جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم التربية

أساليب التعلم و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا

دراسة وصفية تحليلية في بعض ثانويات ولاية بومرداس

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر (2) في علوم التربية، تخصص إرشاد و توجيه

إعداد الطالبتين:

- سكورة عليوان
- زاهية توابي

إشراف الأستاذ الدكتور:

مصطفى موالك

السنة الجامعية: 2021-2022

شكر و تقدير:

قال تعالى: ﴿***و إِذْ تَـأَذَّنَ رَبُّـكُمْ لَـئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيـدَنَّكُمْ، و لَـئِن كَفَرتُم إِنّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ***﴾- سورة إبراهيم - الآية 07.

وفـي هـذا الصّـدد، نشكر اولا الله عـز و جـل مالـك السّماوات و الأرض، ربّ العبـاد والعليّ القدير، فهو الذي أنارنا بالعلم و المعرفة و زيننا بالحلم و المثابرة و أكرمنا بالتقوى و العافية، وأعاننا في إتمام هذه الدّراسة، فلله الحمد و الشّكر.

كما نتقدم بجزيل الشّكر و الامتنان والعرفان إلى أستاذنا المشرف:"**موالك مصطفى**" على حسن إشرافه و إكرامـه و علـى كل مـا قدمـه لنـا مـن نصـائح و توجيهـات لا تقدر بـثمن، فبارك الله فيه و في والديه.

الشكر موصـول كـذلك إلـى أعضـاء لجنـة المناقشـة الموقرة علـى تفضـيلهم لمناقشـة هذه المذكرة، ولما تكبدوه من عناء لتقييمها، فلهم أسمى عبارات الشكر و التقدير والاحترام.

ولا يفوتنـا فـي هذه المناسبة أن نشكر جميـع أسـاتذة قسم علـوم التربيـة و كـل الإداريـين والعاملين في **جامعة مولود معمري تيزي وزو، (تامدة).**

فشكرا لكم جميعا-

إهداء :

بسم الله الرحمن الرحيم وصلى الله على صاحب الشفاعة سيدنا محمد النبي الكريم و أله و صحبه الميامين و من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

أحمد الله عز وجل الذي وفقني في اتمام هذا البحث العلمي و الذي أهدي جهدي:

إليك يا قرة عيني، مصدر إلهامي إلى من ساندتني في صلاتها و دعائها و إلى من سهرت الليالي تثير دربي و إلى من تشاركني أفراحي و أحزاني، إلى نبع الحنان، إلى أجمل ابتسامة في حياتي،إلى أروع امرأة في الوجود **أمي "الغالية** "

وإلى من تشققت يداه في سبيل رعايتي و الذي لم يبخل عني بأي شيء إلى أعظم رجل في الكون "**أبي العزيز**"

وإلى أحلى ما وهبتني الحياة إخوتي: جمال ، عمر .أخواتي: **سامية، شابحة، ناجية، سميرة، سوهيلة وأختي الغالية** التي تمنيت خضورها صارة رحمها الله.

والى أبناء إخوتي: **عبد الرؤوف، عبد المالك، وائل إسحاق، عبد الغاني، صفا، وسيم، محمد أمين، صهيب، أمير، يحي، جواد، ميليسا، أيلا.**

الى الأخوات التي لم تلدهن أمي، الى التي تقاسمت معهن الصداقة: **نوال، هاجر، عزة، أمينة، صارة، أنيسة، أمال، أميرة.**

إلى رفيقة دربي التي تقاسمت معها عملي ، ووقفت بجانبي طيلة هذه السنين، و توأم روحي "**سكورة**"

إلى خطيبي "**مناد**" و عائلته: **أمي نورة ، أبي يوسف رحمه الله.**

والى كل ومن قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد.

– زاهية–

إهداء :

بسم الله الرحمن الرحيم

اهدي ثمرة جهدي الى:

ذلك الرجل الذي افتخر به عند مناداتهم لي باسم " **بنت الحاج محمد**"، الى الذي سيبقى حاضرا في قلبي، خالدا في ذاكرتي، والذي تمنيت وجوده اليوم ليفتخر هو كذلك بي، الى الذي يؤلمني فراقه، فاخفف ألمي بالدّعاء له، فاللهم ارحم **ابي** واسكنه فسيح جنانك.

إلى الإنسانة التي ربتني منذ صغري و علمتني و أحاطتني بحنانها والتي دائما وأبدا أجدها بجانبي في أزماتي، إلى أغلى من عرفها قلبي فبكل عبارات الحب أهديها كلمة شكر "**أمي**" الغالية أطال الله في عمرها و أمدها بالصحة و العافية.

إلى إخوتي و أخواتي: **أمال، لحوسين، رشيد، مليكة ، وخاصة أخي سليمان الذي حسبته أب لي.**

إلى شموع العائلة : **مروى ، نسيم ، آية، آدم ، آسيا ، ماسينيسا، محمّد اياد، محمد اسلام، سيرين.**

إلى خطيبي **سعيد** وعائلته: **أمي أم الخير، أبي أحمد.**

الى التي رافقتني في انجاز هذه المذكرة " **زاهية توابي**"، والتي سعدت بمعرفتها فجعل الله ايامها كلها نجاح و سعادة.

إلى صديقاتي العزيزات: **نوال، هاجر، عزة، أميرة، أمينة** واللّواتي أتمنى لهن التوفيق في حياتهن.

– سكورة–

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دلالة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بمستوى التوافق الدراسي لديهم". وللإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي وذلك نظرا لملائمة هذا المنهج البحثي لطبيعة الموضوع المدروس، ولمناسبته في تحقيق الأهداف المقصودة من وراء البحث. كما عمدت الباحثتان في هذه الدراسة على تطبيق مقياسي "أساليب التعلم " و"التوافق الدّراسي"، في جمع البيانات بعد التأكد من صدق فقراتهما وثباتها من خلال الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قوامها (30). في حين تمت خطوات الدراسة الأساسية على عينة قوامها (100) تلميذ مناصفة بين الذكور والإناث والمسجلين في أقسام السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. ولقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية في بعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية بومرداس، وهي: (ثانوية بوكابوس أحمد شعبة العامر بومرداس) و(ثانوية حسين ايت أحمد شعبة العامر بومرداس) و(ثانوية أحمد رحمون ثنية بومرداس).

هذا وبعد جمع المعطيات ومعالجتها معالجة احصائية، تم التوصل الى النتائج التالية:

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري ومستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– لا توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم السمعي ومستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الفردي ومستوى التوافق الدّراسي المنخفض لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– توجد علاقة غير دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الجماعي ومستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم الانفتاحي ومستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم الانغلاقي ومستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم الانبساطي مستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

–لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الانطوائي ومستوى التوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

وعلى أساس هذه النتائج يمكن القول بان الفرضية الأساسية للدراسة والتي نفادها" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم ومستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز البكالوريا" لم تتحقق إلا جزئيا. الأمر الذي يفتح المجال لدراسات أخرى للتنقيب في هذا الموضوع من خلال إدراج عوامل ومتغيرات أخرى قد تكون أكثر تأثير في تحقيق التوافق النفسي لدى تلميذ المرحلة الثانوية لا سيما فئة التلاميذ المقبلين على اجتياز بعض الامتحانات المصيرية، كامتحان البكالوريا.

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان.

الإهداء,

ملخص الدّراسة باللّغة العربية والأجنبية.

فهرس المحتويات.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدّراسة

1. إشكالية الدّراسة
2. فرضيات الدّراسة
3. أهمية الدّراسة
4. أهداف الدّراسة
5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.
6. الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: أساليب التعلم.

تمهيد.

1-تعريف التعلم.

2-نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم.

3-تعريف أساليب التعلم.

4-أهمية التعرف على أساليب التعلم.

5-مقاييس أساليب التعلم.

6-النماذج المفسرة لأساليب التّعلم.

7- العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم.

خلاصة.

الفصل الثالث: التوافق الدّراسي.

تمهيد.

1-نبذة تاريخية عن التوافق الدّراسي.

2-تعريف التوافق.

3- تعريف التوافق الدّراسي.

4-أهمية التوافق الدّراسي.

5- أبعاد التوافق الدّراسي.

6- مظاهر التوافق الدّراسي.

7-مشكلات التوافق الدّراسي.

خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

1-منهج الدراسة.

2-الدّراسة الاستطلاعية.

2-1- اجراءات الدّراسة الاستطلاعية.

2-2- أهداف الدّراسة الاستطلاعية.

2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3-مجتمع الدّراسة.

4-عينة الدّراسة وخصائصها.

5-حدود الدّراسة.

6-أدوات الدّراسة.

7-الخصائص السيكو مترية.

8-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة.

خلاصة الفصل.

الفصل الخامس : عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدّراسة

1-عرض النتائج على أساس الإحصاء الاستدلالي.

2-تحليل ومناقشة النتائج.

استنتاج عام

خاتمة.

التوصيات والاقتراحات

قائمة المراجع.

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يوضح عن خصائص العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	53
02	يوضح عن خصائص العينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	54
03	يوضح نسب توزيع أفراد المجتمع الأصلي للتلاميذ حسب الثانوية المعينة بالدراسة	56
04	يوضح نتائج اختبار (T)لدلالة الفروق بين المتوسطات الفئتين الدنيا و العليا لاستبيان التوافق الدراسي	59
05	يوضح حساب قيمة معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان التوافق الدراسي	60
06	يوضح قيمة معامل سيبرمان براون و جثمان لاستبيان التوافق الدراسي.	60
07	يوضح عدم وجود علاقة الدالة إحصائيا بين أسلوب التعلم البصري و التوافق الدراسي.	66
08	يوضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم السمعي و التوافق الدراسي	67
09	يوضح وجود علاقة الدالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الفردي و التوافق الدراسي.	69
10	يوضح وجود علاقة الدالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الجمعي و التوافق الدراسي.	71
11	يوضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الانفعالي و التوافق الدراسي	72
12	يوضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الانغلاقي و التوافق الدراسي	73

13	يوضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم انبساطي و التوافق الدراسي	75
14	يوضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم انطوائي و التوافق الدراسي	76

فهرس الأشكال :

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	يمثل دورة التعلم حسب نموذج كولب	32
02	يوضح عن العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	54
03	يوضح عن خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	55

مقدمة:

يمر العصر الحديث بثورة علمية معرفية كبيرة نتج عنها تغيرات وتحولات عديدة ومختلفة انعكس جانب منها على حياة الفرد بشكل عام وعلى طبيعة تعلم الطالب بشكل خاص، حيث زاد الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وصار جودة التعليم ونوعية التحصيل الدراسي من أولى الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها، من خلال تطوير التعلم الصفي والرفع من مستوى تفاعل المتعلم وكيفية مواجهته للمواقف التعليمية واكتسابه الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة.

وفي هذا الشأن ثبت أن مكتسبات المتعلم أنما تنمو بشكل أفضل وتتطور بصورة أحسن عندما تتم أثناء صيرورة التواصل والتفاعل وخلال التعامل مع المواقف التعليمية الصفية، وعبر استثمار عقلي معرفي لما يقدم أثناء الدرس، ويحدد ذلك طبيعة اسلوب التعلم المفضل لدى كل تلميذ والذي يكشف عن طريقة فهمه وإدراكه لبيئة التّعلم، لاسيما لدى طالب المرحلة الثانوية والمقبل لاجتياز امتحان البكالوريا.

فانطلاقا من أهمية عملية التعليم وتعلم الطلاب في هذه المرحلة التعليمية، وفي ضوء عملية اختيار كل طالب لأساليب التعلم المفضلة لديه، تتحدد طبيعة التعلم الصفي ويتجلى مستوى مشاركة الطلاب في انجاز الدرس. فمن بين هذه الأساليب ما يتمظهر على شكل التعلم السمعي ومنها ما يتمظهر في شكل التعلم البصري ، ومنها ما يبدو على شكل التعلم الفردي أو الجماعي ومنها ما يبدو على شكل التعلم الانفتاحي أو الانغلاقي ومنها ما يعتمد على شكل التعلم الانبساطي ومنها ما يعتمد على شكل التعلم الانطوائي.

ويفترض في هذا الشأن أن نجاح الطالب في اختياره أسلوب التعلم المناسب لطبيعة نظامه التمثيلي ولنمط تفكيره يساهم في تحقيقه مستوى عالي من توافقه الدراسي والذي صار من واهم عوامل النجاح التفوق الأكاديمي.

تماشيا مع ما تم ذكره أنفا ، يمكننا التأكيد بحقيقة تربوية هامة، مفادها أن اي متعلم مهما كان اذا تعلم وفق أسلوب تعلمه المفضل والمناسب لنمط تفكيره والملائم لطبيعة نظامه العقلي التمثيلي، فمن شان ذلك أن يزيد من دافعيته للتعلم ويرفع من مستوى توافقه الدراسي بمعنى وجود علاقة بين طبيعة أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب ومستوى توافقه الدّراسي.

وعلى هذا الأساس فان الدراسة الحالية تستهدف ابراز دلالة العلاقة التي تربط بين طبيعة أسلوب التعلم المفضل والتوافق الدراسي لدى طلاب البكالوريا وذلك وفقا للمخطط البحثي التالي:

لقد تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين، نظري وميداني، يتضمن الجانب النظري ثلاثة فصول يتضمن **الفصل الاول** الإطار العام للدراسة، من حيث إشكالية الدّراسة، فرضياتها أهدافها، أهميتها. كما يتضمن تحديد المفاهيم والدّراسات السابقة المماثلة للدراسة الحالية والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: ويتمثل في محور أساليب التعلم، ويتضمن تمهيدا للفصل وتعريفا لمفهوم التعلم، نبذة تاريخية حول تطوّر مفهوم أساليب التعلم، تعريف أساليب التعلم، أهمية التعرف على أساليب التعلم، مقاييس أساليب التعلم، النماذج المفسرة لأساليب التعلم العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم، وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث : يتمثل في التوافق الدّراسي، ويتضمن تمهيد، نبذة تاريخية عن التوافق تعريف التوافق، تعريف التوافق الدّراسي، أهمية التوافق الدّراسي، أبعاد التوافق الدّراسي مظاهره مشكلاته وأخيرا خلاصة الفصل.

اما الجانب التطبيقي للدراسة فيشمل فصلين تطبيقيين هما: الفصل الرابع والخامس.

الفصل الرابع: يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ويتضمن تمهيدا للفصل منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية أهداف الدراسة، نتائجها. كما يتضمن مجتمع الدراسة

وعينتها، حدودها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكذا خصائصها السيكو مترية وصولا إلى انواع الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات. وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: يتمثل في عرض وتفسير نتائج الدراسة المتوصّل اليها، كما يتضمن عرضا للنتائج على أساس الإحصاء الوصفي والاستدلالي، واخيرا استنتاج ،خاتمة الدّراسة والتوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

الفصل الأول : الإطار العام للدّراسة

1. إشكالية الدّراسة
2. فرضيات الدّراسة
3. أهمية الدّراسة
4. أهداف الدّراسة
5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.
6 - الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1-إشكالية البحث:

من الموضوعات التربوية والتعليمية التي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين موضوع التعلم وكيفية تلقي المتعلم الخبرات المعرفية وطريقة حصوله على المعلومات اللازمة لتعلمه ولنموه الذهني ،المعرفي والشخصي. وتفيد الدراسات التربوية الحديثة في هذا الشأن بان التعلم مصطلح علمي يشير يعني كيفية تلقي الفرد للمعلومات والخبرات المختلفة واكتساب المعارف من البيئة المادية والاجتماعية المحيطة، كما يشير هذا المفهوم إلى طريقته استهلاك الفرد لهذه المعلومات والخبرات من دون الاعتماد على المعلم بل من خلال مجهوداته الذاتية ومشاركته الآخرين في الحصول على المعارف الضرورية وفهمها.

