265
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق مقياس فارك VARK لأنماط التعلم المفضلة، ومقياس شيرر (Sherer, et al., 1982)، على عينة بلغت (٢٠٠) طالبة من طالبات قسم العلوم التربوية، مسجّلات في الفصل الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي/الحركي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى عينة الدراسة، في حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جدا فأكثر كن أفضل في درجة فعالية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد، وأقل من جيد، من جهة أخرى لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الفعالية الذاتية، أنماط التعلم المفضلة، كلية الأميرة عالية الجامعية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/٢٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٥/٢٦م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

Effect of Preferred Learning Styles on Self Efficacy among Female Students of the Department of Educational Sciences, Princes University College Alia

Dr. Mustafa Q. Heilat
Educational Sciences Department
Al- Balga' Applied University

Dr. Ahmad M. Al-Zoubi
Educational Sciences Department
Al-Balga' Applied University

Noor A. Shdifat
Ministry of Education
Hashemite Kingdom of Jordan

Abstract

The peruse of this research was to study the effect of Preferred Learning Styles on Self Efficacy among female students of the Department of Educational Sciences, Princes University College_ using VARK Test, and Self Efficacy test of (Sherer, et al., 1982). For this study, 200 female students selected randomly enrolled for the second semester, 2007-2008.

Results of this study revealed that kinesthetic learning style was more frequent when compared with the other four learning styles that included in the VARK test. There were no significant differences in self-efficacy regarding the preferred learning styles. There were no significant effect of educational level and general point average grade on preferring learning styles. The mean general grade point average (very good and above) was statistically significant higher when compared with average (good and below) on the self-efficacy.

Key words: self efficacy, preferred learning styles, princes university college_alia.

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

نشأت فكرة أنماط التعلم Learning Styles من أن جميع الطلبة مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وأنّ معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم للوصول إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته والوصول به إلى أعلى درجة من التعلم الفعال.

تباينت النظريات في تناولها لأنماط تعلم الطلبة المفضلة، فركّز بعض منها على سمات شخصية المتعلم، وركّز بعضها الآخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين ركزت النظريات الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال، وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية، ورغم هذا التباين بين النظريات في كيفية تناولها لأنماط التعلم تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعالية ودافعية ونفسية ومزاجية تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبرات وكيف يعالجها، ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي (الزيات، ٢٠٠٤).

وبناء على اختلاف النظريات في تفسيرها لأنماط التعلم، فقد ظهرت عدة تعريفات لأنماط التعلم، ومن هذه التعريفات:

تعريف هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000) إذ يريان أنماط التعلم بأنّه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الأفراد في التعلم.

وتعريف جريجورك (Gregorc) المذكور في (هيلات، ٢٠٠١). الذي يعرّف أنماط التعلم بمجموعة أداءات متميزة للمتعلم تعبر عن طريقة تعلمه وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها.

وتعريف أبو حطب وصادق (١٩٩٤) اللذين يريان بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

وهناك من عرفها بأنها وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطامي، قطامي، ٢٠٠٠).

وعرّف فليمنج وبونويل أنماط التعلم المفضلة (Fleming & Bonwell, 2002) بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثمّ استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها.

تشير التعريفات السابقة إلى اتفاق علماء النفس إلى حد ما على المفهوم العام لأنماط التعلم، إلا أن هناك اختلافاً فعليًّا بينها ظهر في تصنيف الأنماط وقياسها. فقد ظهرت نماذج مختلفة لأنماط التعلم، ومن هذه النماذج:

– نموذج مؤشر النمط لمايرز برجز (Mayers- Brigges: Type Indictor) ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار يونج (jung) وهي أن السلوك لا يرجع إلى الصدفة ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية، حيث يقسم الطلبة إلى (نمط الطلبة المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكيمين أو القضائيين) (الكناني، والكندري، ٢٠٠٥).

– نموذج كولب لأنماط التعلم (Kolb's Learning Style Modle): حيث يصنف هذا النموذج الطلبة إلى: التقاربيين أو (الحسي/التأملي)، والتباعديين أو (التجريدي/التأملي)، والاستيعابيين أو (التجريدي/الفعّال)، والمتكيفين أو (الحسي/النشط) (الكناني، والكندري، ٢٠٠٥).

– نموذج هني وممفورد لأنماط التعلم (Honey & Mumford, 2000): حيث يصف هذا النموذج السلوكيات والاتجاهات التي تحدد طريقة التعلم المفضلة لدى الطلبة، وتتكون القائمة من أربعين فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أنماط تعلمية هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي.

– نموذج (VARK) من إعداد فليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002): ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعلميه مفضلة لدى الطلبة؛ حيث يمثل حرف V كلمة Visual ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R يمثل كلمة Write/Read ويدل على النمط القرائي/الكتابي، وحرف K يمثل كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/الحركي.

يركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية، التي يميل المتعلم إلى التعلم وفقها، والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، هي طريقته المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة، وطريقته في حل مشكلاته التي تواجهه خلال المواقف التعلمية (Fleming & Bonwell, 2002).

ويتم تصنيف الطلبة وفق نموذج فارك بناء على ميولهم وتفضيلاتهم من خلال استجاباتهم إلى أربع فئات تمثل أنماط التعلم البسيطة، وهي كما يلي:

– طلبة نمط التعلم البصري المرئي: Visual يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات، والأشكال، والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من تقنيات مرئية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض، من خلال الترابطات الصورية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية.

