جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

أثر متغيري الجنس و التخصص على أساليب التعلم لـدى طـلاب كليـة التربيـة

إعداد

أسماء عبد الخالق كامل إبراهيم

معيدة بقسم علم النفس التربوي

مجلة كلية التربية بالسويس– العدد الرابع– المجلد الأول– يوليو ٢٠١١م

أثر متغيرى الجنس والتخصص على
أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية

أسماء عبد الخالق كامل*

مقدمة:

ويعد موضوع أساليب التعلم من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مجال علم النفس التربوي، حيث تعتبر أساليب التعلم المفضلة من العوامل التي تؤثر في التعلم ولقد ذكر الباحثون أنه يجب أن نهتم بها لكي نقترب من فهم طبيعة تعلم الطلاب (Hinton, 1992:4) ويستخدم الأفراد في تعلمهم أساليب دراسية متعددة تتصل بالعوامل الشخصية أو ما يتاح في بيئاتهم من مثيرات ومتغيرات، وهذه الأساليب التعليمية قد يكون لها تأثير إيجابي عند بعض الطلاب إلا أنها تفشل مع غيرهم حيث يستوعب الطلاب المعلومات ويعالجونها بطرق مختلفة ترجع إلى تفضيلاتهم الشخصية، كما أن هذه الأساليب توضح العمليات المستخدمة في عملية التعلم (سبيكة يوسف الخليفي،٢٠٠١:٦٢).

مشكلة البحث:

وتمثل أساليب التعلم طرق مختلفة يستطيع الفرد أن يتعلمها ومن المسلم به أن معظم الناس يفضلون طريقة معينة يتفاعلون بها ويتحدثون بها ويعالجون المثيرات والمعلومات أثناء وقت التعلم وبالتالى يتغير سلوك الفرد عن طريق أسلوب التعلم لديه (Sirin & Guzel, 2006:256) مما دفع الباحثين إلى الاعتقاد بأن أسلوب التعلم منبئ جيد لسلوك التعلم المفضل (Manocheri & Young, 2006:314) وهناك العديد من النماذج التي فسرت كيفية اكتساب

***بحث مستخلص من رسالة ماجستير في التربية تحت إشراف:**
أ. د/ محمد أحمد دسوقي، أ. م. د/ اعتدال عباس حسانين، أ. م. د/ هشام محمد الخولي

الطلاب لأساليبهم في التعلم ومنها نموذج إنتوستل، حيث افترض إنتوستل نموذجاً يشتمل على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها المتعلم في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية التعلم ويؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من الفهم وهي: التوجه نحو المعنى الشخصى (أسلوب التعلم العميق)، التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحي)، التوجه نحو تحصيل درجات مرتفعة (أسلوب التعلم الاستراتيجي)(Entwistle, 1981:112).

ويتميز الطلاب ذوو الأسلوب السطحي في التعلم بالتركيز على فنيات وأساليب التعلم مثل الحفظ والاستظهار (Entwistle, 1981:77) كما يهتمون بملخص المادة دون فحص

المحتوى بالتفصيل، كما أن لديهم صعوبة في التعامل مع محتوى المادة الدراسية وفهمه، ولذلك فهم يفشلون في الامتحانات (Entwistle & Ramsden, 1983:154-155) ويتسمون أيضاً بالقلق المرتفع والاندفاع في التعبير، والتوجه غير النظري وعدم الاستقلالية، والحصول على درجات منخفضة في التفكير الاستنباطى ويكون هدفهم من التعلم هو الحصول على الشهادات والوظائف ودافعيتهم خارجية (Entwistle & Ramsden, 1983:76) وهؤلاء الطلاب يتسمون بمستوي سطحى من الفهم، كما يعتمدون على التذكر للمعلومات (Entwisle & RamSden, 1983:41). بينما يتميز الطلاب ذوو أسلوب التعلم العميق بعدم الالتزام بحدود المادة الدراسية، وقضاء وقت كبير في المذاكرة حيث يجدون المواد الدراسية شيقة وسهلة الفهم (Entwistle 1981:77,) ولديهم القدرة على استخدام أسلوب التعلم بالفهم والتعلم بالعمليات معاً، والربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة، كما يهتمون بالمعنى الضمني في المحتوى (Entwistle, 1981:41)، ويتسمون بالدرجات المرتفعة في كلٍ من التفكير الاستنباطي والتوجه النظري والاستقلالية والاستدلال اللفظي والطلاقة اللفظية (Entwistle & Ramsden, 1983:76)، ويبحثون عن المعنى مع الوعي بالأدلة والبراهين والأفكار الرئيسة في الموضوع، ويبذلون الجهد في الفهم ومحاولة تطبيق ما تعلموه في الحياة مع التفكير في كيفية التطبيق (Entwistle & Ramsden, 1983: 154-155).