و خلافا لمصطلح التعليم فان التعلم ترتكز على البحث الذاتي عن المعلومات واختيار أفضل الطرق المناسبة لاستثمارها من اجل بناء خبرات معرفية جديدة. ولحدوث ذلك يرى الباحثون التربويون ضرورة قيام المعلم أو من يقوم مقام القيادة التربوية والتعليمية بالكشف عن حاجات المتعلم ومراعاة متطلباته التعليمية. ومن بين أهم هذه المتطلبات تلك المتعلقة بمراعاتها أساليب تعلم الطالب وأنماط تفكيره المفضلة.(العيلة، 2002 ،ص2)

وعلى هذا الأساس أصبح الاهتمام بتنمية مهارات التّعلم من أولى الأهداف التي تسعى المنظومة التّربوية إلى تحقيقها لأنها تساعد المتعلم على مواجهة المشاكل المدرسية التي تلاقيها والعمل على حلها بطرق أكثر عقلانية، كونها مشاكل تلازم التلميذ منذ بداية تمدرسه إلى غاية تخرجه.

ومما لا شك فيه أن لطريقة تعلم الفرد وأسلوب تعلمه المفضل في تحصيله المعرفي أثره البالغ في تحصيله نوعية مردوده العلمي التربوي، ذلك أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة بغرض التعليم لكن كل تلميذ له أسلوب تعلم خاص به وأسلوب معين يتبعه ويراه مناسبا له، بحيث يحقق له النجاح في مشواره الدراسي ويعينه على تعليم نفسه بنفسه. وعلى هذه الأساس يعرف جل علماء التربية أسلوب التعلم إلى الطّريقة المفضلة لدى المتعلم في معالجة

المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة. فالأسلوب المفضل يؤدي بالفرد الى ان يتعلم من خلاله بشكل أفضل "(طلافحة ،2009، ص271).

وفي ذات السياق تشير دراسات أخرى إلى أن تحصيل المتعلمين المنخفض لا يكون بالضرورة ناتجا عن ضعف إمكانياتهم أوتدني قدراتهم العقلية، ولا ترجع إلى عدم بذل المتعلم للجهد الكافي، وإنما قد يرجع إلى عدم استعمال حذا المتعلم أساليب تعلم مفضلة سليمة وملائمة. (سعود بن مقبل بن فالح، 2016). وفي هذا الإطار تعرف الّرابطة القومية لمديري المدارس الثّانوية أساليب التّعلم بأنها "سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية تشير إلى كيفية إدراك واستجابة وتفاعل المتعلمين مع بيئة التّعلم". (مرزوق راشد ،2005،ص60). ومن ثم فإنه كلما كان المتعلم على وعي في اختيار ومعرفة أساليب التّعلم المناسبة، كلما كان محققا لتحصيل أكاديمي متفوق خاصة في المرحلة الثّانوية، ذلك انه في هذه المرحلة تلعب سمات شخصية المتعلم الدّور الرئيسي في تعلمه وتحصيله.

وفي هذا الصدد ظهرت العديد من الدراسات التربوية الحديثة حول هذا الموضوع أبرزها دراسة (سعود بن مقبل بن فالح) و(سالم علي الغرابية)، (2016) تحت عنوان " اثر التفاعل بين تقدير الذّات وأساليب التّعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،حيث هدفت إلى التّعرف على مستوى تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثّانوية في منطقة حائل ،وكذلك معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التعلم من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى والتعرف على أثر الّتفاعل بين تقدير الذات واساليب التعلم المفضلة على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتمثلت عينتها في(408) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة حائل ،واستخدمت أداتان لجمع البيانات وتحقيق أهداف البحث وهما "مقياس تقدير الذات " و"مقياس أساليب التعلم "وفق المنهج الوصفي ،وكان من أبرز نتائجها أنّ أسلوب التعلم المفضل لدى عينة البحث هو أسلوب التعلم النشط مقابل الّتعلم التأملي وكذلك تفضيل الطلاب لأسلوب الّتعلم

الحسي على التعلم الحدسي ،وتفضيل أسلوب التعلم البصري على أسلوب التّعلم اللّفظي. (الحربي والغرايبه ،2019، ص2).

ومن جهة أخرى تعددت أساليب التعلم وتنوعت من أساليب تعلم حسية كالأسلوب البصري والسمعي أساليب تعلم نفسية كأسلوب التعلم الانطوائي والانبساطي وأساليب التعلم العقلي كأسلوب التعلم الانفتاحي والانغلاقي وكذا أساليب التعلم الاجتماعي كأسلوب التعلم الفردي والجماعي. ومهما يكن فان المتعلم عندما يعتمد على الأسلوب المفضل لديه والمنسجم مع ميوله نظامه التمثيلي، فإنّ ذلك يساعده على تحقيق ما يسمى بالتوافق الدراسي.

هذا ويعد التوافق الدراسي من الموضوعات التي تشير الى تلك العملية الدينامية المستمرة بين المّتعلم والمحيطين به في البيئة المدرسية من اجل تحقيق النجاح المنشود في نهاية المطاف. ولقد عرف عدة تعريفات أهمها: تعرّيف(الزيادي) الذي عرفه بكونه: "حالة تبدوا في العملية الدينامية المستمرة الّتي يقوم بها الطالب لا ستعاب مواد الدّراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية من أساتذة وزملاء ومكونات الدراسة والتحصيل الدّراسي ". (هداية ،2015، ص90). كما عّرفه سلطان عائض(2010) بأنه "قدرة التلميذ على تحقيق التلازم بينه وبين البيئة المدرسية بما تحتويه العلاقات مع الرّفاق والمدرسين، وممارسة الأنشطة المنهجية مما يجعله أكثر شعبية شعورا بالألفة والمساندة الاجتماعيّة ويكون أكثر قدرة على الإنجاز الأكاديمي والّتفوق العلمي".

(سلطان عائض ،2010، ص16)

ومن الناحية البحثية أجريت دراسات علمية حول موضوع التوافق الدراسي وربطه بمختلف العوامل والمتغيرات ،منها دراسة الباحثة التربوية "داود شفيقة"(2011-2012)بعنوان :"الثقة بالنفس و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للمراهق المتمدرس و مدى مساهمتها في تحقيق التوافق الدراسي، كذلك معرفة العلاقة بين النفس و مرحلة المراهقة

و هذا نظرا لما يتعرض له من صراعات نفسية التي تؤثر على شخصيته ومزاجه، إلى جانب تدعيم مبدأ الاعتماد على النفس و الثقة بها و الاعتزاز بها لحل المشكلات سواء كانت حياتية أو مدرسية لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه و كذلك معرفة أهم عامل لا بد منه أن يتجلى به في دراسته لتحقيق الرضا و النجاح.

ولقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (331) تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين (16-18) سنة، حيث أن العينة الأولى تشمل المراهقين المتفوقين دراسيا و كان عددهم (182) تلميذا، أما العينة الثانية فشلت المراهقين المتأخرين دراسيا، و كان عددهم (149) تلميذا، فطبق عليهم مقياس الثقة بالنفس من إعداد "سيدني شروجر" و آخر خاص بالتوافق الدراسي من إعداد "هنري بورو". كما اعتمدت في التحليل البيانات و الفرضيات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) معامل الارتباط لبيرسون واختبار (ت) ستيودنت، فتوصل البحث إلى النتائج التالية:

ـ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس و التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. كما توجد. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين المراهقين المتفوقين و المتأخرين دراسيا.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين و المتأخرين دراسيا .

الأمر الذي يؤكد الاعتقاد بأن أساليب التعلم المفضلة تساعد بشكل كبير في سعي التلميذ الى تحقيق مستوى من التوافق المقبول دراسيا التّوافق لاسيما لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا خاصة لدى طلاب البكالوريا.

اتساقا مع ما سبق، تحاول الباحثتان خلال خطوات الدّراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم ومستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

ـالتساؤلات الجزئية:

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب الّتعلم البصري والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم السمعي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الفردي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الجماعي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الإنفتاحي و التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل هناك علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الانغلاقي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الانبساطي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

–هل توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الانطوائي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

2-فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم البصري والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم السمعي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الفردي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الجماعي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

-توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الانفتاحي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين أسلوب التّعلم الانغلاقي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

- توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الانبساطي والتوافق الدّراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

-توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم انطوائي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

3-أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن إيجازها في هذا المقام في النقاط التالية:

– معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– لتعرف على أساليب التعلم المستخدمة لدى عينة من التلاميذ.

– التعرف على ما إذا كان هناك فرق في مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ مرحلة الثانوية باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

– التعرف على إن كان هناك فرق في مستوى التوافق الدراسي بغزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

– معرفة إيجاد الاختلاف في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث، وإبراز الاختلاف في أساليب التعلم بين الذكور والاناث.

– معرفة مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ومعرفة مستوى أساليب التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

4–أهمية الدراسة:

تعتبر أساليب التعلّم من أهم العوامل الجوهرية التّي تتحدد وفقها حياة المتعلم ومستقبله ،لذا تكمن أهمية الدّراسة الحالية في التعرف على الأسلوب الأفضل في عملية التعلم خاصة لدى طلاب البكالوريا وبالتالي تحقيق علاقة مرتفعة بين أسلوب التعلم المفضل والتوافق الدّراسي ،كما يمكن أن تساعد الباحثين والدّرسين في بحوثهم العلمية وجعلها مرجعا لهم عند الحاجة لذلك ،إضافة إلى تقديم فكرة للمدرسين وكل أعضاء هيئة التدريس في الثانوية حول الأسلوب النسب لتعلم المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

5–تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

5–1–التعريف الاصطلاحي لمفهوم أساليب التعلم: أشار تعريف أبو حطب الذي جاء "الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم "

(يوسف قطامي ،و نايفة قطامي ، 2000 ،ص 353)وفي هذا المجال قدم اتخاذ المدارس الأمريكية تعريفا التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل.
(عماد عبد الرحيم الزغلول ، و شاكر عقلة المحامي ، 2007، ص266)

ويعرف (السيد2004) "أسلوب التعلم بأنه : مجموعة من العادات الثابتة نسبيا لدى المتعلم و التي اعتاد على استخدامها في اكتساب المعلومات و تخزينها و الاحتفاظ بها و استدعائها عند الضرورة. (السيد ، 2004،ص75)

5-2-التعريف الإجرائي لأساليب التعلم : تعرف أساليب التعلم إجرائيا بأنها الكيفية التي يتم بها استيعاب التلاميذ لما لهم من أفكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة تقدم بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة و التي يتحدد على أساسها نهجة لأسلوب التعلم السطحي و العميق .

5-1-1-مفهوم أسلوب التعلم البصري:حيث يفضل المتعلم ذو النزعة البصرية القراءة ويتعلم بشكل أفضل عن طريق المشاهدة كمشاهدة الصور والأشكال والأفلام الثابتة والمتحركة، والتي تحمل معنى دلاليا (سمانتي)Simentique حول موضوع معين. (عادل السعيد البنا، 2002).
5- 1-2-أسلوب التعلم السمعي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة السمعية الاستماع إلى محاضرات أو أشرطة سمعية، أكثر من تفضيله القراءة والمشاهدة والمناقشة أو الحوار
5-1-3 مفهوم أسلوب التعلم الفردي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الفردية العمل وحده، ولا يستمتع بجو النقاش الجماعي أو المشاهدة والحوار.
5-1-4-مفهوم أسلوب التعلم الجماعي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الجماعية العمل في مجموعة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق التواصل والتفاعل مع الآخرين.

5-1-5-أسلوب التعلم الإنفتاحي: يعد المتعلم ذو النزعة الانفتاحية النشاط الصفي على أنه نوع من الألعاب المسلية، ويتقبل الغموض في المادة اللغوية، ولا يشعر بالقلق عندما لا يفهم.

5-1-6-أسلوب التعلم الانغلاقي: ويحرص المتعلم ذا النزعة الانغلاقية على تخطيط ما يدرسه بعناية والالتزام بالحفظ. (صالح بن ناصر الشويرخ، 2002).

5-1-7-**أسلوب التعلم الانبساطي:** حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الانبساطية الأنشطة القائمة على التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، كالمحادثات وتأدية الأدوار.

5-1-8-أسلوب التعلم الانطوائي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الانطوائية الأنشطة الفردية، ويتجنب الأنشطة ذات الطابع الجماعي، سواء الأنشطة القائمة على التواصل اللفظي آو تلك القائمة على التواصل غير اللفظي، كونه يتصف بالخجل والهدوء والانعزال. (العبدان والمعارك، 1992).

5-2-التعريف الاصطلاحي لمفهوم التوافق الدراسي:

اصطلاحا :يتفق "عوض و الزيادي "في تعريفها للتوافق الدراسي بأنه :"حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة ، التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسية و النجاح فيها و تحقيق التواؤم بينه و بين بيئته المدرسية

و مكوناتها الأساسية (الأساتذة و الزملاء و الأنشطة الاجتماعية و الثقافية والرياضية و مواد الدراسية و التحصيل الدراسي) " (عفراء إبراهيم ، 2013، ص129).

أما "الشاذلي " فيعتبر التوافق الدراسي هو : قدرة مركبة تتوافق على بعدين :بعد عقلي و بعد اجتماعي ، فهو يتوفق على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية ، من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين و الأنشطة التربوية و التعليمية " (الشاذلي، 2001، ص 53)

و عرفه "بن دانية و الشيخ حسن "بأنه : تلاؤم التلميذ مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقيل الاتجاهات و القيم و المعارف التي تعمل على تطويرها لدى التلميذ (بودر،2010 ، ص86).

5-2-التعريف الإجرائي لمفهوم التوافق الدراسي:

يعد التوافق الدراسي من الناحية الإجرائية ذلك المستوى من توافق التلميذ مع الدراسة في الثانوية و التفاعل مع بيئتها، من خلال الانسجام مع مختلف عناصر العملية التعليمية ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التوافق الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية .

5-3-تعريف التعليم الثانوي:

اصطلاحا :التعليم الثانوي هو جزء لا يتجزأ من مجموع من المنظومة التربوية و هو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربوية و التكوين و الشغل ، حيث يحتل مرقعة بين التعليم المتوسط الذي يستقل عددا هائلا من التلاميذ إلى جانب التكوين المهني من جهة ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية و عالم الشغل من بعد ، و يدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات و هو يتزامن مع فترة حرجة ، و هي مرحلة المراهق و ما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي و الجسمي . (بلحاج فروجة ، 2011،ص105)

ـ **أما إجرائيا** : فهي المرحلة التي تلي التعليم المتوسط ، و تقابل مرحلة المراهقة الوسطى التي تهدف في تكوين شخصية المراهق المتمدرس من الناحية المعرفية و البدنية و إعداده لتحمل المسؤولية و تقبل ذاته و تقديرها مع احترام الآخرين و توجهه إلى حياة المهني.