– طلبة نمط التعلم السمعي Aural: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، والمناقشات، والحوارات الشفوية، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية وسمعية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، كذلك لديهم ترابطات سمعية جيدة، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية.

– طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي Read\Write: يعتمد المتعلم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار

والمعاني، أو كتابتها، ويستلزم هذا النمط الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل، وكذلك الأعمال الكتابية، وملاحظات المحاضرات، وملخصاتها، وكتابة المذكرات، وإلى غير ذلك من ممارسات قرائية وكتابية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى أن تعرض الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، وأنهم يدركون بصورة أفضل الخبرات التعلمية التي يقرءونها أو يكتبونها، ولديهم رغبة في تدوين جميع الخبرات التعليمية، كذلك لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة أو المكتوبة، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط مقروءة أو مكتوبة.

– طلبة نمط التعلم العملي/الحركي Kinesthetic: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم، والتعلم بالعمل Learning by Doing ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية، والطبيعية، واستخدام الحاسوب، والمختبرات. ويتحملون قدرا عاليا من المسؤولية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط تجريبية عملية.

ويمكن أن تنبثق عن أنماط التعلم الأربعة وفق نموذج فارك ستة أنماط تعلم مركبة Multi Modal مفضلة لدى الطلبة تتمثل بالذين يمتلكون أكثر من جانب من جوانب التفضيل، ومن ثمّ يختارون أكثر من أسلوب، ويتعاملون معه. وتتمثل هذه الأنماط في: النمط البصري والسمعي، والنمط البصري والقرائي/الكتابي، والنمط البصري والعملي/الحركي، والنمط السمعي والقرائي/الكتابي، والنمط السمعي والعملي/الحركي، والنمط القرائي/الكتابي والنمط العملي/الحركي (Fleming & Bonwell, 2002).

وبما أن أنماط التعلم تؤدي دورا في السلوك الإنساني من خلال طرق الفرد في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، فإن فعالية الذات تتعلق بدافعية الفرد للقيام بالسلوك واستمراره وبذل أقصى ما يستطيع من جهد من أجل إنجاز الأنشطة المطلوبة منه، إذ تحدد طبيعة فعالية الذات شدة واتجاه الدافعية، ومن ثمّ مستوى تحصيل الأفراد (Bandura, 1977).

إن الأفراد الذين لديهم فعالية ذات مرتفعة، أي الذين يقوّمون أنفسهم بأنهم ذوو كفاءة، ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون

إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية ليس فقط للانخراط في الأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم (Allyan & Bacon, 2004).

كما يمكن لأنماط التفكير أن تؤثر في فعالية الذات، فقد تكون هذه الأنماط معينات ذاتية Self-Aiding، أو معوقات ذاتية Self-Hindering، حيث إنّ الأفراد الذين يثقون في مقدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة لصناعة القرارات، في حين يكون على النقيض من ذلك أولئك الذين يعانون من شكوك في فعاليتهم الذاتية (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

وتعرف الفاعلية الذاتية بأنها الثقة في بلوغ مستوى محدد من الإنجاز في السياق الذي تكون فيه، إذ تقوم نظرية الفاعلية الذاتية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد على قدرته بالقيام بسلوكيات معينة، والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، لكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (Bandura, 1997).

ويضيف باندورا (Bandura) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها، فالأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية (Bandura, 1997).

وتدخل التوقعات المرتبطة بفعالية الذات في تكوين مفهوم الذات فإذا كان مستوى فعالية الذات لدى الفرد مرتفعا، أسهم ذلك في تكوين مفهوم ذات مرتفع، والعكس صحيح، حيث إنّ المفهوم الإيجابي عن الذات يسهم في رفع مستوى فعالية الذات (Mayor & Sutton, 1996).

ويعتقد الكثير من المختصين التربويين أن الأداء الناجح لا يتطلب توافر المهارات والمعرفة فقط بل من المهم توافر الاعتقاد بالقدرة على الأداء الناجح، وهذا ما أطلق علية باندورا مصطلح توقعات الفعالية (Bonett, 1994).

وترتبط الفاعلية الذاتية بنظرية العزو (Attribution Theory) بصورة وثيقة؛ وعلى الرغم من هذا الارتباط بينهما إلا أنّ مفهوم العزو يشير إلى العلاقة التي يدركها الفرد بين أعماله والنواتج التي تترتب على هذه الأعمال في حياته؛ أما مفهوم الفاعلية الذاتية فيدمج

العزو مع الفاعلية، إذ يتضمن مفهوم الفاعلية الذاتية قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكات معينة وهذا يعني أنّ مفهوم الفاعلية الذاتية أعم وأشمل من مفهوم العزو (Bandura, 1977).

وتشير الدراسات التي تناولت فعالية الذات والتي من بينها دراسة ماكوتش وسيجل(McCoach & Siegle, 2007) التي هدفت إلى معرفة فيما إذا كان المعلمون الذين تم تعليمهم استراتيجيات فعالية الذات في الصف يؤثرون في فاعلية ذات طلبتهم في الرياضيات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وأن الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريباً في فاعلية الذات قد أظهروا علاقة أقوى بين الاختبار البعدي لفاعلية الذات والاختبار البعدي للإنجاز الأكاديمي والدافعية للانجاز بالمقارنة مع أولئك الطلاب الذين لم يتلق معلموهم التدريب.