في حين أن الطلاب ذوو الأسلوب الاستراتيجي يتميزون بالقدرة على تنظيم وقت ومكان الاستذكار، وتنظيم جهدهم ومهارات الدراسة الجيدة، كما أن لديهم أهداف واضحة ذات صلة بالمادة الدراسية والعمل بجدية مع توفير الظروف المناسبة للدراسة الناجحة. Sadler-Smith, 1997: 53 and Wong et al, 1996: 318).

ولقد لوحظ تناقض في نتائج الدراسات التي تناولت تأثير الجنس (ذكور/إناث) على أساليب التعلم حيث أظهرت نتائج دراسة ريتشاردسون (Richardson,1997:307) إن غالبية الذكور يميلون إلى التوجه نحو المعني (أسلوب التعلم العميق)، بينما الإناث تملن إلى التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحى) كما توصل (رأفت عطية ونجدي ونيس،٢٠٠٠:٥٧٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكوروالإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور، بينما لاتوجد فروق بينهما في أسلوب التعلم السطحي، والأسلوب الاستراتيجي.

كما أوضح سفرنيس وتندام (Severiens & Tendam, 1997: 80)، (Severiens & Tendam, 1998: 593) أن عامل الجنس قد أثرفي أسلوب التعلم العميق في تخصص العلوم لصالح لذكور،في حين أن الجنس أثر في الأسلوب نفسه في التخصصات الأخري لصالح

الإناث. بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التعلم العميق (عميق – سطحى – استراتيجي) مثل دراسات كل من (محمود عوض الله سالم،١٩٨٨:١٥٩)، (مرزوق عبد المجيد مرزوق، ١٩٩٠:٦٠٩)،(فاطمة حلمى فرير، ١٩٩٦:٢٢٢)، (بسبوسة أحمد الليثى، ١٩٩٤:١٢٥)، (ماجدة على عبد السميع، ١٩٩٨:١١٤).

هذا بالإضافة إلى تعارض نتائج الدراسات التي تناولت تأثير التخصص على أساليب التعلم، حيث اتفق كل من واتكينز وهاتي (Watkins & Hattie، 1981: 384-393) ، وواتكينز (Watkins, 1983: 29–37) ، وبيجز (Biggs, 1985: 185-212)، (فاطمة حلمى فرير، ١٩٩٦: ٢٢٤) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات الأدبية، وفي أسلوب التعلم السطحي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

في حين أن هناك اتفاقاً في نتائج دراسة كل من (مرزوق عبد المجيد مرزوق،١٩٩٠:٦٠٤)، ودراسة (محمد حسانين محمد،١٩٩٨:٤٩) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً بين التخصصات الدراسية المختلفة (أدبي، علمى) في أي من أساليب التعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي). وفي ضوء تعارض نتائج الدراسات التي تناولت أثر كل من متغيرى الجنس والتخصص على أساليب التعلم.

يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلين التاليين:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم (العميق/ السطحي/ الاستراتيجي)؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التعلم (العميق/ السطحي/ الاستراتيجي)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة لدي عينة من طلاب كلية التربية.
٢. التعرف على الفروق بين التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

١. تمثل دراسة أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية ضرورة هامة، حيث تعد بعداً هاماً يسهم في تحقيق أهداف العملية التربوية، وتدعم المتعلم لإكسابه القدرة على مواجهة التغيرات السريعة التي تطرأ على المجتمع في كافة جوانب الحياة المختلفة، فضلاً عن ذلك فإنه على الرغم من أن معظم الدراسات العربية قد أجريت على طلاب كليات أخرى (بالأخص طلبة كلية الآداب والعلوم) فإنه لم تجر دراسة كافية على طلاب وطالبات كلية التربية كونهم مدرسى المستقبل.

