيرة بغية الوصول إلى الصورة الكبيرة والشاملة.

وأن تلك النتائج يمكن تفسيرها في ضوء الآتى:

١. العوامل المؤثرة في تحديد أسلوب التعلم حيث يشجع عادة أنماطاً محددة من الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التدريسية التعليمية/التعلمية المناسبة لكل تخصص، لذا فإن متغيري (النوع ، التخصص) لا يبدو أن لهما تأثيراً في إختلاف أساليب التعلم التي يفضلها طلاب الدبلوم المهنية في التربية.

٢. مدى طبيعة المواد الدراسية ومحتوى مقرراتها، وطرائق التدريس وأساليب التقويم الخاصة بها.

٣. الاستراتيجيات التعليمية/التعلمية التي يستخدمها المعلمون منذ المرحلة المدرسية حيث يشجع المتعلمون على تعلم الحقائق ويعتادون على حل المشكلات بأساليب وإجراءات روتينية محددة، وتركيزهم على إيجاد علاقات وارتباطات واضحة بين ما يتعلمونه وبين حياتهم العملية، كما أن معظم المتعلمين بصريون يهتمون باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، ويتذكرون ما يرونه بصورة جيدة ويعود هذا لكثرة تعرضهم إلى المثيرات البصرية المختلفة في هذا العصر، ولاسيما الأجهزة الإلكترونية والحواسيب، وأن المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية وبخاصة الدراسات العليا تؤدي دوراً بارزاً في تنمية وتطوير أساليب التعلم لدى الطلاب وطرق تفكيرهم.

٤. اعتماد الدراسات العليا من المرحلة الجامعية في أساسها على نشاط الطالب ومثابرتة ومدى اجتهاده في السعى لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي وبالتالي فإن ذلك لا يتأثر بالتخصص أو جنس الطالب.

وقد إتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من: (عبدالرحيم، ٢٠١٥)، (Loo, ٢٠٠٤)

والتي أشارت نتائجها إلى ما يلي:

- وجود إختلاف في أساليب التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لإختلاف جنس الطالب.
- عدم وجود تفاعل (تأثير) ذو دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (النوع × التخصص × المستوى) على كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم: التسلسلي/الشمولي، الحسي/الحدسي، النشط/التأملي، والبصري/اللفظي.

- كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: ( Malarvilly,R.& et al., ) (٢٠٠٩)، (Litzinger, Lee& Wise, ,(Jennifer, B.& et al., ٢٠٠٩)، (Duff, ٢٠٠٤)، (Novin& et al., ٢٠٠٣) والتي أشارت إلى ما يلي:
- تمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة.
  - الميل لدى الإناث وتوجههن نحو أسلوب التعلم التسلسلي أكثر من أسلوب التعلم المحسوس وضعفاً في تفضيل الأسلوب اللفظي.
  - وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كل من أسلوب التعلم البصري لصالح الطالبات.
  - وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أساليب التعلم بواقع (٦٢%) أكثر لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب، بمعنى أن الطالبات يفضلن أساليب متعددة أكثر من الطلاب، ووجود فرق دال إحصائياً فيما يتعلق بأساليب التعلم تعزي للمجال الذي تتم الدراسة فيه "التخصص".

#### ❖ مناقشة نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

- والذي نص على: "تسهم توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بأساليب التعلم لدى طلاب الدبلوم المهنية في التربية بجامعة سوهاج".
- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي لاستخراج قيم معاملات الانحدار المعيارية كما هو موضح بالجدول (١٦).

جدول (١٦) قيم معاملات الانحدار المعيارية للمتغيرات المستقلة

أساليب التعلم	الأسلوب النشط/ التأملي	الأسلوب الحسي/ الحدسي	الأسلوب البصري/ اللفظي	الأسلوب التسلسلي/ الشمولي
توجهات أهداف الإنجاز	١١.٦٨٨	٦.٦٩٦	٤.٨١٦	٧.٥٢٤
ثابت الانحدار	٠.٠١٢	٠.٠٢٨	٠.٢٨٦	٠.٢٦٣
توجه الهدف إتقان/ إقدام	٠.٢٣٣	٠.١٤٤	٠.٠٩٩	٠.٠٥٩
توجه الهدف إتقان/ إحجام	٠.٢٢٠	٠.٠٦٧	٠.٠٣٠	٠.٠٨٦
توجه الهدف أداء/ إحجام	٠.١٢٩	٠.٠٨١	٠.٠٩١	٠.٠٨٩
الدرجة الكلية	٠.٣٤١	٠.٢١٠	٠.٢٩٤	٠.٣٠٩