كما تشير دراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) إلى أن معتقدات الطلاب حول أدائهم ومعتقدات المعلم حول المقدرة الإبداعية للطلبة ترتبط بقوة بفعالية الذات الإبداعية عند الطلبة. كما أشارت إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فعالية الذات الإبداعية لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الأكاديمية في جميع المباحث الدراسية.

ومن الدراسات التي تناولت أنماط التعلم دراسة الزغل (٢٠٠٦) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد. تم استخدام مقياس فارك VARK لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى نسبة كانت للطلبة الذين فضلوا نمط التعلم الحركي/العملي، يليهم طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي، ثم طلبة التعلم السمعي، وأخيرا طلبة نمط التعلم البصري.

وأشارت دراسة كل من لينا وليف (Lena & Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل في التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة. أشارت إلى أن مثل هذا التدريب يؤثر على تعلم الطلبة وفي دافعيتهم نحو التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن التعليم القائم على أنماط التعلم الفردية هو طريقة فعالة لتحقيق درجة عالية من الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وعلى عمليات ما وراء المعرفية لديهم، وعلى اختيارهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة، وتزويدهم بمفاهيم جديدة حول إمكانياتهم التعلمية كتعزيز الإنجازات والتجارب الأكاديمية، التي قد تعزز فعالية الذات.

وأجرى هندري وآخرون (Hendry, et al., 2005) دراسة هدفت إلى مساعدة الطلاب

على فهم أنماطهم التعلمية وأثر ذلك في فعالية الذات وتفضيل عمل المجموعات (ضمن فريق)، ومناخ مجموعة العمل، وتقييم الأداء. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) مجموعة عمل صغيرة. توصلت النتائج إلى عدم وجود أية تأثيرات دالة إحصائيا بين أنماط التعلم المفضلة وفعالية الذات، إلا أن الطلاب أظهروا وعيا كبيرا بأنماطهم التعلمية و قبول أنماط تعلم الآخرين.

وقام نيكلس (Nickles, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعليمات التوضيحية حول طبيعة أنماط التعلم الشخصية المفضلة في تصورات طلبة السنة الأولى للتعلم الناجح. أشارت النتائج إلى أن معرفة الطلبة بأنماط تعلمهم المفضلة من خلال التعليمات التوضيحية المقدمة لهم تؤثر إيجابا في أساليب تعلمهم المفضلة، مثلما تؤثر في قراراتهم التي يتخذونها، إضافة إلى أنها تساهم في تنمية فعاليتهم الذاتية وتنمية البنية الدافعية لديهم كمتعلمين.

إن الدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها من الدراسات في أنها جمعت عدة متغيرات لم يسبق أن تناولتها الدراسات السابقة مجتمعة، بالإضافة إلى اختيارها عينة مختلفة في الخصائص عن عينات الدراسات السابقة سواء أكان على مستوى المكان أم الزمان.

مشكلة الدراسة

يؤمن التربويون بأهمية استغلال طاقات المتعلمين وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لما لذلك من أثر إيجابي في الفرد نفسه والمجتمع؛ وإن معرفة المتعلمين بأنماطهم التعلمية يعد أحد الجوانب المفيدة في توجيههم الوجهة الصحيحة في جميع المجالات، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق إنجازات فضلى، وتحقيق أقصى نواتج للتعلم. ونظرا لدور أنماط التعلم في تحديد الفروق بين الأفراد في طرق استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية فإن أداء المتعلمين يتأثر بهذه الطرق بشكل إيجابي أو سلبي؛ فالتأثر الإيجابي يتم حينما تتناغم أنماط التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف، في حين يتأثر أداء المتعلمين السلبي بطرق التعامل مع المعلومات حينما لا تلبي طرق التدريس والأنشطة الصفية تنوع المتعلمين وفقا لأنماطهم التعلمية. ومن هنا فإن تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين يساعد في تقديم أنشطة وخبرات تعليمية تعلمية متنوعة ومتناغمة مع أنماطهم التعلمية مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم، وإقبالهم على التعلم، وتحصيلهم الدراسي، ومن ثمّ تحقيق التعلم الفعال الذي تظهر فوائده الإيجابية مستقبلا.

ترتبط فعالية الذات بدافعية الفرد نحو التعلم؛ إذ إنّ معتقدات الفرد عن قدراته وإمكاناته حول القيام بنشاط معين يسهم بدرجة كبيرة في نجاحه أو إخفاقه في هذا النشاط. فإذا كانت

معتقداته إيجابية حول قدرته على القيام بالنشاط فإنه سوف يقوم به بشكل فعال، في حين أمّا إذا كانت معتقدات هذا الفرد سلبية حول قدرته فإن أداءه للنشاط لا يكون فعالا. ومن هنا فإن معرفتنا بالأنماط التعلمية يسهم في تحديد الأنشطة المناسبة للمتعلمين باختلافاتهم وبما ينسجم مع اعتقاداتهم حول قدراتهم (Heredia, 1999).