6-الدراسات السابقة:

أولا الدراسات المتعلقة بمتغير أساليب التعلم:

ـ **دراسة لبنى جديد (2006)**: بعنوان: «العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات و قلق الامتحان و أثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس محافظة دمشق الرسمية)" . ولقد سعت الدراسة إلى

التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية ـ المعالجة العميقة) وفق الامتحان ، و تأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي ، و للكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي و منخفضي قلق الامتحان ، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحيةـ المعالجة العميقة) ، ودرجات التحصيل الدراسي و تكونت عينة البحث من (264) طالبا و طلاب الصف الثاني الثانوي ، و استخدمت الباحثة مقياس أساليب المذاكرة و مقياس القلق الاختبار ، و قلق المنهج الوصفي التحليلي ، و كان من أبرز نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) و قلق الامتحان ، و ارتباط موجب دال إحصائيا أساليب التعلم (معالجة العميقة والمعالجة السطحية) و درجات التحصيل الدراسي ، و كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي و منخفضي قلق الامتحان في أسلوب تعلم . (جديد، 2010، ص93،94)

-**دراسة جيهان العمران (2006)** بعنوان:" أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الاساسي « لقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الاسلوب البصري والحركي في خصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم البصري والسمعي والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (230) طالبا وطالبة ثم اختيارهم عشوائيا في مرحلة التعليم الاساسي بمدارس التعليم العام بمملكة البحرين. و استخدم مقياس صعوبات التعلم الذي تم تصميمه من قبل (كون) و(واجيسباك) و (بوالك) (1994) و مقياس أساليب التعلم البصري و السمعي و الحركي من إعداد الباحثة لجمع البيانات ، و فق المنهج الوصفي و من أبرز نتائجها وجود فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة : البصري و السمعي و الحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي و كذلك وجود أثر دال للنوع و التفاعل بين النوع و المرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي ووجود

أثر دال يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي ووجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي و أسلوب التعلم البصري وارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي و أسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين و فئة صعوبات التعلم. (العمران ، 2006، ص75)

-دراسة سيندر (2000) Snyderبعنوان: العلاقة بين أساليب التعلم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس من الثانوية

هدفت دراسة سيندر (2000) إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم و الذكاء و التحصيل الدراسي لدى عينة قوامها 128 طالبا أمريكيا من الجنس ممن يدرسون التاريخ طبق عليهم استبيان أساليب التعلم ، و تم قياس التحصيل باستخدام اختيارات تحصيلية مقننة بالإضافة إلى الحصول على المعدل التراكمي GBA لهؤلاء الطلاب ، و باستخدام معاملات الارتباط (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب و دال احصائيا بين أساليب التعلم و التحصيل الدراسي كما يقاس باستخدام GPAو بالاختبار التحصيلية المقننة ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذكور و الاناث في أساليب التعلم المقاسة .

ثانيا الدراسات المتعلقة بمتغير التوافق الدراسي :

ـ دراسة ميدون وأبي مولد (2014) تحت عنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. هدفت الدراسة للتحقق من الاهداف المتمثلة في الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق المدرسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من (798)تلميذ وتلميذة اختاروا بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين وهما مقياس الكفاءة الذاتية مكون من 10بنود ومقياس التوافق الدراسي المكون من 36 بند. خلال السنة الدراسية 2012.2013 للتوصيل إلى النتائج التالية: أن مستوى التوافق الدراسي والكفاءة الذاتية مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ووجود علاقة طردية بين الكفاءة

الذاتية والتوافق الدراسي لديهم، وأن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ والتلميذات في توافقهم الدراسي وهو لصالح التلميذات. بالإضافة إلى وجود فروق في التوافق المدرسي بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين ولصالح التلميذ المعيد.(ميدون وأبو الوالد،2014، ص 5).

ـ دراسة ا هداية بن صالح (2015) تحت عنوان: الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس، حيث هدف البحث إلي التعرف على تأثير الضغط النفسي على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان بلغت عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة في المدرسة الثانوية، حيث تم الاعتماد على مقياس الضغط النفسي لعبد الحق لبوازدة_ جامعة الجزائر ^{2}، والمكيف من طرف الباحثة على فئة المراهقين، و مقياس التوافق الدراسي للباحثة، مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة الحالية إلي نتائج كان أهمها : وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي و التوافق المدرسي ، مع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الضغط النفسي و أبعاد التوافق الدراسي (التوافق مع الأساتذة ، الزملاء ، المدرسة ، المواد الدراسية)، كما أسفرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور و الإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي و التحصيل الدراسي. (بن صالح، 2015، ص6).

ـ دراسة Uli&Sundi, Elisa, uguak(2006): والتي سعت إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الأجانب في مدرسة عالمية في كوالالمبور كنتيجة للسلوك التوافقي ، كما كانت هذه الدراسة موجهة نحو استمرار تخطيط سلوكات الحالة النفسية و التوافق للشروط التعليمية لدى الطلاب الاجانب ، تألقت عينة الدراسة من (210)طالب (77أنثى ،133 ذكر) تم اختيار من أصل (318) طالب ، و استخدمت الدراسة مقياس السلوك التوافقي الذي صممه (2000،) Setiawati وعلى المنهج الوصفي التحليلي .ولقد أظهرت النتائج أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية، كما أشارت إلى أن التوافق مؤشر للحالة النفسية

للطلاب، كما توصلت إلى أن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور. في بيئة تعليمية جديدة (أورد في: أحمد راشد، 2011).

***التعقيب على الدراسات السابقة وعلى نتائجها:**

من اطلاعنا على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور أساليب التعلم فقد توصلنا إلى ما يلي:

بالنسبة للموضوع الدراسات المتعلقة بأساليب التعلم لدراسة لبنى جديد "العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات و قلق الامتحان و أثرهما على التحصيل الدراسي"، أما دراسة جيهان العمران تحت عنوان:" أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي"، ودراسة سيندر Snyderبعنوان: العلاقة بين أساليب التعلم والذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس من الثانوية.

فبالنسبة لأهداف الدراسات لقد تنوعت واختلفت من دراسة لأخرى، حيث نجد دراسة كل من دراسة لبنى جديد (2006). لقد سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية ـ المعالجة العميقة) وفق الامتحان ، و تأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي ، و للكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي و المنخفضي قلق الامتحان ، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحيةـ المعالجة العميقة) ودرجات التحصيل الدراسي و أما دراسة (جيهان عمران) فلقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في خصائص السلوكية لصعوبات التعلم وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم: البصري والسمعي والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم، ودراسة سيندر لقد هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم و الذكاء و التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة للعينة : فلقد اختلفت العينات المختارات في الدراسات، حيث في دراسة لبني جديد تكونت عينتها من(264) طالبا و طلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة (جيهان عمران) تكونت عينتها من(230) طالبا وطالبة ثم اختيارهم عشوائيا في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس التعليم العام، اما دراسة سندر فتكونت عينتها من 128 طالبا أمريكيا من الجنس ممن يدرسون التاريخ. أما بالنسبة للنتائج الدراسة : فقد اختلفت نتائج الدراسة من دراسة لأخرى كما نجد دراسة لبني جديد التي كانت من أبرز نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) و قلق الامتحان و ارتباط موجب دال إحصائيا أساليب التعلم (معالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي و كذلك وجود فروق دالة إحصائيا يسن الطلاب المرتفعي و المنخفضي قلق الامتحان في أسلوب تعلم، أما دراسة جيهان عمران من أبرز نتائجها وجود فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة : البصري و السمعي و الحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي و كذلك وجود أثر دال للنوع و التفاعل بين النوع و المرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي ووجود أثر دال يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي ، ووجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي و أسلوب التعلم البصري، و ارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي و أسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين و فئة صعوبات التعلم و دراسة سندر التي أشارت لنتائج إلى وجود ارتباط موجب و دال احصائيا بين أساليب التعلم و التحصيل الدراسي كما يقاس باستخدام GPA و بالاختبار التحصيلية المقننة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذكور و الاناث في أساليب التعلم المقاسة.

أما الدراسة السابقة المتعلقة بالتوافق الدراسي فقد توصلنا إلى ما يلي:

بالنسبة للموضوع الدراسات السابقة المتعلقة بالتوافق الدراسي: دراسة (ميدون وأبي مولد) تحت عنوان:" الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، أما دراسة هداية بن صالح تحت عنوان:" الضغط النفسي وتأثيره على التوافق

الدراسي لدى المراهق المتمدرس"، و دراسةUli&Sundi, Elisa, uguak:التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الأجانب في مدرسة عالمية.

فبالنسبة لأهداف الدراسات لقد تنوعت واختلفت من دراسة لأخرى، حيث نجد دراسة كل من "ميدون وأبي مولد"(2014) هدفتا إلى الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي، بينما نجد دراسة "هداية بن صالح (2015) تهدف إلى تعرف على تأثير الضغط النفسي على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس، في حين نجد دراسة (أوغواك وإليزا) والآخرون تهدف إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الأجانب.

وبالنسبة للعينة الدراسات: فقد اختلفت كذلك العينات المختارة في الدراسات السابقة، إذا نجد أن دراسة "مباركة ميدون " تكونت من التلاميذ مرحلة التعليم متوسط، و دراسة «هداية صالح " تكونت من التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية، أما دراسة (أوغواك وإليزا) وآخرون قد تكونت من طلاب الأجانب.

أما بالنسبة للنتائج الدراسة : فقد تنوعت من دراسة لأخرى ،حيث نجد دراسة "ميدون و أبي مولد " تؤكد على أن مستوى التوافق الدراسي و الكفاءة الذاتية مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، كما أكدت وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدي أفراد العينة ، وأن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ والتلميذات في توافقهم الدراسي وهو لصالح التلميذات بالإضافة إلي وجود فروق في التوافق المدرسي بين التلاميذ المعيدين و التلاميذ غير المعيدين و لصالح التلميذ المعيد ، و كذلك نتائج دراسة "هداية بن صالح " توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي و التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الضغط النفسي و أبعاد التوافق الدراسي (التوافق مع الأساتذة ، الزملاء ، المدرسة ، المواد الدراسية)، كما أسفرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور و الإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي وكما أيضا دراسة "أوغواك و إليزا" توصلت إلى أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر

من صفاتهم الشخصية ، كما أشارت إلى أن التوافق مؤشر للحالة النفسية للطلاب، كما توصلت إلى أن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور، في بيئة تعليمية جديدة

الفصل الثاني

أساليب التّعلم لدى تلاميذ البكالوريا.

الفصل الثاني

أساليب التّعلم لدى تلاميذ البكالوريا.

تمهيد

1. تعريف التّعلم.
2. نبذة تاريخية حول تطور مفهوم أساليب التّعلم.
3. تعريف أساليب التّعلم.
4. أهمية التعرف على أساليب التعلم.
5. مقاييس أساليب التّعلم.
6. النماذج المفسرة لأساليب التعلم.
7. العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التّعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر أساليب التعلم المفضلة دراسة ومجال بحثي حديث، حيث بدأت البحوث فيها على يد الباحثين وعلماء النفس، وللمعرفة أكثر على هذا المصطلح تطرقنا في الفصل التالي إلى تناول تعريف التّعلم ثمّ نبذة تاريخية حول تطور أساليب التّعلم يليه تعريف أساليب التعلم ثمّ تطرقنا أيضا إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم ثم مقاييس أساليب التعلم ثم النماذج المفسرة لأساليب التعلم، وصولا إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التّعلم حيث يكون هذا العنصر أخر العناصر في هذا الفصل ثم تأتي خلاصة الفصل.

1. تعريف التّعلم:

يعرف التعلم بأنّه مجموعة من التغيرات الدائمة نسبيا، التي تحدث نتيجة مرور الإنسان بخبرة، أو من خلال تكرار تلك الخبرة. (قطامي يوسف وأخرون، 2000،ص13)

واتفق بعض الباحثين في مجال التربية وعلم النفس في تعريف التّعلم بأنّه " العملية التي نستدل عليها من التغيرات الّتي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن التّفاعل مع البيئة أو التّدريب أو الخبرة ". (كوافحة، 2004، ص53)

2. نبذة تاريخية حول تطور مفهوم أساليب التّعلم:

إنّ أساليب التّعلم من المفاهيم الّتي ظهرت نتيجة للبحث في علم النفس المعرفي على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين المتعلمين في طريقة تعلمهم، حيث ذكر حمدان (1985) أنّ أساليب التّعلم يرجع استخدامه إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة للمفهوم إلاّ في الخمسينات من القرن الماضي ومنذ ذلك الحين تعددت وتنوعت أساليب التّعلم، وذلك من خلال اختلاف المتعلمين بينهم، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الّذين تناولها بالدّراسة والبحث وقد ذكر رمضان(1990) أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد بيري (1980)عندما قدم نموذجا للتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب يرجع إلى الخلط الّذي مازال مستمرا الى وقتنا الحالي بين أساليب التّعلم والأساليب المعرفية وفي هذا الصدد نجد رينر و رايدنج (1997)ذكر أنّ الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التّعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما، وتم التّراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فانّ الاختلاف مازال قائما، وبعد ذلك ظهر انتوستل حيث استعمل أساليب التّعلم والأساليب المعرفية بالتبادل أما داس(dass) فقد اعتقد أنّ أساليب التّعلم والاساليب المعرفية مفهومين مختلفين.

ومن خلال هذه الاختلافات كلها يمكن القول بانّه من الصعب وضع تعريف خاص لأسلوب التّعلم لأنّ كل باحث يحصر اهتمامه ببعد معين كما أنّه يستعمل أدوات قياس مختلفة عن غيره. لكن وعلى الرغم من اختلاف مصادر تعريف أسلوب التعلم إلاّ أنّها تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الفرد في اكتساب ومعالجة المعلومات.

(جعفور وأخرون، 2013، ص199).

3- تعريف أساليب التّعلم:

عرف هنت (hunt) أسلوب التّعلم بأنّه وصف الصفات البيئية التعليمية الأكثر ملائمة لتعلم المتعلم، وهذا يشير إلى أسلوب أو طريقة المتعلم في عملية التعلم لا المادة التي يتعلمها. (henson&borthwick, 1984, p2)

ويعرفها ماك و دوير بأنّها الطريقة الثابتة في كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها واتخاذ القرارات. (واعيسى، 2006، ص17).

أما (2005) lemere فيعرفها بأنّها "السلوكات النفسية والمعرفية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات للدلالة على كيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم وتفاعله معها واستجابته لها والتيمن شأنها أن تسهل تعلم الفرد في موقف ما". (الشمري، 2014، ص 314)

ويعرفها أيضا "حسين الدريني" بأنّها :"نوع الاعتماد المتبادل بين التّلاميذ وطرق تعاملهم بعضهم مع بعض تحقيقا لأهداف تعليمية معينة". (سعد، 2006، ص14)

ويرى كل من قطامي وماجد أبو جابر (2000)أنّ أساليب التّعلم تحدد الطريقة التّي يفضل المتعلم التعلم وفقها ويمثل طريقة تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب التقاط المنبهات للتفاعل معها بهدف استيعابها ويختلف الأفراد إزاء ذلك.

(قطامي وأخرون،2000، ص587)

4ـ أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إنّ ادراك المعلم أنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، بحيث يصبح قادر على تعديل طرائق التدريس بكل سهولة وكذا المواد والأدوات لتتلاءم مع أساليب التعلم المفضلة لدى للمتعلم، حيث يعتبر فهم تعلم هؤلاء الطلاب جزء مهم من عملية اختيار استراتيجيات التعلم.

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم، كما ينبغي أن تتمدد الطرق والأساليب، من أجل توجه الطلبة إلى رغباتهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم. (قطامي، 2004، ص95)

فالعملية التربوية انتقلت من أسلوب التلقين إلى أساليب التعلم مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم.

(عقل، 2005، ص820).

نستنتج مما سبق أنّ لأساليب التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على المعلم والمتعلم فمعرفة أساليب التعلم من طرف التلاميذ يسهل على المعلم تقديم دروسه واعدادها وكذا مراعات الفروق الفردية بينهم كل حسب قدراته، كما أنّ فهمهم لأساليب التعلم تزيد من توافقهم دراسيا.