٢. يمثل التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم وتحديدها لدى طلاب الجامعة أهمية بالغة في أنها قد يعود إليها أسباب فشل أو نجاح الطلاب في هذه المرحلة والتي تتنامى لديهم المسئولية الذاتية فيها، وذلك وفقاً لما تقدمه طبيعة التعلم الجامعى من أعباء عملية على الطلاب بصورة تظهر الفروق بين الطلاب في هذه المرحلة.

٣. دراسة الفروق بين التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم لدى طلبة وطالبات كلية التربية تمكنهم من توظيف ما لديهم من قدرات وإمكانيات عقلية تسهم في التقدم والرقى، كما تمكن الأساتذة من توجيه كل طالب وطالبة لما هو ميسر له حسب إمكانياته العقلية واستعداداته الخاصة واستغلال نواحى القوة الكامنة والعمل على تنميتها واستثمارها. وكذلك التعرف على مواطن الضعف ومحاولة معالجتها فضلاً عن توجيه الطلبة والطالبات نحو تحقيق الأغراض التربوية والتعليمية على أساس من الفهم الحقيقي السليم حسب مابينهما من فروق فردية.

مصطلحات البحث:

أساليب التعلم: Learning Styles

ويقصد بها الأساليب التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم وتوضح كيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم لبيئة التعلم.

١. **أسلوب التعلم السطحي:** ويقصد به استخدام الأسلوب السلبى في التعلم، والمتعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب يهدف إلى استذكار المعلومات بدون دراسة العلاقات بينها أي بدون فهم، كما يشعر بالقلق والخوف المرضي من الفشل، وضعف الثقة بالنفس.

٢. **أسلوب التعلم العميق:** ويقصد به استخدام الأسلوب الذي يهدف إلى الفهم، والمتعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب يتحقق من الفهم من خلال دراسة العلاقات بين الأفكار، بالإضافة إلى استخدام الأدلة والبراهين.

٣. **أسلوب التعلم الاستراتيجي:** ويقصد به استخدام الأسلوب الأفضل في التعلم، والمتعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب يهتم بدراسة الموضوعات بانتظام، ويستفيد من الوقت على نحو أفضل، وينتبه إلى مايطلب عمله بدقة. (Duff, 1997: 529-539)

٤. وتحدد الباحثة أساليب التعلم إجرائياً بأنها " الطرق المفضلة التي يتبناها ويستخدمها الأفراد في تناول ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ".

الإطار النظري:

تعتمد فلسفة أساليب التعلم علي ثلاثة فروض أساسية هي :

١- يستطيع كل الطلاب أن يتعلموا

٢- يتعلم الطلاب بطرق مختلفة

٣- يتعلم الطلاب بشكل أفضل عندما يدرَّس لهم بأسلوب التعلم الخاص بكل واحدٍ منهم على حِدَه . (Fierro, 1997 :1)

كما ينبغى على المتعلمين أن يكونوا على دراية ووعى بأسلوبهم المفضل في التعلم لأن ذلك الوعى سوف يشجعهم على إدراك أهمية أساليب التعلم (Mulalic et al, 2009: 110)، والمعلمون الناجحون والمؤثرون سيظهرون احتراماً لأساليب التعلم والفروق الفردية لدي التلاميذ بالإضافة إلى أنهم سوف يستجيبون لأساليب التعلم المختلفة لدي التلاميذ. (Rayner , 2007 :24)

<u>مفهوم أساليب التعلم</u>:

لقد تعددت تعريفات أساليب التعلم، وسوف تعرض الباحثة بعض التعريفات التي تناولت مفهوم أسلوب التعلم لابراز نواحى التشابه والاختلاف بينها حتى يمكن التوصل إلى التعريف الذى تتبناه الباحثة في الدراسة الحالية.

(رمضان محمد رمضان، ١٩٩٠: ٩) أساليب التعلم علي أنها" طرق أو أساليب ثابتة نسبياً، يستخدمها الأفراد (معلم – متعلم) في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم ".

أما أسلوب التعلم عند (محمد أحمد غنيم، ١٩٩٢: ٤٢) فهو مفهوم يتسم بمجموعة من الخصائص التي أجملها وأوردها في الخصائص التالية:

- هو طريقة شخصية للتعامل مع المعلومات.
- تكوين فرضي لا يلاحظ مباشرة، وإنما يستدل عليه من مواقف التعلم.
- أحد الخصائص المعرفية لدى الفرد ويتسم بالثبات النفسي.
- أسلوب إدراكي في مواقف التعلم ويساعد في تفسير عمليات التعلم.