لقد لاحظ الباحثون من خلال عملهم الميداني في كلية الأميرة عالية الجامعية أن هناك تفاوتا في الفعالية الذاتية لطالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية داخل الغرفة الصفية، وبما أن أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات تسهم في التمييز بينهن في طرق تعاملهن مع المعلومات مما ينعكس على أدائهن إيجابا أو سلبا في المواقف المختلفة، فإن هذه الدراسة جاءت بشكل رئيس لتكشف عن اختلافات طالبات الكلية في درجة فعاليتهن الذاتية وفقا لأنماط تعلمهن المفضلة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن اختلاف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة، كما هدفت الدراسة الحالية بشكل فرعي إلى الكشف عما يلي:

– أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية.

– اختلاف أنماط التعلم المفضلة (السمعي، والبصري، والقرائي/الكتابي، والعملي/الحركي) لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية.

– اختلاف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي.

– اختلاف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة

– ما أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

– هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة؟

– هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية؟

– هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي؟

– هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

– حداثة الدراسة وأصالتها في البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص، إذ لا توجد – في حدود علم الباحثين – دراسات بحثت في مشكلة الدراسة ومتغيراتها مجتمعة، على الرغم من وجود دراسات بحثت في أنماط التعلم المفضلة، وفعالية الذات كل على حدة.

– تناول الدراسة مفهوم أنماط التعلم المفضلة الذي يعدّ تعد أحد أهم المفاهيم التي تسهم مراعاتها في أثناء العملية التعلمية التعليمية في تحقيق أعلى درجة من نواتج التعلم، كذلك تناولت الدراسة الحالية مفهوم فعالية الذات التي تؤدي دورا مهما في السلوك الإنساني، باعتبار أن الاهتمام بها في العملية التعلمية التعليمية يسهم في تحسين دافعية المتعلم ورفع كفاءته وأدائه.

حدود الدراسة

– عينة الدراسة ممثلة بطالبات البكالوريوس في قسم العلوم التربوية/كلية الأميرة عالية الجامعية.

– الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.

– أدوات الدراسة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية (معامل الصدق، ومعامل الثبات).

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلم: هي الطرق التي يفضلها المتعلمون في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال إدراك هذه المعلومات والخبرات وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية ذاتية، وفي الدراسة الحالية هي البديل الأكثر تكرارا الذي تختاره الطالبات على مقياس فارك VARK لأنماط التعلم، لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) الذي طورته جونز (Johnes, 2004) وواءمته الزغل (٢٠٠٦) للبيئة الأردنية، إذ يمثل كل بديل من الأربعة بدائل نمط تعلم منفصل، وهي كما يلي:

– النمط البصري: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط السمعي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط القرائي/الكتابي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط العملي/الحركي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط المركب: وهو يجمع بين أكثر من نمط من الأنماط البسيطة سابقة الذكر.

فعالية الذات: الاعتقادات والتصورات التي تمتلكها الطالبات حول كفاءتهن الذاتية والقدرة على التحكم في الأحداث والظروف البيئية المحيطة (Bandura, 1997)، وفي الدراسة الحالية هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على مقياس فعالية الذات الذي أعده كل من شيرر ومادوكس وميركدنت وبرنتس وجاكوبس وروجرز(Sherer, Moddux, Mercadant, Prentice, Jacobs & Rogers, 1982) ، والذي واءمته الجبور (٢٠٠٢) للبيئة الأردنية.

المعدل التراكمي: هو المعدل الذي حصلت عليه طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية حتى نهاية الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م. وقد تم تقسيمه في الدراسة الحالية إلى ثلاثة مستويات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة (٥٦٤) طالبة من طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة يمثلن نسبه (٣٥٪) من مجموع طالبات القسم، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم اعتماد الشعبة الدراسية كوحدة اختيار للعينة.

تم تصنيف الطالبات وفقا لمتغير السنة الدراسية إلى مستويين؛ المستوى الأول يمثل طالبات السنة الأولى والثانية، والمستوى الثاني يمثل طالبات السنة الثالثة والرابعة، وهذا التقسيم ينسجم مع اعتقادات الطالبات حول وجودهّن في الجامعة من حيث إنهنّ ما زالت في بداية الدراسة أو إنهنّ اقتربن من نهاية المرحلة الجامعية، فالسنة الأولى والثانية تمثلان بداية الدراسة الجامعية، أما السنتان الثالثة والرابعة فتمثلان نهاية الدراسة الجامعية. كما تم تصنيف الطالبات وفقا لمتغير المعدل التراكمي إلى ثلاثة مستويات هي (جيد جدا فأكثر، وجيد، وأقل من جيد) وذلك لأن المعدلات التي تمثل جيد جدا فأكثر تعبر عن تفوق الطالبات. أما المعدلات التي تمثل جيد فتعبّر عن أداء تحصيلي متوسط، في حين تمثل معدلات الأقل من جيد أداء تحصيليا متدنيا، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة تبعا للسنة الدراسية والمعدل التراكمي

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة ٪
السنة الدراسية	سنة أولى وثانية	٩٤	٠,٤٧
	ثالثة ورابعة	١٠٦	٠,٥٣
المجموع		٢٠٠	١٠٠٪
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٦٧	٣٣,٥
	جيد	٨٧	٤٣,٥
	أقل من جيد	٤٦	٢٣
المجموع		٢٠٠	١٠٠٪

أدوات الدراسة

أولا: مقياس فارك VARK لأنماط التعلم:

تم استخدام مقياس فارك VARK لأنماط التعلم لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) من جامعة لينكولين، والذي طورته جونز (Johnes, 2004) من جامعة كاليفورنيا، وواءمته الزغل (٢٠٠٦) للبيئة الأردنية. يتكون المقياس من (١٣) فقرة، متن كل فقرة من فقراته يمثل موقفا حياتيا صفيا متبوعا بأربعة بدائل، ويعكس اختيار البديل كيفية استقبال المتعلم للمعلومات، وكيفية معالجتها، والتفاعل معها، والاستجابة من خلالها على نحو إيجابي لبيئة التعلم حسب النمط الذي يفضله، سواء أكان بصريا، أم سمعيا، أم قرائيا كتابيا، أم عمليا حركيا، كنمط أو أسلوب لحل المشكلة، أو الموقف الذي يواجهه.