5 ــ مقاييس أساليب التعلم:

من بين أهم مقاييس أساليب التعلم نذكر ما يلي:

1. ـ مقياس كاغان لسعة الإدراك :

ترتكز هذه القائمة في تصنيفها للمتعلمين على سرعة ودقة استجابة المتعلم في البحث عن شكل مختلف في رسم ما وقد صنف الطلبة حسب سعة الإدراك إلى فئتين: فئة المندفعين وفئة التأمليين، وقد حدد الطلبة المندفعين بأنهم الطلبة الّذين يقدمون استجابة سريعة غير

دقيقة، أمّا الطلبة التأمليين فانهم هم الّذين يمتدون أسلوب اختبار فرضيات عدة لإعطاء استجابة سليمة بطيئة ودقيقة.(doyle&RUTHERFORD, 1984, p :21)

2. مقياس جاردتر(GARDNER):

تعتمد هذه القائمة في تصنيفها للمتعلمين على التسوية مقابل الحدية في الإدراك وعرفت فئة الطلبة الأولى بأنّهم الطلبة الذين يدمجون التعلم الجديد مع خبراتهم السابقة ويتذكر الطّلبة الذين يتعلمون وفق هذه الطريقة الموقف الكلي المتعلم لا العناصر المكونة له.

وبالمقابل عرفت الطلبة الجديين بأنهم: الطلبة الذين يركزون على تفاصيل المعرفة التي تعلمها، ويتذكر الطلبة الذين يتعلمون وفق هذه الطريقة التفضيلات الّدقيقة بدلا من الموقف الكلي. (Doyle &RUTHERFORD , 1984, P :21)

3. مقياس ويتكن(WITKIN):

تقدر هذه القائمة الأسلوب المعرفي عن طريق تحديد مدى تأثير البيئة على المجال الإدراكي للفرد، ويصنف الأفراد بناء على ذلك بالمعتمدين على المجال الإدراكي أو المستقبلين عن المجال الإدراكي، وهذا لا يعني أن يكون الفرد محكوما بالمجال أو مستقبلا عنه بصورة تامة، بل يميل الفرد نسبيا إلى أحد القطبين (الاعتمادية والاستقلالية) أكثر من الأخر. (GUIDE & GARGER, 1984, P :10)

4. مقياس دن ودن وبرايس:(DUNN,DUNN, & PRICE)

تعتمد هذه القائمة على تقدير السلوكات الإجرائية للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع الموقف التعليمي، وقد حددت القائمة اثنين وعشرين بعدا تتوزع على مجالات أربعة هي: مجال الحاجات البيئية، ومجال الحاجات الانفعالية، ومجال الحاجات الاجتماعية، ومجال الحاجات الجسمية كعناصر لوصف أسلوب التعلم.(DUNN,DUNN, & PRICE, 1987)

5. مقياس كولب:

تقدر هذه القائمة كل من سلوكات المتعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم. وتتضمن هذه القائمة بعدين: الاول أسلوب الادراك والثاني أسلوب معالجة المعلومات. وقد حدد لكل منهما قطبان متعاكسان، فالإدراك يكون من خلال الخبرة المادية، أو المادية المجردة، ومعالجة المعلومات تكون بالملاحظة التأملية أو باستخدام التجريب الفعال.

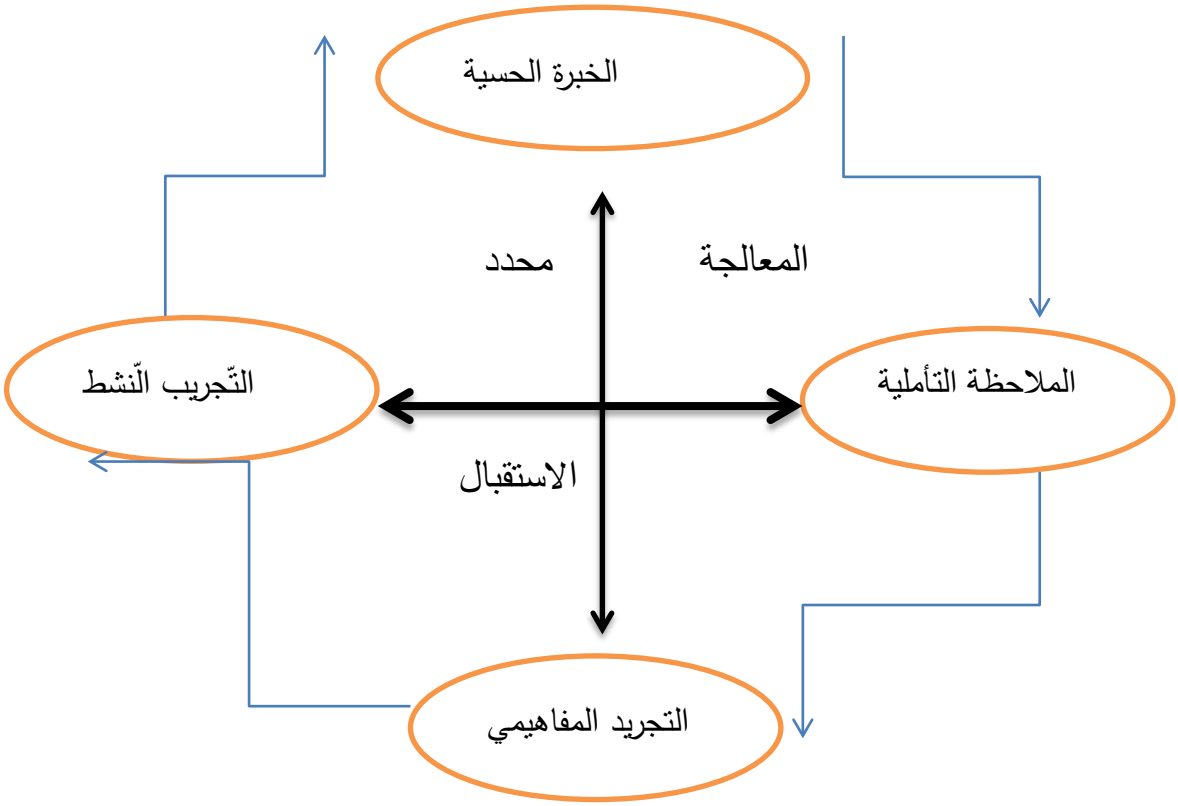
6. النّماذج المفسرة لأساليب الّتعلم :

لقد أفاد التنوع والتوسع في البحث إلى ظهور عدد كبير من الطرق التي تسعى إلى تصنيف الطلبة وفق طرق وتفضيلات التعلم، وبذلك ظهرت نماذج أساليب التعلم والذي يحمل كل نموذج اسم العالم الذي قام بتطويره .

6ـ 1ـ نموذج ديفيد كولب لأساليب الّتعلم :

ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية التابعة من أفكار (jung) وهي أن السلوك يرجع الى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة الى نمط : الطلبة المنبسطين والمتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي ونمط المفكرين، ونمط الحكميين والقضائيين. (الكناني وأخرون، 2005، ص55) ونموذج التعلم التعليمي لكولب أي الّتعلم من خلال الخبرة الحسية والّذي طوره ديفيد كولب وروجرز وفراي يتكون من أربعة عناصر: التجربة العملية والملاحظة والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة، (أبو لنادي، 2010، ص 70) حيث نجد كولب يرى بانّ المتعلم لكي يكون فاعلا لابد عليه أن يختبر جميع هذه المراحل وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل وبدون تحير في خبرات جديدة (خبرات حسية)، وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظات تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم الّتي تكمل هذه الملاحظات في نظريات

منطقية (مفاهيم مجردة) واستخدام هذه النظريات لصنع القرارات وحل المشكلات (تجريب نشط).(الحموري وأخرون، 2006، ص13). والمخطط التّالي يوضح كل ما ذكره كولب:



الشّكل رقم (01): يمثل دورة التعلم حسب نموذج كولب.

ومن خلال هذه التوضيحات الهامة التي قدمها كولب نجد أنّ هذا النموذج لقي اهتمام متزايد من طرف الباحثين في الغرب لاسيما علماء النفس الّذين يرون أنّ نموذج التّعلم الخبراتي جدير بالاهتمام والتطبيق التربوي.

6ـ 2ـ نموذج الفورمات لأساليب التّعلم: وهو نموذج من نماذج أنماط التعلم **لبيرنيس مكارتي** و قد بنى هذا النظام على نظرية **ديفيد كولب** التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعر أو التفكير، ويعتبر نموذج الفورمات نموذج علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم.

يفضل معظم المتعلمون طريقة واحدة محددة تتبع احدى الأنماط وقد صنف هؤلاء المتعلمين الى ثلاث أصناف وهي:

ـــ **المتعلم التحليلي:** الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والمترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا؟ أما استراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط فتشمل الاستماع والتحدث والتفاعل .

ـــ **المتعلم المنطقي:** هذا النوع يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات بحيث يتحصل على المعلومة من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيفية تطبيق ما يتعلمه، أما استراتيجيات الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل.

ـــــ **المتعلم الديناميكي:** يتعلم من خلال الاستكشاف، يحب التجريب، وهو مستعد للتعلم بالمحاولة والخطأ وفحص تجاربه علميا، يستخدم استراتيجيات معينة مثل التعديل والمغامرة والابداع، سؤاله الذي يطرحه أثناء تعلمه هو: ماذا إذا ؟ يتحسس للتعلم الجديد.

(فريجات، 2010، ص6)

6ـــ 3ـ نموذج انتويستل: تم بناء هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم في ظل ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وهي: التوجه نحو الشخصي، التوجه نحو التحصيل، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، و على ذلك يرى انتويستل أنّ هناك ثلاثة أساليب للتعلم هي:

أـ الأسلوب العميق: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام الأدلة والبراهين في محاولتهم لفهم المواد، والوصول إلى استنتاجات.

ب ـ **الأسلوب السطحي:** يميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج

المحددة، وهؤلاء يجدون صعوبة في تكوين صورة عامة للموضوع الّذي يدرسونه، كما أنهم غير قادرين على تحديد الأجزاء الهامة في الموضوع.

ج ـ الأسلوب الاستراتيجي: يتميز أصحاب هذا الاسلوب بأنهم يبذلون جهدا كبيرا في التّعلم بغرض النجاح في الامتحان، ويمتلكون استراتيجيات تنظيم الوقت بشكل فعال، كما يمتلكون قدرة تخطيط جيدة. (اليوسفي، 2009، ص8)

وقد اجريت دراسات عديدة حول صدق نموذج انتويستل لأساليب التّعلم سواء في البيئات العربية أو الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث

اجتمعت النتائج على أنّ اختلاف مستوى تحصيل الطلاب يعود الى اختلاف أساليب التعلم. (السليماني، 2012، ص20)

7. العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

إنّ أساليب التّعلم عند المتمدرسين تتأثر بعدة عوامل، من بينها نذكر:

7.1ـ محدد الفروق الفردية: تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النّمو.(عبد القادر، 1974، ص284)

إذا اعتبرنا أنّ الاختلاف أساليب التّعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومة ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتّعامل مع البيئة فإنّ الدّراسة العلميّة لأساليب التّعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التّعلم المختلفة حيث تعتبر اساليب التّعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك وتعلم التّلاميذ، ففي الحياة المدرسية نلاحظ أنّ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم و الاستيعاب فيكون دائما من

المتفوقين، وهناك بطيء الفهم الذي يحتاج إلى المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض للكثير من الرسوب وإعادة الصف. (محمد وآخرون، 2002، ص372)

7- 2- العامل البيئي: بمعنى تأثير البيئة التي تشتمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى، حيث يتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة مثل التعليم واللغة والعادات، ويؤكد الديدي هذا الاتجاه بقوله أنّ الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز.

(الديدي،1997،ص50)، تعتبر البيئة المدرسية المكان الأساسي الذي تتكون فيه شخصية الطفل وتحسن كفاءاته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، لذلك نجد قطامي يقول "إنّ تنظيم البيئة الصفية هي عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم".

(قطامي وآخرون، 2001، ص382)

ويؤكد **فتحي جروان** على أهمية العامل البيئي بقوله: "إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، وإذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو مكومة بالعوامل الوراثية، فإنما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية. (جروان، 2002، ص233)

خلاصة الفصل:

نستنتج أن أساليب التعلم هي مزيج لمجموعة من المتغيرات تساهم كل منها في التعلم بطريقتها الخاصة، بينما تعمل جميعا كوحدة واحدة وهي عبارة عن طرق شخصية للتعامل مع المعلومات سواء لاكتسابها أو لمعالجتها.

الفصل الثالث

التوافق الدراسي

الفصل الثالث

التوافق الدراسي.

تمهيد

1ـ نبذة تاريخية عن التوافق.

2ـ تعريف التوافق .

3ـ تعريف التوافق الدراسي.

4ـ أهمية التوافق الدراسي.

5ـ أبعاد التوافق الدراسي.

6ـ مظاهر التوافق الدراسي.

7ـ مشكلات التوافق الدراسي.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التوافق الدراسي ذات اهمية كبيرة في حياة التلميذ وكونه ضروري لتعديل سلوكه وعلى هذا الأساس يحقق الرفاهية في حياته، فهو متعرض للعديد من المواقف و العراقيل مدى فترة مساره الدراسي بدورها تؤدي الى سوء توفقه ، لهذا يجب على التركيز على مشكلات التلميذ و المدارس التعليمية للوصول به الى حالة سوية و سليمة.

و في هذا الفصل تطرقنا الى التعرف على نبذة تاريخية عن التوافق الدراسي وتعريف التوافق و تعريف التوافق الدراسي و أهمية التوافق الدراسي وأبعاد التوافق الدراسي و مظاهر التوافق الدراسي و العنصر الاخير هو مشكلات التوافق الدراسي .

1-نبذة تاريخية عن التوافق :

التوافق مصطلح يعني التآلف و التقارب، فهو نقيض التحالف و التنافر، ومفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء و الذي زادت أهميته بعد ظهور نظرية دارون للتطور سنة (1859)، إذ يعتبر هذا المصطلح حجر الزاوية في نظريته يشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي و العمليات التي تساهم في بقاء الأجناس، الخواص البيولوجية التي تتوفر في الكائن الحي لا يمكن أن تسعد الكائن و الاستمرار إلا إذا توفر ما يساعد على بقائها و استمرارها. (النيال، 2002، ص138)

يتضح مما سبق أن التكيف من وجهة نظر علم الاحياء أنه يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، و هذا يتطلب منه مواجهة أي تغير في البيئة بتغيرات ذاتية و أخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من مفهوم البيولوجي للتكيف و استخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي و النفسي للفرد إذا يفسر السلوك الإنساني بوصفه توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها وهذه المطالب هي نفسها اجتماعية بحد ذاتها. كما تتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، و تؤثر بدون في التكوين السيكولوجي للفرد.

(محمد، 2003،ص132)

اهتم الباحثون بهذا الموضوع بغية التمييز بين مصطلحي التكيف و التوافق و أشاروا إلى أن يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاطه لممارسة الحياة في محيطه الفيزيقي و الاجتماعي، بينما يشير مصطلح التوافق إلى الجانب النفسي من نشاط الإنساني وسعيه للتعامل المرن مع مطالب الحياة.

2ـ تعريف التوافق:

اصطلاحا: في معناه الاصطلاحي هو حالة التوازن بين الفرد و بيئته وبين العمليات و الوظائف النفسية للفرد الناشئة عن خفض أو إزالة التوتر الناتج عن حاجة أو دفع دون الوقوع في صراع، و الحياة النفسية سلسلة من العمليات التوافق التي تعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المعقد الذي يتيح عن حاجاته و دوافعه و قدراته.