أما (مسعد ربيع أبو العلا، ١٩٩٣: ٥٢) فيعرف أسلوب التعلم بأنه" الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم وهو ثابت نسبياً".

كما أشاركانتويل وميلرد (Cantwell & Millard, 1994: 46) إلى أسلوب التعلم بأنه" الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع مشكلات التعلم ".

وعرف نيلسون وآخرون (Nelson et al, 1993: 216) أساليب التعلم بأنها "سمات معرفية ووجدانية وفسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون بها ويستجيبون لها".

كما يرى ريد (Reid, 1995: 240) أن أسلوب التعلم يشير إلى "الطريقة المفضلة والمعتادة في استيعاب المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها".

ويعرف (رضا أبو سريع وآخرون ١٩٩٥: ١٨) أساليب التعلم" بأنها تلك الطرق والاستراتيجيات التي يتبناها الأفراد أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تتحدد في ضوء دافعية الفرد داخلية – خارجية – تحصيلية والتي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج التعلم.

ويعرف (محمد أحمد غنيم، كمال إسماعيل عطية، ١٩٩٦: ٩) أساليب التعلم "بأنها الطرق أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في تناول المعلومات في موقف تعليمي وتعتمد علي دوافعهم من التعلم".

ويعرف (أحمد عواد، ١٩٩٧: ٣٩) أسلوب التعلم بأنه" الطريقة التي يستخدمها الأفراد في إدراك الأشياء من حولهم والتفاعل مع المعلومات ومعالجتها وتنظيمها أثناء موقف التعلم سواء كان هذا الموقف تجريبياً أو في الفصل الدراسي العادي أو أثناء الاستذكار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، كما أنه يعبر عن نماذج السلوك التي تصف كيف يتعلم الطالب، وهو ثابت نسبيا ً".

وحدد ماكنيل ودوير (McNeal & Dwyer, 1999: 337) أسلوب التعلم بأنه "الطريقة الثابتة التي يستجيب بها التلميذ للمثيرات في بيئة التعلم".

كما أشارت (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠: ٦٧) إلى أساليب التعلم بأنها "مفهوم مظلى واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة.

ويري لوهري بوسي (Lohri–Posey, 2003: 54) أن لمفهوم أساليب التعلم معني واسع، وتشير أساليب التعلم إلى" التركيز الذي يفضله الفرد علي الأنواع المختلفة للمعلومات، والطرق المختلفة لإدراك المعلومات ومعدل فهم المعلومات".

وعرف دن Dunn في وندسور وآخرون (Windsor et al, 2008 :1) أساليب التعلم على أنها الطرق التي يركز عليها الفرد ليعالج، ويخزن ويذكر المحتوي الأكاديمي الصعب والجديد، ويتأثر ذلك بمتغيرات نفسية وفسيولوجية واجتماعية وانفعالية وبيئية.

ولقد أشار بريتشارد Prichard في (Zhukov, 2007: 111) إلى أن مفهوم أسلوب التعلم قد لقي اهتماماً كبيراً في مجال علم النفس والتربية، إلا أن تعريفه ما زال غير واضح. فعلي سبيل المثال، غالباً ما يوصف أسلوب التعلم كطريقة معينة يتعلم بها الفرد، أو نمط من أنماط التفكير، أو وسيلة مفضلة لاكتساب المعارف، وعادات واستراتجيات ترتبط بالتعلم . ونتيجة لاختلاف وجهات النظر في تحديد مفهوم أسلوب التعلم، فقد حدث تداخل في استخدام بعض المفاهيم وتذكر (فاطمة حلمي فرير، ١٩٩٦: ٤) أنه قد أدت البحوث الموسعة لدراسة الفروق الفردية في طريقة تعلم الطلبة إلى تقديم صياغات مفاهيمية مختلفة وملفتة للنظر عن مركب عملية التعلم، وأدى ذلك إلى انتاج العديد من الأدوات المصممة لقياس هذه المفاهيم، ولقد أدى اختلاف المفاهيم وتعدد الأدوات إلى خلط التعريفات المرتبطة بالفروق النوعية في طرق تعلم الطلاب.

<u>أساليب التعلم - الأساليب المعرفية:</u>

أوضح (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٨٩: ٨-١٠) أن المقصود بالأساليب المعرفية "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات العقلية مثل الإدراك، التفكير، وحل المشكلات " والتعلم، وتكوين المعلومات، وهي ثابتة نسبياً لدي الفرد.