صدق المقياس: يعد المقياس صادقا في البيئة الأردنية، حيث قامت الزغل (٢٠٠٦) بالتأكد من صدقه بعرضه على لجنة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس

والتقويم، فقد طُلِبَ منهم الحكم على مطابقة الترجمة، ودقتها، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات، كما وردت في النسخة الأصلية، ومدى ملاءمة الفقرات للمواقف التي تثيرها فقرات المقياس الأصلي ومدى ملاءمتها لأوضاع الطلبة ومستوياتهم في البيئة الأردنية. وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء توجيهات وملاحظات لجنة المحكمين.

ثبات المقياس: قامت الزغل (٢٠٠٦) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بعد مرور أسبوعين، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) ذكرا و(٣٣) أنثى، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩١).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على عينة استطلاعية للتحقق من ثباته، وتم حساب الثبات بطريقة الإعادة بعد مرور أسبوعين، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٤٤) طالبة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢).

تصحيح المقياس: تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن فقرات المقياس، حيث يختار المفحوص الإجابة من ضمن أربعة بدائل، وذلك بوضع (X) في المكان المناسب المخصص للإجابة، وعلى النحو التالي: الرمز V للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم البصري، الرمز A للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم السمعي، الرمز R للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم القرائي/الكتابي، الرمز K للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم العملي/الحركي. ويطلب من المفحوص اختيار نمط واحد مفضل لديه في التعلم، وإذا تساوت درجات المفحوص في أكثر من نمط يصبح نمط تعلمه المفضل من الأنماط المركبة.

ثانيا: مقياس فعالية الذات:

تم استخدام مقياس فعالية الذات الذي أعده شيرر ومادوكس وميركدنت وبرنتس وجاكوبس وروجرز (Sherer, Moddux, Mercadant, Prentice, Jacobs & Rogers, 1982)، والذي واءمته الجبور (٢٠٠٢) للبيئة الأردنية، حيث يتصف هذا المقياس في صورته الأصلية بدرجة عالية من الصدق والثبات.

صدق المقياس: يعد المقياس صادقا في البيئة الأردنية، فقد قامت الجبور (٢٠٠٢) باستخراج صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين؛ وذلك بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، طلب منهم بيان مدى مناسبة فقرات المقياس، واقتراح ما يرونه مناسبا من التعديلات، وقد تم اعتماد ما أجمع عليه ٧٠٪ من المحكمين.

الطريقة الثانية: حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية (Item-Total Correlation) كمؤشر لصدق بناء المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٦ إلى ٠,٥٣) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

ثبات المقياس: قامت الجبور (٢٠٠٢) باستخراج الثبات للمقياس بطريقة إعادة تطبيقه بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) شخصاً، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٩).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة استطلاعية للتحقق من ثباته بلغت (٤٤) طالبة، وتم حساب الثبات باستخراج معامل كرونباخ ألفا بوصفه مؤشراً للاتساق الداخلي، حيث بلغ (٠,٨٤).

تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٧) فقرة صيغت ست فقرات منها بصورة إيجابية، وباقي الفقرات صيغت بصورة سلبية، أمام كل فقرة تدريج من خمس درجات هي: دائما وكثيرا وأحيانا وقليلا ونادرا، وتبدأ رقميا من خمس درجات للاستجابة دائما ودرجة واحدة للاستجابة نادرا للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية، بحيث تعكس كل استجابة مستوى فعالية الذات لدى الطالبات، وتراوح مدى الدرجات بين (١٧–٨٥) درجة.

متغيرات الدراسة

تم في الدراسة الحالية استخدام ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد تتمثل فيما يلي:

المتغيرات المستقلة

– أنماط التعلم المفضلة، وتمثلت بالأنماط التالية: (البصري، والسمعي، والقرائي/ الكتابي، والعملي/الحركي، إضافة للنمط المركب).

– السنة الدراسية: وقد شملت طالبات السنة (الأولى والثانية، والثالثة والرابعة).

– المعدل التراكمي: وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات هي: جيد جدا فأكثر (٣ فأكثر من ٤ نقاط)، وجيد (من ٢,٥–٢,٩٩ من ٤ نقاط)، وأقل من جيد (٢,٤٩ فأقل من ٤ نقاط).

المتغير التابع: هو فعالية الذات: وتم التعامل معها إحصائيا كمتغير متصل.