(انتصار، 1993، ص334)

ويعرف الشاذلي(2001) أن التوافق الدراسي قدرة مركبة على بعدين تبعد عقلي و بعد اجتماعي، فهي يتوافق على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين و الانشطة التربوية و التعليمية. (الشاذلي،2001،ص53)

و التوافق: هو هدف أساسي من أهداف الإنسان، فحين يسع بدافع معين أو يتعرض لمثير ما، فأنه يقوم بنشاط يؤدي إلى إشباع هذا الدافع أو الاستجابة لهذا المثير و إذا ما فشل في تحقيق على ذلك القلق و الاضطرابات . (سحمي، 1994، ص17).

3ـ تعريف التوافق الدراسي :

ـ اصطلاحا: تعريف (محمد جاسم محمد 2008) يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظفتها والتوافق بين المعلم و الطالب بما يهيئ للآخرين ظروفا أفضل للنمو السوي معرفيا و انفعاليا و اجتماعيا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب .(محمد جاسم ،2008 ،263)

كما عرف (بسوز و أجرول):" بأنه قدرة الطالب على تكوين علاقات مرضية مع مدرسته وزملائه في الدراسة"، وهو كذلك السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن اشباع الحاجات النفسية و الاجتماعية، و تحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسته ومساهمته الفعالة في ألوان النّشاط الاجتماعي و الثقافي."(ربيع

و الغول،2007،ص45). أن التوافق الدراسي تبعًا لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوافق على بعدين أساسين هما: بعد عقلي وبعد اجتماعي، و تتوقف على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية . أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية هي الأساتذة و الزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي و المواد الدراسية و طريقة الاستذكار و الوقت (وقت الدراسة ووقت الفراغ المذاكرة).(خطارة، 2011، ص48).

ـ كما يعرفه (محمد قاسم عبد الله) بأنه: نجاح الفرد في المؤسسة التّعليمية والّنمو السّوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل الدراسي. (عبد الله،2008،ص40).

4ـ أهمية التوافق الدراسي:

يتمثل التوافق الجيد مؤثر إيجابيا أو دافعا قويا يدافع التلاميذ الى التحصيل من ناحية ويرغبهم في الدراسة وساعدهم على اقامة علاقات متناغمة مع زملائهم و معلميهم من ناحية أخرى، بل يجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح.

(الشاذلي،2001 ص58-59)

كما يتضمن التوافق الدراسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها و التواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ لهذا الاخير ظروفا للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، فهذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن ان تصدر عن بعض الطلاب.

(عبد الخالق،2001،ص61)

وفي الاخير استخلصنا أن التوافق في الميدان التربوي ذات أهمية كبيرة، حيث من جهة يسمح بتحليل العملية التعليمية من حيث العلاقة الافقية (مدرس، الطالب)العمودية. (طالب

طالبة) ومن جهة أخرى يساعد الفاعلين على ضبط أسباب الفشل الدراسي والمحاولة لإيجاد الحلول للمشكلات الدراسية و السلوكية التي تعيق العملية التعليمية.

5ـ أبعاد التوافق الدراسي:

التّوافق الدّراسي يحتوي على بعدين أساسين : بعد عقلي، وبعد اجتماعي.

5-1- البعد العقلي: (التوافق مع الدراسة، النظام، المواد المناهج): فحسب الباحثة "صباح باتر"(1982) التوافق الدراسي: "مدى توافق الطالب نحوى الدراسة والنّظام السّائد و المناهج المقررة، و مدى اعتماده على نفسه دون الغير في توجيه سلوكه واختيار الخطط الدراسية الملائمة له". (بوصفرة،2011،ص76) . وفي هذا الخصوص نستخلص أن البعد العقلي يتضمن توافق الطالب مع كل ما له علاقة بالجانب الدراسي من مواد دراسية، مقررات مناهج، أنظمة سائدة.

5-2- البعد الاجتماعي: (التوافق مع الأساتذة والزملاء)، حيث انه وبحسب الباحث "أركوف" فان التوافق الدراسي هو "العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط الدراسي من أساتذة و زملاء". (بوصفرة،2011،ص77). ويمكننا في هذا الأمر الاستنتاج بان البعد الاجتماعي يتضمن العلاقة الصحيحة التي ينبغي أن توطد بين الطالب والمكونات الأساسية لمحيطه الدراسي مثل: الأساتذة والزملاء.....إلخ.

و الى جانب هذين البعدين هناك بعدين اَخرين يتمثلان فيما يلي:

5-3- الاذعان: الأساليب التربوية المدرسية لا تختلف عن الاساليب المنزلية، إذن المدرس يتخذ صورة الاب بالنسبة لتلميذ و من جهة اخرى التلميذ يأتي مزود بالخبرات التي يتلقاها من والده، حيث أن الدرس قبل أن يكون مدرسا هو كغيره أتي من أسرة وله علاقة مع أبويه (المعلم، التلميذ) من هنا نتخذ عملية السيطرة و الاذعان أشكالا لا تختلف كثيرا عما عليه خارج القسم.

4.5ـ العلاقات بالمدرس: إن التصورات والدركات عند التلميذ تنمو عن طريق طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ و المدرسين لهي من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، و ذلك بالتواصل بين الطرفين بفعل هذه التصورات، حيث أنه أهم المكاسب للمدرس الناجح في القسم الدراسي و كون علاقات جيدة مع تلاميذه، و يتميز بصفات تؤهله بتأثير في حياة التلميذ فقد خلص "سيموندز" الى أن المعلم الرفيع هو من يستطيع حب الاطفال، و تختلف نسب التفاوت بين المعلمين و نجاحهم في العلاقات الاجتماعية الحسنة اذ أكد "دودج"(1943) في دراسة مفصلة، أن المعلم الناجح أبدي في استبيان الشخصية ارتياحا في العلاقات الاجتماعية، و ارادة في تحمل المسؤولية، كما كان أقل تعرض للخوف و الجزع و أكثر استجابة لآراء الآخرين و أبطا في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحا منه. (بن الزاوي، 2013، ص ص35ـ36)

6ـ مظاهر التوافق الدراسي :من أهم مظاهر التوافق الدراسي للطالب:

1ـ الاتجاه الايجابي نحو الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يركز على الدراسة بشكل جدي يرى فيها المتعة، كما يرى أهمية المواد الدراسية المقررة.

2ـ العلاقة بالمدرسين: الطالب المتوافق هو الذي يحترم معلميه ويقدرهم والدور الذي يقومون به، كما يتبع نصائحهم و تعليماتهم حيث يعتبرهم قدوة لهم.

3ـ العلاقة بالزملاء: الطالب المتوافق هو الذي يقيم علاقات زمالة أساسها الود والاحترام المتبادل مع زملائه داخل و خارج الكلية، كما أنه يبدي اهتماما بهم ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية و الشخصية. (شقورة،2001،ص46)

هذا وتعتبر علاقات التلميذ بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوكا التلميذ أكثر من تأثير الأسرة و الأستاذ، ولكن هذا الاخير له دور فعال في تغيير اتجاه التلميذ الى طريق الصحيح بالتعاون مع جهات أخرى، لأن

الأستاذ ليس فقط يعطى المادة و إنما يجب أن يكون مربي و فعال بشخصيته وكيانه.(بودر،2010،ص88)

4ـ تنظيم الوقت :الطالب المتوافق هو الذي ينظم وقته و يقسمه بشكل فترات محددة للمذاكرة و أوقات للأنشطة الاجتماعية و الترفيهية، حيث يسيطر على وقته وليس الوقت الذي يسيطر عليه، كما يقدر قيمة وقته وأهميته.

5ـ طريقة التدريس: الطالب المتوافق هو الذي يتبع طرق الملائمة لدراسته، ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات، كما أنه يركز على النقاط المهمة أثناء المراجعة.

6ـ ارتياد المكتبة: الطالب التوافق هو الذي يمضي وقت فراغه في المكتبة، يستعير الكتب و المجلات و المراجع العلمية يبحث فيها عن المعلومات الأزمة لدراسته.

7ـ التميز الدراسي: الطالب المتوافق هو المتميز دراسيا، الذي يحصل على درجات عالية في الاختيارات المختلفة ويظهر ذلك في السجلات و كشوف الدرجات الفصلي. (شقورة،2001،ص46).

8ـ المشاركة في النشاطات و اللاصفية: ومن الإجراءات الأخرى التي يقوم بها المدرسة للتحقيق التوافق السوي لطلابها هي الاهتمام بالنشاطات و اللاصفية فيها كالرسم و النحت و الموسيقى و الألعاب الرياضية وعدم المغالاة في فرض النظام و السلطة الى الدرجة التي تؤدي الى تفور الطلبة منها و الاهتمام بمسألة المناهج الدراسية، بحيث تكون ملبية لقدرات و ميول توجيهات الطلبة، وتنظيم حجرات الدراسية وذلك بتوفير لوازمها وأن تكون ملائمة من حيث عدد الطلاب فيها. (سهير،2002،ص187)

نستخلص أن أهم الخصائص التي تظهر بها الطالب المتوافق دراسيا تتمثل في المودة و الاحترام و التقدير و المساعدة التي تجمع بين الطالب و أساتذته، أو بين الطالب و زملائه إلى الجانب التوجيه الايجابي نحو دراسته من خلال اعطاء أهمية متساوية لكل المواد والمقررات الدراسية، هذا بتنظيم الوقت، أي تخصص وقت للمراجعة في المكتبة.

7ـ مشكلات التوافق الدراسي:

هناك العديد من المشكلات التي تعيق توافق التلميذ من بينها ما يلي:

✓عدم وجود صلة بين المؤسسة التعلمية والمجتمع يولد سوء تكيف التلميذ لأن المؤسسة التعليمية يجب أن تكون امتداد لحياة المجتمع الجيد.

✓ التأخر الدراسي وعدم قدرة التلميذ على متابعة الدروس مما يولد لديه الملل بسبب عدم قدرته على الإيفاء بمتطلبات الدراسية.

✓ التذبذب في المعاملة الأسرية: فالدلالة الزائد والإشراف بالرعاية يولد فردا متعمدا على أبويه في أداء واجباته المدرسية.

✓مشكلات تتعلق بنوع الدراسة والالتحاق بها، ويتضمن مشكلات بالقدرات و الاستعدادات.

✓ ارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية كالعدوان على الزملاء، الغش في الامتحانات و السرقة مما يولد فيه تلميذا يرفض من المؤسسة و الزملاء مما يودي إلى عدم قدرته على التوافق.

✓ الحالة الصحية للتلميذ: فالتلميذ الذي يعاني من اعتلال في صحته و عدم قدرته على التركيز في الدروس و التغيب المستمر نتيجة حالته الصحية تؤدي إلى سوء توافقه في الدراسة.(صلاح الدين،2005،ص148ـ150)

ونستخلص مما سبق أن للتوافق الدراسي عدة مشكلات يتعرض لها الطالب كاعتلال صحته التي تؤثر في انضباط هو تؤخره دراسيا لعدم قدراته على إيقاف متطلباتها لدراسية إلى جانب تهميش هو ما يعيشه في المجتمع وكل هذه العوائق يمكن أن تولد فيه سلوكات غير سوية تؤثر بدورها عليه لتحقيق توافقه الدراسي.

خلاصة الفصل:

نستخلص في الأخير أن سلوك التلميذ بشكل عام ما هو إلا محاولة مستمرة لتحقيق التوافق سواء مع الاشخاص او مع الاشياء في البيئة المحيطة به، وتمتاز عملية التوافق بمحددات وشروط معينة، حيث يتوقف نجاحها على قدرة التلميذ على تغير سلوكه حين تواجهه المشكلات، سواء النفسية او الاجتماعية او المادية، كما يقوم على تحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية للوصول الى اهدافه وحاجاته ودوافعه، اي النجاح في الدراسة وامتلاك حافز قوي للتفوق الدراسي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

1. منهج الدّراسة.
2. الدّراسة الاستطلاعية.
   2ـ 1ـ إجراءات الدّراسة الاستطلاعية.
   2 ـ 2 ـ أهداف الدّراسة الاستطلاعية.
   2 ـ 3 ـ نتائج الدّراسة الاستطلاعية.
3. المجتمع وعينة الدّراسة.
   3 ـ 1ـ مجتمع الدّراسة.
   3 ـ 2 ـ عينة الدّراسة وخصائصها.
4. حدود الدّراسة.
5. أدوات الدّراسة.
6. الخصائص السيكو مترية.
7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري للدراسة ننتقل في هذا الفصل إلى تجسيدها على أرض الواقع من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية لجعلها دراسة علمية تطبيقية والتي تتمثل في تحديد منهج البحث ثمّ الدراسة الاستطلاعية والتي تشمل إجراءات الدراسة و أهداف البحث ونتائج البحث ثم يليه مجتمع وعينة البحث وهذا العنصر ينقسم إلى مجتمع البحث إضافة إلى عينة البحث وخصائصها، ثم يليه حدود البحث ثم أدوات البحث وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث.

1-منهج البحث:

يعتبر المنهج الطريقة التي تساعد كل باحث في جمع المعلومات حول بحثه بحث لا يستطيع الاستغناء عنه، وتختلف المناهج الدّراسية المستخدمة باختلاف مواضيع البحث وتنوع المتغيرات المدروسة. وفي هذا الصّدد يرى أنجرس(2006) أنّ المنهج : "محدد بمجموعة من الإجراءات والطّرق الدّقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة، والمنهج في العلم مسألة جوهرية، كما أنّ الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي الّتي تحدد النّتائج".

من المؤكد أنّ طبيعة الموضوع المدروس هي الّتي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث حيث أنّ الدّراسة بصدد البحث في علاقة أساليب التّعلم بالتوافق الدراسي لدى طلاب البكالوريا، تم الاعتماد على **المنهج الوصفي** لأنّه الملائم في الدّراسة الحالية.

يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التّعبير النّوعي الذي يصف الظّاهرة ويوضح خصائصها أو الكمي الّذي يعطي وصفا رقميا يوضع مقدار وحجم الظّاهرة.

(عباس وآخرون، 2011، ص47)

ويعرف على أنّه المنهج الّذي يقوم على وصف خصائص ظاهرة معينة وجمع معلومات عنها وهذا يتطلب عدم التّحيز.(عبد القادر، 2011، ص 58)

ويعرف أيضًا على أنّه رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة، من أجل التّعرف على الظّاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع. (عليان، 2000، ص42)

2- الدّراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية إجراء مهام و خطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها .

2-1- إجراءات وأهداف الدّراسة الاستطلاعية:

إن الدّراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه و تزويده بمعلومات أولية حول الظّاهرة محل الدّراسة، بهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث. (مختار،2000،ص47) هذا وتتضح لنا أهداف الدّراسة الاستطلاعية للبحث الحالي فيما يلي:

- التّعرف على ميدان الدّراسة و الإحاطة بخصائصه.
- أخذ معلومات حول إجراءات التّطبيق الميداني و الاستفادة منه فيما بعد في الدّراسة الأساسية.
- التعرف على الخصائص السّيكو مترية للأدوات و التّحقق من صلاحيتها للاستعمال ومدى ملائمتها لأفراد العينة.

2-4- عينة الدّراسة الاستطلاعية: تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من 30 تلميذ و تلميذة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (01)

يوضح خصائص عينة الدّراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	12	%39,44
انثى	18	%60,56
المجموع	30	%100

و قد اخترنا هذا المجتمع بالضبط تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، لكون هذه الفئة المختارة معنية باجتياز امتحان مصيري و هو (امتحان شهادة البكالوريا) .

جدول (03)

نسب توزيع أفراد المجتمع الأصلي للتلاميذ حسب الثانويات المعينة بالدراسة.