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

١. بالنسبة لأسلوب التعلم النشط / التأملي:

يشير أسلوب التعلم "النشط/ التأملي" إلى أن كافة الأبعاد التي يتضمنها وهي: "بعد توجه الهدف إتقان/ إقدام", "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام", "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام", "بعد توجه الهدف أداء/ إحجام" لها قدرة تنبؤية فيه وذلك يدل على:

- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠١٢) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٢٣٣) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في بعد "توجه الهدف أداء/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٢٢٠) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.

كذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) لها قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) وحدة معيارية واحدة يقابلها زيادة (٠.٣٤١) وحدة معيارية في أسلوب التعلم النشط/ التأملي.

٢. بالنسبة لأسلوب التعلم الحسي/ الحدسي:

يشير أسلوب التعلم "الحسي/ الحدسي" إلى أن كافة الأبعاد التي يشتملها وهي: "بعد توجه الهدف إتقان/ إقدام", "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام", "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام", "بعد توجه الهدف أداء/ إحجام" لها قدرة تنبؤية فيه وذلك يدل على:

- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان / إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٢٨) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.١٤٤) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٦٧) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.



- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إجمام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٨١) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- كذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) لها قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم (الحسي/ الحدسي) والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) وحدة معيارية واحدة يقابلها زيادة (٠.٢١٠) وحدة معيارية في أسلوب التعلم الحسي/ الحدسي.

### ٣. بالنسبة لأسلوب التعلم البصري/ اللفظي:

- يشير أسلوب التعلم "البصري/ اللفظي" إلى أن كافة الأبعاد التي يحتويها وهي: "بعد توجه الهدف إتقان/ إقدام", "بعد توجه الهدف إتقان/ إجمام", "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام", "بعد توجه الهدف أداء/ إجمام" لها قدرة تنبؤية فيه وذلك يدل على:
- أن أي زيادة أو تغيير في بعد "توجه الهدف إتقان/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٢٨٦) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
  - أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/ إجمام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٩٩) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
  - أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٣٠) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
  - أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إجمام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٩١) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- كذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) لها قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم (البصري/ اللفظي) والذي يشير إلى أن أي زيادة أو تغيير في توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) وحدة معيارية واحدة يقابلها زيادة (٠.٢٩٤) وحدة معيارية في أسلوب التعلم البصري/ اللفظي.

#### ٤. بالنسبة لأسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي:

يشير أسلوب التعلم "التسلسلي/ الشمولي" إلى أن كافة الأبعاد التي يتناولها وهي: "بعد توجه الهدف إتقان/ إقدام", "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام", "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام", "بعد توجه الهدف أداء/ إحجام" لها قدرة تنبؤية فيه وذلك يدل على:

- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٢٦٣) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف إتقان/ إحجام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٥٩) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إقدام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٨٦) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.
- أن أي زيادة أو تغيير في "بعد توجه الهدف أداء/ إحجام" وحدة معيارية واحدة يقابله زيادة (٠.٠٨٩) وحدة معيارية في هذا الأسلوب.

كذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) لها قدرة تنبؤية في أسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي) والذي يشير إلأن أي زيادة أو تغيير في توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) وحدة معيارية واحدة يقابلها زيادة (٠.٣٠٩) وحدة معيارية في أسلوب التعلم التسلسلي/ الشمولي.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة دراسة (Feyzioglu, ٢٠١٩) والتي بينت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز على مهارات الدراسة والاستعلام كمتغير تابع من خلال استراتيجيات التعلم كمتغير وسيط لدى طلاب عينة الدراسة، وكذلك وجود تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في استراتيجيات التعلم لدى طلاب عينة الدراسة، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Leenknecht, Hompus, & van der Schaaf, ٢٠١٩) التي خلصت إلى أن الطلاب ذوي توجهات هدف الإتقان (الإقدام والإحجام) يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وأكثر سعياً في الحصول على مزيد من التغذية المرتدة مقارنة بالطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء (الإقدام والإحجام).