المعالجة الإحصائية

لتحليل استجابات عينة الدراسة، تم استخدام البرمجة الحاسوبية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

في الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي: تحليل التباين الثنائي (٢X٣)، وتحليل التباين الأحادي، بالإضافة إلى اختبار كا٢.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العدد والنسب المئوية والجدول رقم (٢) يظهر تلك النتائج.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة

نمط التعلم المفضل	العدد	النسبة ٪
البصري	٣٢	١٦
السمعي	٤١	٢٠,٥
القرائي/الكتابي	٤٧	٢٣,٥
العملي/الحركي	٥٩	٢٩,٥
النمط المركب	٢١	١٠,٥
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠

يظهر من الجدول أعلاه أن نمط التعلم المفضل لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية كان النمط العملي/الحركي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط أعلى نسبة تمثلت بـ (٢٩,٥٪)، يليه النمط القرائي/الكتابي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (٢٣,٥٪)، يليه النمط السمعي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (٢٠,٥٪)، يليه النمط البصري، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (١٦٪). وجاء في المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل النمط المركب فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلنه (١٠,٥٪).

ويرى الباحثون أن المهم هو وعي الطلبة بأنماطهم التعلمية والذي ينعكس على طريقتهم في المذاكرة ومن ثمّ الشعور بالكفاءة والفعالية الذاتية وتنمية الدافعية لديهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة نيكلس (Nickles, 2003) التي خلصت إلى أن مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بوصفهم متعلمين، وما هي أنماطهم التعلمية يساعدهم في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وإعدادهم للتعلم بشكل جيد. وهذا ما أكدته دراسة كل من لينا وليف

(Lena & Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل على التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة الذي ينعكس على تعلم الطلبة وعلى دافعيتهم نحو التعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئيا مع نتيجة دراسة الزغل (٢٠٠٦) ونتيجة دراسة فليمنج (Fleming, 2002)، فيما يتعلق بتفضيل نمط التعلم إذ أشارتا إلى أن أعلى نسبة كانت للطلبة الذين اختاروا نمط التعلم العملي/الحركي نمطا مفضلا بالنسبة لهم، يليهم طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي، ثم طلبة التعلم السمعي، وأخيرا طلبة نمط التعلم البصري. إن هذا التنوع في أنماط التعلم لدى عينة الدراسة جاء منسجما مع الأدب النظري الذي يشير إلى وجود فروق فردية بين الطلبة من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، والذي ينعكس على التباين في طريقة استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعلمية التعليمية، حيث أشارت دراسة كل من الزيات (٢٠٠٤)، ودراسة جونز (Jones, 2004)، إلى أن لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر، كما يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية وأكثر ديمومة، إذا كان عرض المعلومات وتقديمها يتوافق مع أسلوب تعلم المتعلم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل تختلف فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات، باختلاف أنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم

أنماط التعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
البصري	٣٢	٦٣,٨	٨,٢
السمعي	٤١	٦٣,١	١٠,٨
القرائي/ الكتابي	٤٧	٦٦,٧	٨,٨
العملي/ الحركي	٥٩	٦٣,٣	٩,٢
النمط المركب	٢١	٦٢,٦	٨,٧
الكلي	٢٠٠	٦٤,١	٩,٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات فعالية الذات باختلاف أنماط التعلم المفضلة. وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق في متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٣٩,٧٦٨	٤	١٠٩,٩٤٢	١,٢٨٢	٠,٢٧٨
داخل المجموعات	١٦٧١٨,٦١٢	١٩٥	٨٥,٧٣٦		
الكلي	١٧١٥٨,٣٨	١٩٩			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم المفضلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن فعالية الذات لا تقتصر على نمط تعلم معين دون آخر، وذلك بسبب أن فعالية الذات يمكن أن تتوافر بشكل جيد أو غير جيد على حد سواء عند ذوي النمط الواحد سواء كان نمطا بصريا أو سمعيا أو قرائيا/كتابيا، أو عمليا/حركيا. ومن هنا يمكن النظر إلى درجة فعالية الذات من منظور أنه يمكن وجودها مرتفعة أو منخفضة في النمط التعلمي الواحد، وإذا ما أردنا الكشف عن العوامل التي تسهم في زيادتها أو انخفاضها فإنه يمكن إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتأثير انسجام طبيعة المهمة أو الأنشطة التعليمية المقدمة لذوي نمط معين على فعاليتهم الذاتية فمثلا يمكن أن يكون هناك تأثير للمهمات البصرية إذا قدمت للمتعلمين من ذوي النمط البصري على درجة فعاليتهم الذاتية بشكل أفضل مما لو قدمت لهم مهمات كتابية، ومثل ذلك أصحاب النمط السمعي يمكن أن تزيد فعاليتهم الذاتية حينما تقدم لهم مهمات سمعية، بشكل أفضل مما لو قدمت لهم مهمات عملية مثلا وهكذا.

وبهذا يمكن الاستدلال على أن فعالية الذات يمكن أن تكون مرتفعة في النمط التعلمي الواحد أو منخفضة بناء على مدى توافق نمط التعلم مع طبيعة المهمة التعليمية التعلمية. إن نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة هندري وآخرين (Hendry, et al., 2005) التي أشارت إلى عدم اختلاف المتعلمين في فعالية ذواتهم وفقا لأنماطهم التعلمية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص هذا السؤال على "هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات وقيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية والسنة الدراسية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
التكرارات وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة باختلاف السنة الدراسية

نمط التعلم		سمعي	بصري	قرائي كتابي	عملي حركي	مركب	الكلي	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	أولى وثانية	١٧	١٩	١٩	٣٠	٩	٩٤	١,٨	٤	٠,٧٧
	ثالثة ورابعة	١٥	٢٢	٢٨	٢٩	١٢	١٠٦			
الكلي		٣٢	٤١	٤٧	٥٩	٢١	٢٠٠			