ثانويات المعنية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ثانوية أحمد رحمون	190	%48,83
ثانوية بوكابوس أحمد	90	%22,34
ثانوية حسين أيت أحمد	170	%28,83
المجموع	450	%100

من خلال الجدول(03)نرى بأن ثانوية أحمد رحمون التي نسبة تلاميذها تقدر بـ 48,83%، أكبر نسبة مئوية بنسبة للثانويات الأخرى، أما ثانوية أحمد بوكابوس التي نسبة تلاميذها تقدر بـ 22,34%،تقارب نسبة تلاميذ ثانوية حسن أيت أحمد التي تقدر بـ 28,83% .

3-2- عينة الدّراسة :

يكتسي أسلوب المعاينة الدراسة أهمية كبيرة في البحوث النفسية و الاجتماعية ذلك أن دراسة المجتمع الكلي ضرب من الخيال، في بعض الأحيان لما يتطلبه من وسائل مادية و بشرية لا يمكن توفيرها، و هذا ما يدفع الباحثين الى اختيار جزء من المجتمع الأصلي شرط مراعاة التجانس في الخصائص. (قريشي،2002،ص83)

و قد تم اختيار أفراد العينة بالطّريقة العشوائية البسيطة، وذلك وفقا لقواعد تعطى جميع وحدات المجتمع الأصلي فرص متكافئة في الاختبار.(صابر،2002،ص191)

●**حجم العينة الأساسية:** تمثلت عينة دراستنا في مجموعة من التّلاميذ(ذكور وإناث) السّنة الثّالثة ثانوي، حيث شملت العينة(100) تلاميذ .

5ـ أدوات الدّراسة:

اعتمدت الباحثتين في هذه الدّراسة على أداتين لجمع البيانات الأزمة، الأولى مقياس أساليب التعلم، و الثاني مقياس التوافق الدراسي.

6ـ الخصائص السيكو مترية للمقياس:

1ـ مقياس أساليب التعلم:

6ـ1ـ 1إجراءات إعداد المقياس :قام الباحث بإعداد مقياس أساليب التعلم بناء على نتائج الاستطلاعات الميدانية وعلى المراجعة الدقيقة لآراء الباحثين في هذا المجال وفحص العديد من الأدوات التي استخدمها هؤلاء الباحثون في قياس أساليب التعلم وبخاصة استبيانه أساليب التعلم الإدراكية لريد ، 1995 ; Reid وتحليل اساليب التعلم لاكسفور، 1993،وكذا استبانه قياس أساليب تعلم اللغة العربية كلغة ثانية للباحث صالح بن ناصر الشويخ، 2006.وقد اشتمل المقياس في صورته المبدئية على جزأين رئيسيين، يتضمن الجزء الأول البيانات الأساسية لمجتمع الدراسة مثل (الاسم والمستوى الدراسي والجنس والمستوى التعليمي للوالدين) ويتضمن الجزء الثاني أساليب التعلم بحسب المجموعات والتي نستعرضها كما يلي:

– مجموعة أساليب التعلم الحسية، والتي يندرج ضمنها (أسلوب التعلم البصري) التمثل في العبارات رقم (**9.6.2.1**) وأسلوب التعلم السمعي والتي تمثلها العبارات رقم(**25،19،22 14**).

– مجموعة أساليب التعلم الاجتماعية: والتي يندرج ضمنها(أسلوب التعلم الفردي) والمتمثل في العبارات رقم (**31.24.12.8**) و(أسلوب التعلم الجماعي) ويتمثل في العبارات رقم: (**11، 29.21.20**).

- **مجموعة أساليب التعلم الشخصية:** ويندرج ضمنها(أسلوب التعلم الانبساطي) والمتمثل في العبارات رقم (**26.25.10.4**)، و(أسلوب التعلم الانطوائي) والمتمثل في العبارات رقم (**28.27.17.15**)

- **مجموعة أساليب التعلم المعرفية:** ويندرج ضمنها (أسلوب التعلم الانفتاحي) والمتمثل في العبارات رقم (**32.18.16.5**) و(أسلوب التعلم الانغلاقي) والمتمثل في العبارات رقم (**30.13.7.3**).

6. 1. 2. طريقة الاجابة على عبارات المقياس: وتتضمن الاستجابة للمقياس اختيار المفحوص لكل فقرة بديلا واحدا من خمسة بدائل هي: هذه العبارة: (تنطبق علي تماما) (تنطبق علي كثيرا)، (تنطبق علي أحيانا)، (تنطبق علي قليلا)، (لا تنطبق علي إطلاقا).

6. 1. 3. طريقة تصحيح الاستبيانة: عدد عبارات المقياس (**32**) عبارة ،موزعة بالتساوي على أساليب التعلم الثمانية المدرجة في الاستبيانة بواقع (**اربع**) عبارات لكل أسلوب من أساليب التعلم السالفة الذكر.

6. 1. 4. الأوزان: تنطبق علي تماما (3) درجات – تنطبق علي كثيرا (02) درجتان لانطبق علي إطلاقا (01) درجة واحدة.

6. 1. 5. تفسير العلامات على المقياس: يشير مدى الدرجات من (65) درجة إلى (96) درجة، يمثل أسلوب تعلم الرئيسي الأكثر تفضيلا. ومن (33) درجة الى(54) يمثل أسلوب التعلم المفضل لدى التلميذ بطريقة متوسطة ومن (00) درجة الى (32) درجة ، يمثل أسلوب التعلم المهمل لدى التلميذ.

2- مقياس التوافق الدراسي:

1.2- صدق استبيان التوافق الدراسي: يقصد بصدق الاستبيان سلامة بنائه ، وقدرته على جمع البيانات المطلوبة عن الظاهرة التي تهتم من أجلها ، فالامتحان يكون صادقا عندما يقيس ما يراد قياسه. والاستبانة تكون صادقة ذلك يعني أن الفقرات الاستبيان تتعلق بظاهرة السلوك الذي يخضعه الباحث للدراسة. (عبد الله ، 2006، ص 38)

تم حساب صدق الاستبيان التوافق الدراسي باستخدام المحك الخارجي، حيث طبق مقياس عادات الاستذكار و الاتجاه نحو الدراسة الذي أعده "جابر عبد الحميد جابر" و سليمان الخضري الشيخ" على نفس العينة 150 تلميذا ((80ذكور و 70 إناث) بالصف الأول الثانوي ، و كان معامل ارتباط بين المقياسين 0.648 بمستوى دلالة إحصائية عند 0.01. (الشناوي ،2006، ص 38)

أما الصدق في الدراسة الحالية تم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية ، حيث طبق الاستبيان على 3 تلميذ و تلميذة من المرحلة الأولى ثانوي بمقاطعة الدليلة بالوادي ، بعد ذلك ترتيب الدرجات ثم حساب نسبة 27% من العينة ذات الدرجات الدنيا و 27% من الدرجات العليا ، ثم تم حساب الفروق بين الطرفين باستعمال اختبار T test و النتيجة كما يلي:

جدول رقم(04)

نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات الفئتين الدنيا و العليا للمقياس

	الطرف الأدنى			الطرف الأعلى			T	مستوي الدلالة
	مجموع	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	مجموع	متوسط حسابي	الانحراف المعياري		
التوافق الدراسي	9	38.67	3.67	9	51.89	1.27	10.204	0.0001

من خلال الجدول رقم (04)نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات الدنيا بلغ (38.67) والانحراف المعياري لها يساوي (3.67) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا (51.89) ، والانحراف المعياري لها يساوي (1.27) ، ووجدنا قيمة (T) عند مستوى الدلالة (0.0001) يساوي (10.204). وهذا يعني أن مقياس التوافق الدراسي صادقا جدا.

.2.2 **ثبات استبيان التوافق الدراسي:** يقصد بثبات الاستبيان مدى دقة و اتساق و استقرار نتائجه، فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.
(مقدم ، 1993 ، 152)

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين الأولى: طريقة معامل ألفا ، حيث بلغ معامل ألفا العام للمقياس 0.86 ، و الثانية بطريقة التجزئة النصفية ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون 0.85 عند مستوى دلالة (0.01) في حالتين :

(الشناوي ،2006، ص 38).
في الدراسة الحالية تم حساب الثبات لاستبيان التوافق الدراسي ، و ذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ ، وكذلك التجزئة النصفية سبيرمان براون و لجتمان ، كما هو موضح فيما يلي:

جدول رقم(05)

يوضح حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان التوافق الدراسي :

العينة	ألفا كرونباخ
30	0.705

خلال معطيات الجدول رقم(05) السابق يتضح بان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (06)

يوضح قيمة معامل سبيرمان براون و جتمان لاستبيان التوافق الدراسي

العينة	التجزئة النصفية	
	سبيرمان براون	جتمان
30	0.87	0.67

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (06)السابق ان معامل الارتباط سبيرمان بلغ 0.87 ومعامل جتمان 0.67، ما يعني ان استبيان التوافق النفسي يتمتع بخاصية الثبات ما يسمح لنا باستعماله في هذه الدراسة بكل ثقة وامان.

خلاصة الفصل:

بعدما تم استعراض لأهم الخطوات المنهجية في هذه الدّراسة الميدانية والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي وذلك من خلال الاستعانة بمقياس أساليب التعلم والتوافق الدّراسي بعد التأكد من صدقهما، وقد تم توظيف برنامج الحزم الإحصائية spss من أجل تفريغ البيانات ومعالجتها وسيتم استعراض النتائج المتوصل إليها في الفصل القادم.

الفصل الخامس

عرض وتفسير النتائج

الفصل الخامس

عرض وتفسير النتائج

1-عرض النتائج على أساس الإحصاء الوصفي

2-عرض النتائج على أساس الإحصاء الوصفي و الاستدلالي.

3- استنتاج عام

ـ الخاتمة

التوصيات و الاقتراحات.

تمهيد:

بعد تناولنا في الفصل السابق الخطوات المنهجية التي اتبعتها الدراسة سنقوم من خلال هذا الفصل بعرض النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، وانطلاقا من عرض النتائج على ضوء فرضيات الدّراسة ومقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة والخروج بحوصلة عامة.

الجدول رقم (07)

اختبار (r) للعلاقة بين التعلم البصري والتوافق النفسي

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الاحصائية
أسلوب التعلم البصري / التوافق الدراسي	100	0,14	0,13	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول رقم (07) اتضح لنا أن قيمة r قدرت ب0,14 ، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة المعتمدة(0.01)، وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم البصري و التوافق الدراسي) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت إليه دراسة الباحثة الأمريكية Reid ,1987 والتي أظهرت أن الطلاب في مختلف مراحل تعليمهم لا يستقرون على أسلوب تعلم واحد وان مستوى توافقهم الدراسي لا يرتبط أساسا بأسلوب تعلم معين بل يرجع لعوامل بيداغوجية مختلفة أهمها اسوب المدرس المعتمد في إدارة الصف واستراتيجية التدريس الصفي المعتمد والتي تساعد على التكيف الاستقرار النفسي وعلى قدر من التوافق الدراسي.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة الباحث Yaccob،(1999)والتي أشارت إلى انخفاض مستوى التوافق النفسي الدراسي لدى نسبة معتبرة من طلاب العينة ذوي أسلوب التعلم البصري كونهم يعانون من مستويات مرتفعة من القلق والتوتر داخل صفوفهم الدراسية نتيجة مخاوفهم الزائدة من احتمال سخرية نظرا ئهم يسبب عجزهم المحتمل من استخدام اللغة

المناسبة للموقف ، وكونهم لا يحسنون التواصل اللفظي فان مهمة التحدث مع مجموعة من الأشخاص في موضوع محدد تعد من أهم المشاكل التي يعاني منها المتعلم البصري.

ومن جهة أخرى، أوضحت دراسات مماثلة أن كثرة حديث الآخرين داخل الصف ،تشعر المتعلم البصري بالضيق وتجعل من الصعب عليها لمشاركة في الحوار. في حين أنا لقلة القليلة من الافراد ذوي أسلوب التعلم البصري يتمتعون بنوع من التوافق الدراسي، بحيث يتمكنون من التعلم الجماعي ويشاركون الآخرين في انجاز الدرس كما يتمكنون من توظيف المعلومات التي يملكونها حول موضوع الدرس.

ويرى الباحث التربوي (عادل سعيد البنا) أن ذلك لا يعني عدم قدرة المتعلمين البصريين على التوافق مع نشاطهم الدراسي والمشاركة في انجاز الدرس إذا ما توفرت المعينات البصرية كالصور المرئية و الأرقام والبيانات المكتوبة و الجداول و عاكس الصور و الألواح البيضاء و غيرها من المساعدات البصرية. فالدراسات السابقة أثبتت أنهم يملكون العديد من الأفكار للتعبير في المواقف الاجتماعية كونهم أفراد أذكياء و مبتكرين ، إلا أن مخاوفهم جراء تلك المشاكل المتعلقة بالتحدث مع الجماعة و التواصل اللفظي معهم هي ما يجعلهم يصمتون خلال معظم مراحل الدرس.

جدول رقم (08)

اختبار(rللعلاقة بين التعلم السمعي والتوافق النفسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم السمعي التوافق الدراسي	100	0,09	0,36	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول رقم (08) اتضح أن قيمة (r) قدرت ب0,09 و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمد(0.01). وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأنه

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم السمعي و التوافق الدراسي)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت إليه دراسة (هانيالسليمان،2005) والتي أكدت أن أسلوب التعلم السمعي لا يكفي لوحده أن يكون سببا لانخفاض مستوى التوافق الدراسي ذلك ان التوافق النفسي الدراسي هو حصيلة تفاعل عدة عوامل ذاتية وموضوعية غير أن ذات الدراسة تشير الى ان الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي من أكثر الطلاب معاناة من صعوبات ومخاوف مختلفة تحول دون توافقهم الدراسي ، وهي صعوبات بعضها ناتج عن إحباطهم المتواصل من عدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بحرية تامة خلال مواجهة جمهور القسم وجها لوجه وكونهم يركزون في محادثاتهم على توظيف المعلومات التي يسمعونها أكثر من تعبيرهم عما يرون و يحسون . و هذا ينعكس على طبيعة مشاركتهم اللفظية التي تنحصر فقط على ما يتذكرونه من معلومات سمعوها ،و هذا يجعلهم في حالات خوف دائم من مواقف التواصل التي تفرض نوع من الارتجال والتلقائية.

وفي هذا السياق تشير ذات الدراسة إلى أن التلميذ ذو أسلوب التعلم السمعي يعتمد في تعلمه على التخطيط لما يقول وعلى الحلول المنطقية والتحليل المنطقي و لا يستطيع المشاركة خارج هذا الإطار. وان مشاركة البعض منهم تبدو باردة خالية من العواطف والأحاسيس كونهم يفضلون ألا تغلب عليهم مشاعرهم وعواطفهم، وربما قد يواجهون مشكلة كبيرة في وصف هذه المشاعر لأنهم لا يسمعون إلى ما يدور في خلدهم من أفكار ومشاعر.

وتتدعم النتائج الخاصة بهذه الفرضية بنتائج دراسات (هاني السليمان) في أن مخاوف التلاميذ ذوي أسلوب التعلم السمعي في مجال تواصلهم بزملائهم هي اقل بكثير من مخاوفهم في مجال تواصلهم لفظيا مع مجموعة كبيرة من الناس. وترجع الدراسات ذلك إلى طبيعة شخصية السمعي المائلة إلى الانطواء والى نمط تفكيره المتسم بالمبالغة في التركيز على الجوانب السلبية في أنفسهم. (هاني السليمان،2005)

ومن جهة أخرى، تشير نتائج دراسات مختلفة إلى أن هذه النتائج ليست مطلقة فهناك فروق فردية في هذا المجال ، و من بين هذه الدراسات دراسة (لاريناكاس) التي تشير إلى أن بعض المتعلمين من ذوي أسلوب التعلم السمعي قد لا يشعرون كثيرا بالراحة في الحوارات الثنائية وخاصة مع من يمثلون سلطة معنوية كالمدرس مثلا، حيث يصل الأمر ببعضهم إلى عدم القدرة على مقابلة مدرسيه وجها لوجه أو النظر مباشر في عيونهم. ومن أثار هذه المخاوف هو تعزيز الشعور السلبي لدى المتعلم وزيادة صعوبة إنشاء علاقة ودية مع الآخرين، خاصة إذا عرفنا أن الاتصال الفعال يتطلب بعض الجهد البصري و ليس السمعي فقط. (باتريك فروسيات).