ولقد أشار مسيك Messick (1993) في (Khder, 2000: 69) أن الأساليب المعرفية تركز على التنظيم وضبط العمليات المعرفية، بينما تركز أساليب التعلم على التنظيم وضبط استرايجيات التعلم واكتساب المعرفة.

بينما يرى كلاً من (رمضان محمد رمضان، ١٩٩٠: ٦٠؛ ومسعد ربيع أبوالعلا، ١٩٩٣: ٧٢) أن الأساليب المعرفية أعم وأشمل من أساليب التعلم وبرهنوا على ذلك بان الأساليب المعرفية تشير إلى الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير في حين أن مفهوم أسلوب التعلم يشير فقط إلى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات أثناء موقف التعلم.

في حين أن (محمد زياد حمدان، ١٩٨٥: ١٩) يرى تطابق المصطلحين، ويشير إلى أنه مهما يكن من اختلاف في الاسم، فإن كلا من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران للطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الأشياء ثم معرفته (تعلمه) لهذه المعاني حسب مدركاته الخاصة.

<u>أساليب التعلم – استراتيجيات التعلم:</u>

ميز هارفي (Harvey, 1993: 63-64) بين استراتيجية التعلم وأسلوب التعلم، حيث أوضح أن استراتيجية التعلم تشير إلى مجموعة مؤتلفة من الأنشطة يفضل الأفراد استخدامها في

حل المشكلات، بينما يشير أسلوب التعلم إلى تفضيلات لمعالجة المعلومات والتي يمكن اعتبارها سمات شخصية، وبالتالي فإن أسلوب التعلم أوسع مدى إلى حد ما من استراتيجية التعلم لأن الأسلوب يتضمن استراتيجيات مختلفة، كما يشتمل على عوامل دافعية شخصية.

وعرف هارتلي (Hartley, 1998: 149) استراتيجية التعلم بأنها مجموعة واحدة أو أكثر من الإجراءات التي يكتسبها الفرد لكي يسهل الأداء في مهمة التعلم وتتنوع الاستراتيجيات طبقاً لطبيعة المهمة، كما يمكن تطوير الاستراتيجيات المختلفة لتناسب الأنواع المختلفة من المهام في المواقف التعليمية، وبالتالي فالاستراتيجيات أقل عمومية من الأساليب.

كما أوضح ماكلوجلين (McLoughlin, 1999: 223) أن أسلوب التعلم يشير الى تبني صيغة أو شكل مألوف ومتميز لاكتساب المعلومات أثناء الدراسة والخبرة والتعلم، بينما تشير استراتيجية التعلم إلى تبني خطة تستخدم في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات.

ولقد أكد كلا من رادنج ورينر (Riding & Rayner, 1998: 79) على أن استراتيجيات التعلم يمكن تعلمها والتعديل فيها حيث أن الأفراد يطورون استراتيجيات التعلم للتعامل مع مادة التعلم، بينما تعد أساليب التعلم سمة جوهرية ثابتة نسبياً تميز كل فرد عن غيره من الأفراد.

العوامل المؤثرة في أساليب التعلم :

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في تبني الطالب لأساليب تعلم معينة بعضها يرجع للفرد نفسه، والبعض الآخر يرجع للبيئة المحيطة به وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

توصل مارتون وساليجو (Marton & Saljo, 1976 : 115 – 127) إلى أن أسلوب التعلم يتأثر بالقدرة علي التذكر، فالطلاب ذوو الأسلوب العميق يتميزون بالقدرة علي التذكر إلى جانب الفهم، بينما يتميز الطلاب ذوو الأسلوب السطحي في التعلم بالتذكر.

كما أوضح فرانسون (Fransson, 1977: 254) أن المتعلم عندما يدرك أن موقف التعلم عبارة عن موقف مثير للقلق لديه، فإن هذا يؤدي إلى تبنية الأسلوب السطحي في التعلم.

ولقد أشار إنتوستل ورامسدين (Entwistle & Ramsden, 1983: 79) إلى أن أساليب التعلم تتأثر بالسمات الشخصية للطلاب، حيث أن هناك سمات شخصية ترتبط بميل الطلاب لتفضيل أسلوب التعلم بالفهم أو بالعمليات.