وإجمالاً يرى الباحث أن النتيجة الحالية تتسق مع مجمل نتائج الدراسات السابقة بوجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز وبين أساليب التعلم، وهو ما يشير إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تعمل على تحديد الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعلومات من البيئة، والطريقة التي يتم بها معالجتها واكتسابها واحتفاظه بها، ومن ثمَّ كان من المنطقي وجود قدرة تنبؤية عالية لتوجهات أهداف الإنجاز على أساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

### توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصى الباحث بالتوصيات الآتية:

١. إعداد برامج تدريبية لتنمية توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى طلاب الدراسات العليا.
٢. إعداد بعض الندوات الإرشادية لتبصير الطلاب والطالبات بأهمية كل من توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم، وكيفية التعرف عليها وأثرها في العملية التعليمية، وما العوامل التي تكمن وراء تبنيهم لتوجه معين دون آخر أو أسلوب تعلم دون آخر؟ مع تدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.
٣. ضرورة تشجيع طلاب الدراسات العليا على تبني الأسلوب (التسلسلي/الشمولي) في التعلم.
٤. ضرورة تنوع استراتيجيات التعليم/ التعلم بما يراعي تخصصات الطلاب.
٥. تعزيز أساليب التعلم المختلفة من خلال تنوع الأنشطة التي تتلاءم مع تلك الأساليب.
٦. تشجيع الطلاب على توظيف توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم في المواقف التعليمية المختلفة.
٧. العمل على تطوير برامج الدراسات العليا وتنفيذ الدورات التدريبية وورش العمل للطلاب لتمكينهم من إكتساب توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم الفعالة.
٨. ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية من الدراسات العليا معطيات تزود الطلاب بعدد من أساليب التعلم المتنوعة التي تساعدهم على إستخدامها في

المعالجة المعرفية للمعلومات، وبشكل يسمح أن يندمج الطالب في تعلمها حتى تتحقق نتائج إيجابية لأثر إنتقال التعلم.

٩. نشر ثقافة "التعلم لأجل التعلم"، و"التعلم مدى الحياة" بين طلاب الجامعة بصفة عامة، وطلاب الدراسات العليا بصفة خاصة.

### مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث المقترحات الآتية:

١. إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى الطلاب في علاقته ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية.
٢. إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول توجهات أهداف الإنجاز في إطار نماذج أخرى مثل النموذج الثنائي والرباعي والسداسي لتوجهات أهداف الإنجاز.
٣. إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول أساليب التعلم وفق نماذج أخرى مثل نموذج "أنتوستل وتايت"، نموذج بيجز، نموذج فارك، نموذج جراشا/ ريتشمان" لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.
٤. إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة وعينات مختلفة غير عينة الدراسة الحالي.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (٢٠٠٧). خرافة أساليب التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١، ٢٢، ٢-١٢.
- أبو عواد، فريال، نوفل، محمد (٢٠١٢). دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ١، ٧٦-١١٥.
- أبو غالي، عطف محمود (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). ١٠، ١٠٣-١٤١.
- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية الزقازيق، ٩٣، ١٩٧-٢٣٦.
- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٠). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة" دراسة عاملية"، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ٩٣، ٢٣١-٢٩٢.
- أبو هاشم، السيد محمد، كمال، صافيناز (٢٠٠٧). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣٤ (١٢)، ٨٧-١٤٢.
- بدوي، زينب عبد العليم (٢٠٠٢). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية بينها، ١٢ (٥٣)، ٩-٧٩.
- ثابت، عصام محمود (٢٠١٨). أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز. ٥٣، ٥١٧-٦٢٦.
- حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠١) تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٤ (٤)، ٦٩-١١١.
- حسن، عزت عبد الحميد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ٣٣، ١٠١-١٥٢.

توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر- سيلفرمان .....

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

رشوان، ربيع عبده ، عبالسميع ، محمد عبدالهادي (٢٠١٨). توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي وعلاقتهم بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٤ (٢).

السليمانى، محمد (٢٠٠٥). أنماط التعلم والتفكير- دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. *مجلة مركز البحوث التربوية- جامعة قطر*، ٦، ١٧١-٢٠٧.

السليمانى، ميرفت محمد (٢٠١٢). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سمكري، أزهار (٢٠١٨). توجهات الهدف ومعتقدات الكفاية الذاتية وعلاقتها بحل المشكلة الإبداعى في ضوء التخصص الدراسى لدى طالبات جامعة أم القرى. *عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ٥(٦١)، ١٤-٥٠.