وفي الأخير يمكن تبرير عدم وجود علاقة دالة في درجات التوافق الدراسي و أسلوب التعلم السمعي إلى الطبيعة التكيفية لأساليب التعلم نفسها، اعتقادا من الباحثتين بان المتعلم في الأصل متعدد الأساليب يحاول أن يتكيف مع مهام التواصل داخل الصف مع المدرس ومع زملائه التلاميذ شفهيا في ضوء تفضيل أسلوب تعلم بصري أو سمعي حتى يستطيع أن يختزل صعوبات و مخاوف التواصل اللفظي داخل الصف لأدنى درجة ممكنة. (لاريناكاس،2008).

جدول رقم (09)

اختبار (r)للعلاقة بين التعلم الفردي والتوافق النفسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الفردي / التوافق الدراسي	100	0,01	0,90	0,01	دالة

انطلاقا معطيات الجدول رقم (09) اتضح لنا أن قيمة r قدرت بـ0,01 و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمد (0.01) . وعلى هذا الأساس يمكن القول بان الفرضية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين التعلم الفردي ومستوى التوافق النفسي مؤكدة.

وتتدعم هذه للنتيجة بما توصلت إليه دراسة(ريد) ، حيث ترى هذه الباحثة بان العملية ذات طبيعة دائرية من حيث التأثير والتأثر في كل من أسلوب التعلم الجماعي والفردي. ومن الباحثين من يرجع تأثير التعلم الفردي سببا في التوافق الدراسي للطالب ويرجع ذلك إلى العوامل الثقافية السائدة ،حيث من الثقافات من تحفز التعلم الفردي وبالتالي يكون النظر إلى التواصل بصورة سلبية .ومن الثقافات الأخرى من تشجع على التعلم الجماعي ويكون النظر بالتالي إلى التواصل بصورة ايجابية. فانطلاقا من المعطى الثقافي تعطي المجتمعات قيمة للتواصل و التعلم الصفي.

ويدخل في نفس السياق من العوامل علاقات الفرد بالأقران منذ طفولته. وفي هذا الشأن ترى الأبحاث أن الطفل ذي أسلوب التعلم الفردي هو طفل في الغالب قلق اجتماعيا يكون عادة أكثر معايشة للعلاقات السلبية مع الأقران مقارنة بالأطفال العاديين. ومن ثم فان عدم تحفيزه للتواصل الاجتماعي قد يؤدي به مع الوقت إلى تفاقم القلق الاجتماعي لديه واستمراره.

ويذكر الباحثون الاجتماعيون في هذا الشأن أن النبذ المتكرر من الأقران تجاه الأطفال الانفراديين السلبيين والمنسحبين اجتماعيا، يعد من الخبرات السلبية التي تسهم في ظهور القلق والخوف و سوء التوافق الدراسي. وبناء على الفشل الاجتماعي المتكرر للفرد خلال علاقاته مع اقرانه تتكون لديه مع الوقت اعتقادات سلبية مفادها انه لا يستطيع النجاح في المواقف الاجتماعية، والنتيجة هي مزيد من المخاوف ومزيد من سلوكات التحفظ وتجنيب التواصل وكل أشكال التفاعلات الاجتماعية ومن ثم مزيدا من سوء التوافق الدراسي الأمر الذي يمهد لمزيد من العزلة والنبذ والإهمال وضياع فرص في تكوين الصداقات.

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار R (للعلاقة بين أسلوب التعلم الجماعي والتوافق النفسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الاحصائية
أسلوب التعلم الجمعي / التوافق الدراسي	100	−0,03	0,74	0,01	دالة

انطلاقا من معطيات الجدول (10) اتضح لنا أن قيمة r قدرت بـ0,03. و هي قيمة ضعيفة سالبة. وبما أن مستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ0,74 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة، فان الفرضية الرابعة مفادها (توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الجمعي و التوافق الدراسي غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد العينة لا ترجع بالأساس إلى أسلوب التعلم الذي يفضله المتعلمون بقدر ما يرجع إلى قلة تدريبهم على العمل الدراسي من خلال حثهم على المشاركة وتحدث مع الناس، كما قد ترجع إلى نقص ممارستهم الاجتماعية داخل المدرسة وتفاعلهم مع جمهور الصف. ومن جهة أخرى

فان انخفاض مستوى توافق التلاميذ الدراسي مرتبط بالصعوبات التي يلاقونها خلال تمدرسهم ومنها مخاوف المشاركة الصفية، حيث أن التلاميذ ذوي اسلون التعلم الفردي تبدو أكثر في شعورهم بعدم الراحة أثناء الأعمال الجماعية ومنها الأعمال التي تعتمد طرائق الحوار والمناقشة الصفية المنظمة، وذلك خلافا للتلاميذ ذوي أسلوب العلم الجماعي. كما أن الشخص الذي يفضل أسلوب التعلم الفردي شخص يجمع بين خصائص الانطواء والخجل. فقد يكون في أسلوب تعلمه خجولا وانطوائيا معا ، ويمكن أن يكون خجولا وليس انطوائيا كما يمكن أن يكون انطوائيا وليس خجولا. ومهما يكن فان التجارب أثبتت أن التلاميذ ذوي

أسلوب التعلم الفردي مثل الانطوائيين ومثل الخجولين ليست لديهم تجارب كثيرة في قص الحكايات وفي المشاركة في الحفلات والتحدث في اللقاءات التي تجمع بين كثير من الناس فهم بالتالي كثيري الحساسية في تواصلهم وعديمي الراحة في المواقف التي تضطرهم الزى التحدث في حضرة الآخرين.

الجدول رقم (11)

اختبار R (للعلاقة بين التعلم الانفتاحي والتوافق النفسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الانفتاحي التوافق الدراسي	100	−0,18	0,06	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول (11) اتضح لنا أن قيمة r قدرت بـ 0,18− و هي قيمة ضعيفة سالبة. وبما أن مستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ0,06 وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة، فان الفرضية الخامسة مفادها (توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الانفتاحي و التوافق الدراسي غير دالة إحصائيا)

ويمكن تفسير هذه النتيجة ببعض الدراسات التي تشير إلى أن شعور التلميذ ذو أسلوب التعلم الانفتاحي بمستوى مرتفع من التفاؤل يجعله يتمتع بمستوى عال من التوافق الدراسي وعدم وجود مخاوف خلال أدائه الصفي وفي مجال تعلمهن حيث يتميز تعلمه بالإقبال بدل المخاوف من التواصل بالآخرين ،فالمتعلم ذو النزعة الانفتاحية لا يحتاج إلى التخطيط الصارم تعلمه بحيث يتمتع بالعفوية الكبيرة في تعامله وفي انجاز واجباته وفي ممارساته

بشكل عام ،وهو يملك قدرا كبيرا من الثقة في النفس ، لذا فهو لا يجد صعوبة في التكيف مع مقتضيات التفاعل اللفظي الحر ،سواء في مجال تواصله مع مدرسيه أو مع زملائه أو أثناء مواجهته جماعة الصف ومخاطبتهم.

وفي هذا الشانق يؤكد (عادل سعيد البنا) بان التلميذ ذو النزعة الانفتاحية في تعلمه هو شخص يتصف بعدم تقبله العمل تحت الأوامر والتعليمات الصارمة، فادعاءه يحتاج إلى حد ادني من الحرية والانفتاح في مجال تواصله وتفاعله داخل الصف. وفي هذا السياق فان سهولة التواصل اللفظي لدى التلميذ الذي يفضل الأسلوب الانفتاحي تكمن في كونه يتقبل ظروف العمل (ELY.1995)

الجدول رقم (12)

احتبار R (للعلاقة بين التعلم الانغلاقي والتوافق النفسي

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الانغلاقي التوافق الدراسي	100	0,35	0,00	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول (12) اتضح لنا أن قيمة r قدرت بـ 0,35 و هي قيمة ضعيفة موجبة بما أن مستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ0,00 و هي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة، فان الفرضية السادسة مفادها (توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الانغلاقي و التوافق الدراسي غير دالة إحصائيا)

ويمكن تفسير هذه النتيجة ببعض الدراسات التي تشير إلى أن شعور التلميذ ذو أسلوب التعلم الانغلاقي بمخاوف من المشاركة الصفية في مجال تعلم اللغة العربية ليس أمرا مستغربا، إلا أنها مسالة تستحق الوقوف عندها. أولا أن المتعلم ذو النزعة الانغلاقية يتسم بالحرص على التخطيط لما يقوله وما يفعله وما يدرسه وهو كثير الالتزام بالخطط التي يضعها، لذا فهو يجد صعوبة في التكيف مع مقتضيات التفاعل اللفظي الحر ،سواء في مجال تواصله مع مدرسيه أو مع زملائه أو أثناء مواجهته جماعة الصف ومخاطبتهم. ثانيا هو أن التلميذ ذي النزعة الانفتاحية في تعلمه هو شخص يتصف بعدم تقبله العمل تحت الأوامر والتعليمات الصارمة، فأداءه يحتاج إلى حد ادني من الحرية والانفتاح في مجال تواصله وتفاعله داخل الصف. وفي هذا السياق، ويرى (ايلي،1995) أن سهولة التواصل اللفظي لدى التلميذ الذي يفضل الأسلوب الانفتاحي تكمن في كونه يتقبل الغموض في المادة اللغوية والعكس صحيح عند التلميذ الذي يفضل أسلوب التعلم الانغلاقي.

ويمكن تفسير نتائج الجدول السابق كذلك بما توصل إليه الباحث (صالح بن الناصر الشويرخ،2001) في كون المتعلمون الانغلاقيون لا يشعرون بالراحة في المواقف الاجتماعية غير المرتبة سواء في حلقات نقاش داخل الصف أو في العروض الشفهية أو في مقابلة أشخاص ذوي سلطة معنوية كالمدرس مثلا. فعادة ما يجتمع الناس في جماعات ،ويكون من الصعب على الشخص الانغلاقي الذهاب أو تقديم نفسه لأشخاص جدد. فالعديد منهم يشعرون بالخوف من آن ينظر إليهم على أنهم أقحموا أنفسهم على المجموعة أو أنهم لن يكون لديهم شيء ممتع يشاركون به في المحادثة.

ومن جهة أخرى فإن الشخص الانغلاقي يشعر بالمزيد من الضغوط والمخاوف لقول الشيء المناسب عندما يتواصل بالمدرس لأنه يعلم جيدا أن الانطباع الذي يأخذه المدرس عليه يعد ضروريا في تحديد علاقته التربوية والاجتماعية داخل الصف ،لان الأشخاص المهمين في حياتنا انطباعاتهم فينا تكون مخيفة بالنسبة للكثيرين فينا.

(صالح بن ناصر الشويرخ،2006).

ومهما يكن فان الشخص الانغلاقي يحتاج إلى الاطلاع على المكان المخصص للعرض وتكريس وقتا كافيا للتخطيط والتحضير وتنظيم الوقت .فقد يزداد خوفه من العرض الشفهي عندما يجهل الأسس التي يبنى عليها العرض وفي الحوارات التلقائية التي تغيب عنه الخطة وكيفية الانتقال من فكرة لأخرى ومن قسم إلى أخر.

الجدول رقم (13)

اختبار R (للعلاقة بين التعلم الانبساطي والتوافق الدراسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الاحصائية
أسلوب التعلم انبساطي / التوافق الدراسي	100	0,26	0,08	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول (13) اتضح لنا أن قيمة r قدرت بـ0,26 و هي قيمة ضعيفة موجبة بما أن مستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ 0,08و هي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة، فان الفرضية السابعة مفادها (توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم انبساطي و التوافق الدراسي غير دالة إحصائيا).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون الأفراد ذوي أسلوب التعلم الانبساطي يتميزون بالسلوك التفاؤلي ي وبالتالي يشعرون دائما بالتوافق النفسي، وتفكيرهم الواقعي ونظرتهم الايجابية للأمور غالبا ما تجعلهم يقبلون على عقد علاقات اجتماعية و لا يتهربون من المواقف التي تتطلب التعلم الجيد المبني على التفاعل والتواصل اللفظي وغير اللفظي مدرسيهم ومع زملائهم وإقرانهم داخل القسم الدراسي وخارجه. (Ehrman ;1994).

الجدول رقم (14)

اختبار R(للعلاقة بين التعلم الانطوائي والتوافق النفسي)

المتغيرات	N	R	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الاحصائية
أسلوب التعلم الانطوائي ——— التوافق الدراسي	100	−0,16	0,36	0,01	غير دالة

انطلاقا من معطيات الجدول (14) اتضح لنا أن قيمة r قدرت 0.16 وهي قيمة ضعيفة موجبة بما أن مستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ 0,36 هي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة، فان الفرضية السابعة مفادها (توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الانطوائي والتوافق الدراسي غير دالة إحصائيا)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت اله دراسة الباحث التربوي (ناصر الشويرخ،2001) والتي أشارت إلى وجود فروق ضئيلة لكنها دالة في درجات التوافق الدراسي لدى المتعلمين الذين يميلون إلى أسلوب التعلم الانبساطي والمتعلمين الذين يميلون إلى أسلوب العلم الانطوائي ، وذلك لصالح المتعلمين ذوي أسلوب التعلم الانطوائي في سياق تواصلهم تعلمهم الصفي وتواصلهم مع المدرس وقد يفسر كذلك بطبيعة الشخصية الانطوائية المتحفظة والمترددة. فزيادة مستوى القلق الاجتماعي وعدم الاستقرار النفسي لدى الفرد المتسم بالانطوائية يجعله مضطربا ومرتبكا في حديثه يفقد القدرة على التركيز، الأمر الذي يؤثر في عملية إقدامه على المشاركة والإجابة على أسئلة المدرس ويتحاشى ملاحظاته أثناء الدرس. أما دراسة (عادل سعيد البنا) فقد توصلت إلى حقيقة مرتبطة بمستوى التوافق الدراسي لدى طلبة المستوى الثانوي والتي تتمثل في عدم وجود فروق جوهرية دالة في درجات أفراد العينة

على مقياس التوافق الدراسي في سياق التعلم الصفي ولاسيما العروض الشفهية التي يتعين على التلاميذ عرضها . ويمكن تفسير ذلك في كون التحدث على الملأ أمر شائع لدى الانطوائيين كما هو شائع كذلك نسبيا بين الأشخاص المنطلقين المنبسطين. وقد يشع الناس بالصدمة أحيانا عند اكتشافهم أن أكثر الناس انطلاقا ومشاركة مع الغير يشعرون هم كذلك بمخاوف بشأن الوقوف والتحدث أمام الضيوف وبخاصة الغرباء منهم.

وفي هذا السياق فان التجارب الحياتية تجعلنا نقتنع بان الشخص الاجتماعي أيضا يشعر بالتوتر في مواقف التحدث وسط مجموعة من الناس، الأمر الذي يقودنا إلى استنتاج هام مفاده أن التواصل اللفظي المباشر أمام مجموعة من الناس ومخاطبتهم.