كما أكد إنتوستل ورامسدين (Entwistle & Ramsden, 1983: 21) علي أن نوع الأسئلة المقدمة للطلاب في الاختبارات قد تستحث الطالب على تبني الأسلوب السطحي في التعلم، كما أن المناهج والامتحانات تشترك في ذلك أيضاً حينما لا تقدم للطلاب أسئلة تشجعهم علي الفهم العميق وتبني الأسلوب العميق في التعلم.

كما توصل (محمد زياد حمدان، ١٩٨٥: ٣٠) إلى قائمة بالعوامل التي تؤثر على تبني الطلاب لأساليب تعلم معينة وهي:

- البيئة الشكلية المباشرة وما يتصف بها من صوت وحرارة وضوء وتهوية وتصميم ومكونات مادية.
- الحاجات الاجتماعية للتفاعل مثل حاجات الذات والتفاعل مع الأقران.
- الخصائص والحاجات الجسمية ومنها القدرة علي الحركة.
- القدرة علي التعلم وتعليم الآخرين والقدرة علي العطاء وإفادة الآخرين.

ويرى (رمضان محمد رمضان، ١٩٩٠: ٢٥) أن الموقف التعليمي ذو تأثير كبير علي أساليب التعلم التي يتبناها الطالب، وهذا الموقف يتكون من خصائص المنهج الدراسي ومحتوى المنهج، وأسلوب المعلم في التدريس، والاختبارات، وقصد الطالب ونيته في التعلم ودوافعه، فالطالب لديه القدرة علي اختيار أسلوب التعلم الأكثر ملاءمة لاحتياجات الموقف التعليمي.

كما توصل (محمود عوض الله سالم، ١٩٩٣: ٢٢١–٢٦٢) إلى عدم تأثر أسلوب التعلم السطحي والعميق بمستوى قلق الاختبار، في حين يتأثر أسلوب التعلم التحصيلي بمستوى قلق الاختبار، حيث يتبنى الطلاب ذوو مستوي القلق الاختباري المنخفض أسلوب التعلم التحصيلي أكثر من الطلاب ذوي مستوي القلق الاختباري المتوسط والمرتفع.

كما أشار واتكنز واكندي (Watkins & Akande, 1993: 105–107) إلى أن التلاميذ يتبنون الأسلوب العميق عندما يغرس المدرس معايير سلوكية صارمة في بيئة الفصل تجبر التلاميذ على التركيز في مهام التعلم.

كما أشار (حمدي شاكر محمود وحسن أحمد عمر، ١٩٩٤: ٤٠٥) إلى أنه كلما انخفض مستوى قلق الامتحان قوي أسلوب التعلم واستخدم أسلوب المعالجة العميقة.

أوضحت إيفانزواونور (Evans &Honour, 1997 :129) أن إتاحة الفرصة للطلاب بمناقشة المعلومات المقدمة لهم مع الطلاب الآخرين من الممكن أن تعزز استخدامهم لأسلوب التعلم العميق.

وأشار ريتشاردسون (Richardson, 1997: 301) إلى أن الطلاب في المراحل العليا من التعليم يميلون إلى استخدام الأسلوب العميق في التعلم، وقد عزا ذلك إلى حاجتهم للصيغ المعرفية الأكثر تحديداً في تعليمهم العالي.

وأشار كيمبر وبلنج (Kember & Pleung, 1998 : 301) إلى أن قدرة الطلاب المحدودة في استخدام اللغة في الدراسة ربما تقودهم إلى تبني أسلوب التعلم السطحي، وذلك لتلبية متطلبات الامتحان.

ولقد أشار سيفرينس وتندام (Severiens & Tendam, 1997: 80), (Severiens & Tendam, 1998: 593) إلى أن عامل الجنس قد أثر في أسلوب التعلم العميق في تخصص العلوم لصالح الذكور في حين أن الجنس أثر في الأسلوب نفسه في التخصصات الآخرى لصالح الإناث.

نماذج أساليب التعلم :

لقد تعددت نماذج أساليب التعلم والتي تفسر كيف يحدث التعلم من خلال نظرة الباحثين المختلفة لمفهوم أسلوب التعلم وفقا للنظرية أو التوجه المتبع. وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

- نموذج مارتون وساليجو Marton & Saljo Learning Style Model :

قد توصل مارتون وساليجو (Marton & Saljo , 1976 : 115 – 127) إلى نوعين من أساليب التعلم:

- الأسلوب العميق.
- الأسلوب السطحي.