سيد، عليّة عثمان ، عبدالحفيظ، غادة طه (٢٠١٨). أساليب التعلم لدى طالبات كلية الآداب بجامعة الدمام وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية وفق نموذج كولب مجلة أداب النيلين *جامعة النيلين - كلية الآداب* . ٣ (٣)، ١٧٦ - ١٩٥.

شاهين، جودة السيد. (٢٠٠٨). أثر أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٦٨ (١)، ٣٠٥ - ٣٥٤.

الطيب، عصام علي (٢٠١١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧٣)، ٣٥٢ - ٤٥٢.

عابدين، حسن سعد ، عبدالواحد، إبراهيم سيد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملى واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥(٤)، ١-٥١.

- توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر- سيلفرمان .....
- عبد الرحيم، حميدة، إبراهيم (٢٠١٥). درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالسعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(١)، ٢٩٣-٣١٩.
- عبدالغني، إسلام نور ، سعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي (2X3) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٣٤(٣)، ١-٨٣.
- عبدالوهاب، صلاح شريف (٢٠٠٤) استخدام شبكة المعلومات الدولية وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٥٨، ٣٥٥ - ٤٠٧.
- العدل، عادل (٢٠٠١). النموذج البنائي لاستراتيجيات التعلم وحل المشكلات في علاقتها بتوجه الهدف والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة بحوث كلية الآداب. جامعة المنوفية. ٤٦، ٢١٢-٢٦١.
- العمران، جيهان عيسى. (٢٠٠٦). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٧٨(٢٠)، ٧٥-١١١.
- الغرايبة، عواد ماضي (٢٠١٧). أساليب التعلم وعلاقتها بعبادات العقل عند طلبة كلية التربية جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس ، مركز الإرشاد النفسي. ٥٠، ٥١ - ٩٦.
- محاسنة، أحمد، أحمد العلون، العظامات، عمر (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥(٢)، ١٤٩-١٦٦.
- محفوظ، سهير أنور (١٩٩٣): الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي، دراسة استطلاعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٥، ١٩٣-٢٣٤.
- محمد، نوفل، ، أبو عواد، فريال (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان(HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(٢)، ١٤٣ - ١٦٣.

توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر- سيلفرمان .....

المحمدي، عفاف سالم ، ٢٠١٧م. السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص  
والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية - الإمارات. ١٤  
(١)، ١٣٣ - ١٦٢.

محمود، حنان حسين (٢٠١٨). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في  
التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة: مجلة كلية التربية في العلوم التربوية :  
جامعة عين شمس - كلية التربية: ٤٢ (٣)، ٢٣٦ - ٢٩٠

مسيحة، مجدي ماهر (٢٠٠٥): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض  
المتغيرات الديموجرافية (بحث ميداني)، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،  
مركز المعلومات والتوثيق ودعم القرار.

مصطفى، آمال أحمد. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط التفكير وأساليب التعلم  
والنجاح الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. الإسكندرية. مجلة  
الطفولة والتربية. ٩(٣٢).

المطيري، مشاعل عواض (٢٠١٧) : أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي  
والتخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة ماجستير. كلية التربية.  
جامعة القصيم. السعودية.

اليوسف، رامي محمود (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لمستوى تجهيز المعلومات وأسلوب التعلم بمستوى  
الوعي بعميات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا. مجلة الزرقاء للبحوث  
والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء الخاصة ، الأردن. ١٨(١)، ١١٦ - ١٣٢.

## ثانياً: المراجع الاجنبية

- Alumran, J. (٢٠٠٨). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini University students. *Individual Differences Research*, ٦(٤), ٣٠٣-٣١٦.
- Ames, C. & Archer, J. (١٩٨٨): Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, ٨٠(٣) ٢٦٠- ٢٦٧.
- Ames, C. (١٩٩٢). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, ٨٤(٣), ٢٦١-٢٧١.
- Biggs, J. , Kember , D & Leung , D. (٢٠٠١). The revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ٢F. *British Journal of Educational Psychology*, ٧١(٢), ٢١٧-٢٢٩.