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية التي أنجزت حول موضوع "علاقة أساليب التعلم بالتوافق الدراسي" ، أتيحت لنا فرصة التعرف على مفهومي أساليب التعلم والتوافق الدراسي لدى فئة تلاميذ التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وتبعا للنتائج الدراسة الميدانية المتوصل اليها، واعتمادا على البيانات المتحصل عليها و انطلاقا من الهدف الرئيسي للبحث هو معرفة وجود علاقة من عدم وجودها و طبيعتها إن وجدت بين أساليب التعلم و التوافق الدراسي لدى تلاميذ البكالوريا، توصلنا إلى أنّ الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم البصري و التوافق الدراسي لدى تلاميذ البكالوريا، لم تتحقق بحيث وجدنا قيمة (r) قدرت(0,14) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة المعتمدة (0,01) وهذا ما يوضحه الجدول رقم (07) . كما أنّ الفرضية الثانية التي مفادها توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم السمعي والتوافق الدّراسي لدى تلاميذ البكالوريا لم تتحقق هي أيضا فقد قدرت قيمة (r) ب (0,09) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)وهذا ما يوضحه الجدول رقم (08) . أماّ الفرضية الثالثة التي مفادها توجد علاقة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الفردي والتوافق الدّراسي لدى تلاميذ البكالوريا فقد تحققت بحيث قدرت قيمة (r) ب (0,01) وهذا ما يوضحه الجدول رقم(09). أما الفرضية الرابعة التي مفادها توجد علاقة بين أسلوب التعلم الجماعي والتوافق الدراسي فقد تحققت ولكنها غير دالة احصائيا بحيث قدرت قيمة r ب(0,03-) وهذا ما يوضحه الجدول رقم (10). أما الفرضية الخامسة التي مفادها توجد علاقة بين أسلوب التعلم الانفتاحي والتوافق الدراسي فقد قدرت قيمة (r) ب (0,18-) لم تتحقق أيضا وهذا ما يوضحه الجدول رقم (11). أما الفرضية السادسة التي مفادها توجد علاقة بين أسلوب التعلم الانغلاقي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ البكالوريا هي أيضا لم تتحقق بحيث قدرت قيمة ى (r) ب (0,35) وهذا ما يبينه الجدول رقم(12) . أما الفرضية السابعة التي مفادها توجد علاقة بين أسلوب التعلم الانبساطي والتوافق الدراسي فلم تتحقق بحيث قدرت قيمة (r) ب

0,26 وهذا ما يوضحه الجدول رقم (13). أما الفرضية الاخيرة توجد علاقة بين أسلوب التعلم الإنطوائي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ البكالوريا أيضا لم تتحقق فقد قدرت قيمة (r) ب (0,16) وهذا ما يوضحه الجدول رقم (14).

في الاخير توصلنا إلى أنّ أساليب التعلم ليس لها علاقة بالتوافق الدراسي، وتبقى هذه النتائج نتائج نسبية في حدود المقاييس المعتمد عليها في الدراسة وفي حدود عينة البحث.

خاتمة

كخاتمة لهذه الدراسة وفي ضوء ما أسفرت عنه من نتائج والمتمثلة في عدم التأكد من دلالة العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التوافق الدراسي الا في جانب التعلم الفردي فإننا نؤكد بان هذه النتيجة تبقى نسبية ربما يعزي إلى خطوات الدراسة كما قد تعزي إلى طبيعة عينة البحث والى الأدوات المستعملة في جمع البيانات ا والى المقاربة البحثية والمنهجية المتبعة في إجراء الدراسة بشكل عام. ومهما يكن فان إجراء دراسات مماثلة في ذات الموضوع قد يكشف عن حقائق بحثية يحتمل أن تكون خافية علينا في هذه الدراسة ذلك أن العلاقة تراكمية كل باحث يضيف لبنة أخرى للبحث تمس جانب أو مجموعة جوانب من الموضوع المدروس وبذلك تكتمل الحقيقة العلمية في هذا الموضوع بشكل علمي وموضوعي يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي، ونكون بذلك قد أضفنا قيمة جديدة تفيد أفراد مجتمع البحث، كما نفيد التخصص التربوي بصورة عامة.

توصيات واقتراحات البحث:

سعيا لتعزيز فرص التعلم الجيد واستهدافا لزيادة فعالية الذات والرفع بمستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان الباكالوريا تقترح الدراسة الحالية جملة من الاقتراحات للمدرسين والمشرفين وأولياء التلاميذ.

فبالنسبة للمدرسين تدعوهم الدراسة الحالية إلى ضرورة تنويع طرق التدريس وتقديم فرص التعلم المستقل لجميع التلاميذ كل حسب أسلوب التعلم المفضل لديه تساعد على اختزال الصعوبات التي يلاقونها في اكتساب المعارف التعليمية.

– كما تدعوهم الى تصميم استراتيجيات تعليمية ذات فعالية أكثر من الاستراتيجيات العادية بحيث تؤدي إلى اختزال الصعوبات التعليمية والتعليمة لدى التلاميذ المتعلمين من خاصة التلاميذ ذوي مستويات مرتفعة من قلق أثناء التعلم الجماعي وخلال المشاركة الجماعية في انجاز الدرس. وكذا ضرورة اعتماد أساليب تدريس صفي يراعى فيها أساليب التعلم المفضلة.

وتؤكد مقترحاتنا على أهمية قيام المدرسين بمخاطبة كافة أساليب التعلم لدى متعلميهم في ضوء ما لديهم من مستويات من توافق دراسي ومن صعوبات التعلم.

– كما تؤكد على وجوب المزج بين في عملية التدريس الصفي بين أساليب الإلقاء الذي يساعد التلميذ السمعي وإتاحة الفرصة له للمشاركة بالتحدث والإصغاء لما يقال أثناء الدرس بغية توجيه وإفادته. وبين استعمال المعينات البصرية التي تساعد التلميذ ذوي أسلوب التعلم البصري ومن خلال التدريس بالتمثيل والقيام بالأدوار، وبهذا يتمكن الاثنين من أن يكونوا متحدثين جيدين وتمكينهم من مهارات الإصغاء والإنصات والتحدث.

– اعتماد المزج بين التواصل الثنائي والتواصل الجماعي وبين عقد اجتماعات وأعمال جماعية منظمة تعتمد الحوار والمناقشة وعروض مسرحية ولعب ادوار وغيرها كون ذلك بساعد التلميذ الذي يفضل أسلوب التعلم الجماعي .ويمكن لهيئة التدريس في هذا الإطار تنظيم حصص تعرض فيها شفهية أمام جمهور الصف لتدريبهم على فنيات الخطابة وإلقاء كلمات في لقاء جماهيري مفتوح مع بعض المسؤولين وهيئة التدريس وأولياء الأمور، وان يخصص لذلك جزءا في درجات أعمال السنة للتلميذ تعكس قدرته على التواصل الشفهي وليس الأداء التحريري فقط. (عادل سعيد البنا،2000).

-ضرورة الاهتمام أكثر بالتلاميذ ذوي أسلوب تعلم الفردي غير المشاركين في المناقشات الصفية، من اجل تشجيعهم على التعبير اللفظي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة وإتباع أسلوب توجيه سؤال واحد لأكثر من تلميذ ضمانا لمشاركة جميع التلاميذ في التعبير الشفهي فيما طرح من سؤال وإجابات من كل التلاميذ بطريقة دائرية. وذلك سعيا إلى تشجيع التلاميذ الذين يعزفون عن المشاركة في الإجابات الصفية والذين يحجمون ولا يرفعون أيديهم ولا يتطوعون للإجابات الشفهية لسبب أو لأخر.

-وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ، واستكمالا لجهد الباحثتين، نوصي توصي بإجراء نفس الدراسة وبنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل التعليم الأخرى (الابتدائي والمتوسط) مثلا، من اجل تعميم الفائدة وإبراز الاختلافات في مستويات التعليم بالنسبة لأساليب التعلم. وفي هذا الشأن، يمكن للباحثين توظيف المقياسين الذين استعملتهما الباحثتان في الدراسة الحالية من اجل التأكيد درجة صدقها وثباتها.

المراجع

قائمة المراجع:

أـ المراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب:

1ـ الديدي، عبد الغني(1997). **قياس و تحسين الذكاء عند الأطفال**، د ط، دار الفكر اللبناني، بيروت.

2ـ الشناوي، الشناوي عبد المنعم(2006). **مدخل الى الصحة النفسية**، ط1 ،الاسكندرية مكتبة الاشعاع الفنية.

3ـالمنجد، الأبجدي(1987).**المنجد الأبجدي**،ط5، **دار المشرق**، بيروت لبنان.

4ـ انتصار، يونس(1993).**السلوك الإنساني**، د ط، دار المعارف، مصر.

5ـ جروان، فتحي عبد الرحمان(2000). **الابداع**، د ط، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، مصر.

6ـ ربيع، هادي مشعان و الغول، محمد إسماعيل(2007). **المرشد التربوي و دوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**،ط1، دار عالم الثقافة لنشر.

7ـ سهير، كامل أحمد(2002).**مدخل إلى علم النفس**،ط2،مركز الإسكندرية للكتب، مصر.

8ـ شاذلي، محمد عبد المجيد(2001).**أسس التوافق**،ط1،دار المسيرة، الأردن .

9ـ صابر، فاطمة(2002).**أسس و مبادئ البحث العلمي**، ط1، الاسكندرية، مكتبة الاشعاع الفنية.

10ـ صلاح الدين، العمرية(2005).**علم النفس النمو**،ط1، مكتبة المجتمع العربي الأردن.

11ـ عبد الخالق، أحمد محمد(2001).**أصول الصحة النفسية**،ط2،دار المعرفة الجامعية للنشر.

12ـ عبد الله، محمد قاسم(2008).**مدخل إلى الصحة النفسية**،ط4،دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.

13ـ عبد الله، حسب عبد المنعم(2006). **مقدمة في الصحة النفسية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

14ـ عبد الله، محمد قاسم(2006).**مدخل الى الصحة النفسية**، ط4، دار الفكر للنشر و التوزيع، الاردن.

15ـ عماد، عبد الرحيم الزغلول و شاكر، عقلة المحايد(2007).**سيكولوجية التدريب الصفي**،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان الأردن.

16ـ عيسي، مراد علي سعد(2006). **الضعف في القراءة و أساليب التعلم**، د ط، دار الوفاء الدنيا الطباعة و النشر.

17ـ قطامي، يوسف ونافية، قطامي(2000).**سيكولوجية التعلم الصفي**،ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الاردن.

18ـ قطامي، يوسف و نايفة(2001).**سيكولوجية التدريس**، د ط، دار الشرق، عمان.

19ـ قطامي، يوسف و نايفة(2001).**سيكولوجية التدريس**، د ط، دار الشرق، عمان.

20ـ قطامي، نايفة(2004).**مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر، عمان.

21ـ أيوب سمحي، محمد (1994). **مشاكل الأطفال**،ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان.

22ـمحمود، عبد الحميد شاذلي(2001).**أسس التوافق**،ط1، دار المسيرة، عمان الاردن.

ثانيا:ــ رسائل و مذكرات:

23ـالقريشي، محمد(200). **القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

24ـ العيلة، هبة عبد الحميد جمعة(2012). **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية أنماط التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة** جامعة الازهر.

25ـ بلحاج، فروجة(2011).**التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

26ـبن زاوي، ناجية(2013)، **علافة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي**، تخصص إرشاد و توجيه، جامعة تقرت.

27ـ بنت حمري، السليماني(2012). **أنماط معالجة المعلومات للصفين الكروبين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، سعودية.

28ـ بودر، عقيلة (2010). **السلوك العدواني للأستاذ و علاقته بالتوافق الدراسي للتلاميذ الجذوع المشتركة**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي بالوادي.

29ـ بودر، عقيلة(2014). **السلوك العدواني للأساتذة و علاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

30ـبوصفرة، دليلة(2010). **الاستقلال النفسي عن الوالدين و علاقته بالتوافق لدى الطالب الجامعي المقيم(18ـ21سنة)**،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

31ـجماتة،عادل خزام(2015).**أسلوب التعلم السطحي والعميق و علاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)**،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس ، جامعة دمشق.

32ـخطارة، رشيدة(2011).**الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ أولى ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي**، جامعة قاصدي مرياح ورقلة.

33ـ . داود، شفيقة (2012). **الثقة بالنفس و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير ، جامعة مولود معمري الجزائر.

34ـ عبد الرحيم، شقورة شعبان(2001). **الدافع المعرفي و اتجاهات طلبة كليات التمرض نحو المهنةـ التمريض و علاقة كل واحد منها بالتوافق الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اسلامية غزة.

35-علي، سليمان زهير(2006). **فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الادراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الادراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي**، كلية التربية، جامعة دمشق ، سوريا.

36-يعقوب، حسن نشوان(1996). **فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الاسلامية** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

ثالثاـ المجلات و الدوريات:

37ـ أبو هاشم، السيد محمد(2000).**أساليب التعلم في ضوء نموذجي كوكب و انتو لدى طلاب الجامعة (دراسة عالمية)**، مجلة كلية التربية، العدد93.

38ـ أبو النادي، هالة(2010). **أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعية الاسراء الخاصة الواقع .....الطموح**، مجلة علوم التربية و النفسية مج(17)،ع(1)، الاردن.

39ـ أحمد، فلاح علوان(2010). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في ميدانية معان في الاردن و علاقته بمتغيري الجنس و التخصص الاكاديمي**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية، الجلد7 يناير 2010.

40ـ الشمري، صاحب أسعد ويس(2014).**ما وراء المعرفي و علاقتها بأسلوب التعلم (السطحي و العميق) دراسة مقارنة**، مجلة سر من رأى .

41ـ جعفور، ربيعة و حورية، ترزولتعمرواني(2013). **أساليب التعلم و العوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الجنراني**، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية.

42ـ جيهان، العمران (2006).**أساليب التعلم و علاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم و التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحريين لمرحلة التعليم الأساسي** المجلة التربوية 20(78)ـ75ـ111.

43ـ راشد، أحمد محمد يوسف(2011).**التوافق الدراسي و الشخصي و الاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى كلية التربية**، مجلة جامعة دمشق،المجلد27، جامعة دمشق.

44–صالح بن ناصر الشويرخ (2002). **أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية مجلة كلية المعلمين**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، العدد الأول، جامعة الملك سعودية.

45ـ عفراء ابراهيم، خليل العبيدي و سهام عزيز، محسن سحاب الانصاري(2013).**الذكاء الاخلاقي و علاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي**، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد31، جامعة بغداد.

46ـ عقل، افواز(2005). **أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابليس**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث مج(19) ع(3).

47ـ قريشي، محمد(2002).**القلق و علاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

48ـ لبنى، جديد(2010). **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات و قلق الامتحان و أثرهما على التحصيل الدراسي(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)**، مجلة جامعة دمشق، 26 (ملحق) 93.123.

49ـ ميدون، مباركة و أبي مولود، عبد الفتاح(2014). **الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية**، العدد11

50ـ هداية، بن صالح(2015).**الضغط النفسي و تأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس**، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد11، جامعة محمد خيضر الوادي.

باللغة لأجنبية:

51-Danna, Danna, K, and price, G, (1987) **Learning style inventory**, (LSI), Lawrence, KS , Price System

52- Ely C.*Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL.in J.Reid(Ed) Learning Styles in the ESL-EFL Classroom*. Boston. Heinle and Heinle.1994.

53-Reid.J ***Learning styles in the classroom***; MA.Heinle Publishers. Boston, (Ed) ; 1995

54_Snyder, R _ F_ (2000) : **The relationshipbetweenlearning style mulitple in elingemces and acadenicachievement of highSchoolstudents**, High School journal, 83(2), 11−21

الملاحق