يشير الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم اختلاف أنماط التعلم المفضلة لأفراد عينة الدراسة باختلاف السنة الدراسية، فقد بلغت قيمة كا٢ (١,٨) عند مستوى الدلالة (٠,٧٧).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى خصائص نمط التعلم الذي يمتاز بالثبات النسبي مع العمر، حيث يشير كوب وسيجل (Coop & Sigel, 1977) إلى أن الأنماط التعلمية هي أنماط ثابتة نسبيا لأداء الأفراد مع مرور الزمن، واستناداً لذلك يمكن أن تكون الأنماط التعلمية في المرحلة الجامعية قد مالت إلى الاستقرار أكثر من المراحل الدراسية السابقة، وذلك لأن الطالب الجامعي يكون قد أنهى مرحلتي الطفولة والمراهقة اللتين تسهمان بشكل كبير في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات وقيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية وبين المعدل التراكمي والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
التكرارات وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي

نمط التعلم		بصري	سمعي	قرائي كتابي	عملي حركي	المركب	الكلي	قيمة كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٩	١٢	٢١	١٩	٦	٦٧	٦,٣٣	٨	٠,٦١
	جيد	١٦	١٦	١٦	٢٩	١٠	٨٧			
	أقل من جيد	٧	١٣	١٠	١١	٥	٤٦			
الكلي		٣٢	٤١	٤٧	٥٩	٢١	٢٠٠			

يشير الجدول (٦) إلى عدم اختلاف أنماط التعلم لأفراد عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي، فقد بلغت قيمة كا٢ (٦,٣٣) عند مستوى الدلالة (٠,٦١).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن نمط التعلم المفضل ليس له علاقة مباشرة بالقدرات العقلية، ولا يوجد نمط تعلم أفضل من الآخر، فقد يكون نمط ما مفضّلاً عند أحد الطلبة وغير مفضل عند طلبة آخرين بغض النظر عن تفوق الطالب أكاديميا، إذ يشير قطامي وقطامي (٢٠٠٠) في هذا الصدد إلى أن نمط التعلم بحد ذاته ليس له علاقة بالقدرات العقلية ولن يزيد من ذكاء الأفراد، ولكن معرفة نمط التعلم المفضل هو المهم ويساعد المعلمين على تقديم التعلم بطرائق أكثر فاعلية وكفاءة، ومن ثمّ سيتمكن الطلبة من التغلب على متطلبات الدراسة بشكل جيد فيتحسن أداؤهم.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات، باختلاف المرحلة الدراسية (سنة أولى وثانية، وسنة ثالثة ورابعة) وباختلاف المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، وجيد، وأقل من جيد)، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات لدى عينة الدراسة

المعدل التراكمي	السنة الدراسية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
جيد جدا فأكثر	سنة أولى ثانية	٢٨	٦٦,٥	٩,٧
	ثالثة ورابعة	٣٩	٦٨,٦	٧
	المجموع	٦٧	٦٧,٧	٨,٢

تابع الجدول رقم (٧)

المعدل التراكمي	السنة الدراسية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
جيد	سنة أولى وثانية	٤١	٦٢,٠	٩,٧
	ثالثة ورابعة	٤٦	٦٤,٩	٩,٥
	المجموع	٨٧	٦٣,٥	٨,٨
أقل من جيد	سنة أولى وثانية	٢٥	٥٩,٤	١٠,٢
	ثالثة ورابعة	٢١	٦٠,٣	٩,٥
	المجموع	٤٦	٥٩,٨	٩,٧
المجموع	سنة أولى وثانية	٩٤	٦٢,٧	٩,٣
	ثالثة ورابعة	١٠٦	٦٥,٤	٩,١
	المجموع	٢٠٠	٦٤,١	٩,٣

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك اختلافات في بعض المتوسطات الحسابية. وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢X٤) كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي(٢X٤) لفحص دلالات الفروق في متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي والسنة الدراسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	٢٣٢,٣٩٤	١	٢٣٢,٣٩٤	٢,٩٧٩	٠,٠٨٦
المعدل التراكمي	١٦٣٥,٤٨٥	٢	٨١٧,٧٤٢	١٠,٤٨٤	*٠,٠٠٠
السنة الدراسية X المعدل التراكمي	٢٨,١٦٨	٢	١٤,٠٨٤	٠,١٨١	٠,٨٣٥
الخطأ	١٥١٣١,٨٣١	١٩٤			
الكلي	١٧١٥٨,٣٨	١٩٩			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٠٠)

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المبينة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات فعالية الذات باختلاف السنة الدراسية.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة المتمثلة في طالبات الجامعة قد وصلن إلى مرحلة نضج واستقرار انفعالي ومعرفي مما يشير إلى أن الطالب الجامعي يبدأ في المرحلة الجامعية بأخذ دور اجتماعي أفضل من المراحل السابقة والتهيؤ لأخذ دوره المستقبلي في المجتمع بحيث يكون فردا منتجا. وتتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي يشير إلى أن التطور في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) أكثر ميلا إلى الثبات منه إلى التطور، كما تتميز عن

مراحل النمو السابقة من حيث إنّ تأثر الفرد بالعمر الزمني أو التغيرات البيولوجية الخاصة قليلة إذا ما قورنت بتأثره بالقوى والأحداث الشخصية الانفعالية، والاجتماعية، والثقافية (Santrock, 2003).