- Biggs, J. (1987). Individual & group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 266-279.
- Biggs, J.B. (2002), Individual & Group Difference in study processes. *British Journal of Educational*, (58), 266-279.
- Bradford, K. (2009). Deep and surface approaches to learning and the strategic approach to study in higher education passed on phenomenographic research. [http:// www. parasite. org/ gaes TKB.htm](http://www.parasite.org/gaesTKB.htm).
- Braten, I., stromso, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Breckler, J., Joun, D., & Ngo, H. (2009). Learning styles of physiology students interested in the health professions. *Advances in Physiology Education*, 33: 30-36.
- Bulus, M.,(2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 540-546.
- Chan, D. (2001). Learning styles in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1). 35-44.
- Church, M.A. , Elliot, A.J., & Gable, S. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement out comes. *Journal of Educational Psychology*, 43(1) 43- 54.
- Curry, A.B. (1997). *Cognitive styles of forest service scientists and managers in the pacific Northwest general technical report PNW-GTR- 414*. Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station
- Deborah, B., Sara, F., & Jenenne, G. (2003): A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3) 604-616.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1) 35-42.
- Duda, J. (1992): Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313- 323.
- Duff, A (2004). A Note on the problem solving style questionnaire: An alternative to kolb's learning style inventory. *Educational psychological*, 24(5), 699- 709.
- Dweck ,C.S & Elliott ,E, S, (1988).Goals: An approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Dweck, C, S.(1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. [(١٩٨٨): A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, ٩٥(٢), ٢٥٦-٢٧٣.
- Elliot, A., & Church, M. (١٩٩٧). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, ٧٢, ٢١٨-٢٣٢.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (١٩٩٦). Approach and avoidance-achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, ٧٠, ٤٦١-٤٧٥.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (٢٠٠١). A ٢ X ٢ achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, ٨٠(٣), ٥٠١-٥١٩.
- Elliot, A.J. (١٩٩٩). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, ٣٤, ١٤٩-١٦٩.
- Entwistle, N. (١٩٨١). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Entwistle, N. (١٩٩١). Approaches to learning and perception of the learning environment: introduction to the special issue. *Higher Education*, ٢٢, ٢٠١-٢٠٤
- Farmer, M., Riddick, B., & Sterling, C. (٢٠٠٢). *Dyslexia and inclusion assessment and support in higher education*. London: Whurr.
- Fazey, D. and Fazey, J. (١٩٩٨). Perspectives on motivation: The implications for effective
- Felder, R & Spurlin, J. (٢٠٠٥), Application, Reliability and validity of the index of learning styles. *journal of Engineering Education*, ٢١ (١), ١٠٣-١١٢.
- Felder, R& Silverman, L. (١٩٨٨), learning and Teaching styles in engineering education. *journal of Engineering Education*, ٧٨ (٧), ٦٧٤-٦٨١.
- Felder, R., & Brent, R., (٢٠٠٥) understanding student differences. *journal of Engineering Education*, ٩٤ (١), ٥٧- ٧٢.
- Feyzioglu, B. (٢٠١٩). The role of inquiry-based self-efficacy, achievement goal orientation, and learning strategies on secondary-school students' inquiry skills. *Research in Science & Technological Education*, ٣٧(٣), ٣٦٦-٣٩٢.
- Fleming, N & Mills, C. (١٩٩٢). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*. (١١), ١٣٧-١٥٥.
- Ford, M. (١٩٩٢). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage
- Fouladchang, M., Marzooghi,R., Shemshiri, B. (٢٠٠٩). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students, *Journal of Applied Sciences*, ٩(٥), ٩٦٨ — ٩٧٢.

- Genoverse, J. (٢٠٠٤). The index of learning styles: an investigation of its reliability and concurrent validity with the preference test. *Individual differences research*, ٢(٣), ١٦٩- ١٧٥ .
- Giles, E., Pitre, S. and Womack, S. (٢٠٠٣) Multiple Intelligences and Learning Styles. In: Orey, M., Ed., *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*.  
<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php>.
- Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger M. (٢٠١٩). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, ٨٣, ١-١١.
- Kazu, I, (٢٠١٠). Learning styles of teacher candidates: A sample of Firat University. *African Journal of Business Management*, ٤(١٥), ٣٢٦٥ – ٣٢٧٦.
- Klein, P, D. (٢٠٠٣), Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representation: Alternatives to learning styles and multiple intelligences. *Journal of Curriculum Studies*, ٣٥(١), ٤٥-٨١.
- Kolb, D. A. (١٩٨٤). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- learning in higher education. In S. Brown, S. Armstrong and G. Thompson (Eds), *Motivating students* (pp. ٥٩-٧٢). Kogan Page: Staff and Educational Development Association.
- Leenknecht, M., Hompus, P., & van der Schaaf, M. (٢٠١٩). Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ٤٤(٧), ١٠٦٩-١٠٧٨
- Litzinger, T. A., Lee, S. H. Wise, J. C. & Felder, R. M. (٢٠٠٧). A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, ٩٦(٤), ٣٠٩-٣١٩
- Litzinger, T. A., Lee, S. H. Wise, J. C. (٢٠٠٥). A study of the reliability and validity of the Felder-Solomon index of learning. Proc. Of the ٢٠٠٥. American society for engineering. Annual conference and exposition.
- Loo, R. (٢٠٠٤). Kolb's learning Styles and Learning Preferences: Is there a Linkage?. *Educational Psychology*, ٤٢ (١), ٩٩-١٠٨.
- Malan-Rush, G. (٢٠١٦)"The Relationship Between Learning Styles and the Choice of Learning Environment for Hospitality and Tourism Undergraduate Students. *PhD Dissertation*, College of Education, University of South Florida, USA. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/٦١١٤>.