في حين تشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات فعالية الذات باختلاف المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد، وأقل من جيد) حيث تبلغ قيمة (ف) (١٠,٤٨٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي. وبما أن النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات مستويات المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد، وأقل من جيد)، فقد تم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدلات التراكمية، والجدول رقم (٩) يبين هذه المقارنات.

الجدول رقم (٩)
دلالات الفروق بين متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة حسب المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية

فعالية الذات		جيد جدا فأكثر	جيد	أقل من جيد
	جيد جدا فأكثر	-	٤,١٦٨١*	٧,٩٤٨٧**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)

تشير نتائج اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر) من جهة و(جيد، وأقل من جيد) من جهة أخرى ولصالح المعدل التراكمي جيد جدا فأكثر.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن التوقعات المرتبطة بفعالية الذات لها علاقة قوية بتكوين مفهوم الذات وبتقدير الذات، حيث إنه إذا كان مستوى فعالية الذات مرتفعا، فإن ذلك سوف يسهم في تكوين مفهوم وتقدير ذات مرتفعين، والعكس صحيح، حيث إنّ المفهوم الإيجابي عن الذات يسهم في رفع مستوى فعالية الذات التي تعدّ محددا مهمًّا لنجاح الفرد في مختلف المهام الموكلة إلى الفرد. التي من بينها التحصيل ودافعية الإنجاز.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أليان وباكون(Allyan & Bacon, 2004) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي لفعالية الذات بدرجة كبيرة بكل من دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الأكاديمي، كما تتفق مع دراسة ماكوتش (McCoach, 2007) التي

أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فعالية الذات لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الأكاديمية. إضافة إلى ذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من وايجنز ووايجنز وزادين (Wiggins, Wiggins & Zadn, 1994) الذين اعتبروا وجود فعالية ذات عالية شرطاً أساسياً للتحصيل الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي بما يلي:

- ضرورة مساعدة الطلبة لمعرفة أنماط تعلمهم المفضلة.
- تكييف المناهج واشتمالها على أنشطة، ومسائل، ومواد تعليمية تخاطب كافة الأنماط التعلمية المفضلة للطلبة.
- الاهتمام بمفهوم فعالية الذات والعمل على تنميتها عند الطلبة.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٤). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الجبور، حنان عقلة (٢٠٠٢). **فعالية الذات لدى المدمنين والكحوليين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط٢). القاهرة: دار النشر للتوزيع.

الزغل، وفاء حسين (٢٠٠٦). **العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعات: دراسات في الصحة النفسية** (ج١). القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفي** (ط١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكناني، ممدوح عبد المنعم، والكندري، أحمد مبارك (٢٠٠٥) **سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم**. الكويت: مكتبة الفلاح.

هيلات، بهجت قسيم (٢٠٠١). **تأثير استخدام الاستقصائية على اكتساب عمليات العلم لدى طلبة ذوي أنماط تعلمية مختلفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

Allyan, P., & Bacon, D. (2004). **Motivating students to learn.** Retrieve from: www.Quik.com.

Bonett, M. R. (1994). Marital status and sex: Impact on career self-efficacy. **Journal of Counseling and Development, 73,** 178-198.

Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlate in middle and secondary students. **Creative Research Journal, 18**(4), 447-457.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review. 84,** 191-215.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control liberty of congress cataloging in publication data.** New York: McGraw-Hill, INC.

Coop, A. H. & Sigel, I. E. (1977). Cognitive style: Implication for learning and instruction, **Journal of Psychology in School, 2**(1), 152-169.

Fleming, N. D. & Bonwell, C. C. (2002). **How to I learn best: A students guide to improved learning.** Colorado: Green Mountain Falls.

Fleming, N. D. (2002). **What's new?** A valuable on: http://www.VARK-learn.com.

Hendry, G., Heinrich, P., Lyon, P., Barratt, A., Simpson, J., Hyde, S., Gonsalkorale, SH., Hyde, M. & Mgaieth, S. (2005). Helping students understand their learning style: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. **Educational Psychology, 25**(4), 395-407.

Heredia, A. (1999). **Cultural learning style.** London: Virtual Library.

Honey, P. & Mumford. A. (2000). **The learning styles helper's guide.** Maidenhead, Berkshire, U.K: Peter Honey Publication Limited.

Johnes, D. (2004). **Gateway project university of california.** Retrieve from: http://www.VARK-learn.com.

Lena, B., Liv, L., (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. **Education and Training, 48**(2\3), 178-189.

Mayor, S. & Sutton, K. (1996). **Personality in integrative approach,** New Jersey: Prentice-Hall.

McCoach, B. & Siegle, D. (2007). Increasing student mathematics self- efficacy through teacher training. **Journal of Advanced Academics, 18**(2), 278-312.

Nickles, D. A. (2003). The impact of explicit instruction about the nature of personal learning style on first-year student's perceptions of successful learning. **The Journal of General Education, 52**(2), 108-144.

Santrock, J. (2003). **Psychology.** Boston: McGraw Hill.

Sherer, M., Moddux,. J., Mercadant, B., Prentice, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. **Psychological Reports,** 51(2), 663-671.

Wiggins, J., Wiggins, B., & Zaden (1994). **Social psychology** (5th ed). New York: McGraw-Hill, INC.