- Malarvilly, R. Premagowrie, S. Neliza, H. Thamayonths, L Lim, C. (٢٠٠٩). Preferred Learning Style: Gender influence on preferred learning style among business Students. *Journal of US-China public Administration*, ٦ (٤).
- McGraw, M. B. (٢٠٠٥). Differences in learning style preference among students of diverse ethnicities, gender, academic placement level, and academic achievement. *PhD Thesis*, Florida International University, Miami, Florida, USA.
- Middleton, M., & Midgley, C. (١٩٩٧). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, ٨٩, ٧١٠-٧١٨.
- Morrow, V. M. (٢٠١١). The relationship between the learning styles of middle school students and the teaching and learning styles of middle school teachers and the effects on student achievement of students' learning styles and teachers' learning and teaching styles. *PhD Dissertations*, Graduate School, University of Mississippi, USA. <https://egrove.olemiss.edu/etd/٢٠٣>.
- Novak, S., Shah, S., Wilsor, J., Lawson, K., and Salzman, R., (٢٠٠٦). Pharmacy students learning style before and after a problem-based learning experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ٧٠(٤), ١-١٢.
- Novin, A. Arjomand, L. & Jourdan, L. (٢٠٠٣). An Investigation into the Preferred Learning Styles of Accounting, Management, Marketing, and General Business Majors. *Teaching & Learning*, ١٨(١), ٢٤-٣١.
- Pintrich . P . & schunk . D . (٢٠١٠). Motivation in Education. Theory : Research and Applications )) Engliwood cliffs . New.Jersey . prentice Hall .
- Pintrich, P, R..(٢٠٠٠) An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology* ٢٥(١), ٩٢-١٠٤.
- Razali, H. (٢٠٠٩). How Learning Respond to computer Based Learning Material Based on Modality Learning Style?. *Learning in Higher Education*, ١٧(١), ٢٧-٣٢.
- Rochford, R (٢٠٠٣). Assessing learning style to improve the quality of performance of community writing programs: A pilot study. *Journal Community College Journal of Research and Practice*, ٢٧(٨), ٦٦٥-٦٧٧.
- Ruble, T. (٢٠٠٩). Exploring Experiential Simulations: A psychometric analysis of Kolb Learning Styles Inventory. *Experiential Exercises*, ٥ (١٩٧٨), ١- ١٦.
- Sayer, K.,& Studd, R. (٢٠٠٦). Matching learning styles preferences with suitable delivery methods on textile design programmers.

**International Journal of Technology and Design Education, ١٦(٢), ١٦٣-١٧٦.**

**Stavros, F& Ionnis, T, (٢٠٠٩), On the use of adaptive instructional-global dimension of the Felder-Silverman learning style theory. *Interactive Learning Environments, ١٧ (٢), ٣٦٥-٣٨٠.***

**Thomas, H., Cox, R., & Kojima, T. (٢٠٠٠, March). Relating preferred learning style to student achievement. *Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, Canada.***

**Was, C. (٢٠٠٦). Academic Achievement Goal Orientation Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, ١٠(٣), ٥٢٩- ٥٥٠.***

**Zywno, M, M. & Waalen, J. (٢٠٠٢). The effect of individual learning styles on student outcomes in technology- enabled education. *Global Journal of Engineering Education, ٦(١), ٣٥- ٤٤.***

**Zywno, M. (٢٠٠٣, June), A Contribution To Validation Of Score Meaning For Felder Soloman's Index Of Learning Styles Paper presented at ٢٠٠٣ Annual Conference, Nashville, Tennessee. <https://peer.asee.org/١٢٤٢٤>.**