وأوضحا أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق كأسلوب للتعلم يركزون اتجاهاتهم نحو ما يقصده المؤلف، ويبدءون بفهم معنى المقال، كما يتفاعلون بإيجابية مع حجة المؤلف والبرهان الذي يعرضه ثم يربطون ذلك بخبراتهم ومعارفهم السابقة، كما أنهم يميلون إلى المناقشات من أجل الوصول إلى معلومات تساعدهم على التعلم، ويقضون أوقاتاً طويلة في المذاكرة، بالإضافة إلى أن دافعيتهم للتعلم ذاتية بغرض التعلم.

في حين أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحي يهدفون إلى تذكر أجزاء معينة من المعلومات، والتي تبدو من وجهة نظرهم مهمة، كما أنهم يحاولون توقع أنواع الأسئلة المحتمل أن توجه إليهم، ويرتبط هذا النوع من الطلاب بمتطلبات المهمة فقط، ويصبحون قلقين من هذه القيود التي تفرضها عليهم هذه الأسئلة، كما تظهر دافعيتهم للتعلم من الخوف من الفشل الدراسي وينظرون إلى المدرسة علي أنها مكان يمكنهم من الحصول علي وظيفة أو مؤهل مرموق.

- نموذج سفنسون Svensson Learning Style Model:

ميز سفنسون (Svensson , 1977: 238) بين أسلوبين للتعلم هما الأسلوب الكلي Holistic Approachوالأسلوب الجزئي Atomistic Approach. وأوضح سفنسون أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب الكلي يتصفون بمحاولاتهم لفهم المعني الكلي للنص، وذلك للبحث عن هدف المؤلف من النص، وانتقاء الأجزاء الرئيسية من حجة المؤلف وحقائقه المؤيدة، بينما يركز الطلاب ذوو الأسلوب الجزئي على أجزاء معينة من النص والتي تنظمها فكرة رئيسية واحدة دون أجزاء أخرى أكثر أهمية، كما أنهم يعتمدون على حفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة ويعتمدون علي تذكر عبارات المقدمة، ولا يربطون بين أجزاء النص ككل وكوحدة متكاملة.

- نموذج شمك Schameck:

حدد شمك (Schameck, 1982: 73-78) أربعة أساليب للتعلم وهي: العمليات العميقة Deep Processing: ويتميز فيها الطلاب بالتقويم النقدي، وتنظيم المفاهيم، والهدوء والثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية مع المرونة في التعامل، كما يقومون بدراسة أوجه التشابة والتباين في المعلومات بهدف معرفة الفروق بينها.

١. العمليات التفصيلية Elaborative Processing: وفيها يهتم الأفراد بالمعلومات الجديدة، مع محاولة ترجمتها إلى مصطلحاتهم الخاصة، والاستفادة من الخبرة السابقة، معتمدين على التصور البصري في تشفير المعلومات والأفكار الجديدة أو تخزينها في الذاكرة.
٢. استرجاع الحقيقة Fact Retention: وفيها ينصب اهتمام الطلاب أصحاب هذا الأسلوب على التفاصيل العملية، ويكون أداؤهم أفضل على اختبارات استرجاع الأسماء – التواريخ – الأماكن كما يعتمدون على الاسترجاع الحرفي verbatim للتفاصيل والمعالجة السطحية للمعلومات.
٣. عمليات الدراسة المنهجية أوالمنظمة Methodical Study Process: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية المرتفعة للتحصيل وحب الاستطلاع والقدرة اللفظية.

- نموذج إنتوستل (Entwistle Learning Style Model):

لقد توصل إنتوستل (Entwistle, 1981:100–109) إلى نموذج يقوم في أساسه علي الربط بين أساليب التعلم وبين مستوى النواتج متمثلا في مستوى الفهم، ويرجع أساس هذا النموذج إلى الأعمال المبكرة لإنتوستل ورفاقه في تطوير استبيان أساليب التعلم والذي تكون من (١٥) مقياساً فرعياً منها الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ودافعية الإنجاز، ولقد قام إنتوستل بتطبيق الاستبانة على عينات مختلفة من الطلاب، وربط بين نتائج الاستبانة وبين التحصيل الدراسي

لهؤلاء الطلاب وباستخدام التحليل العاملي، والتحليل النوعي لاستجابات (٧٦٧) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بالجامعة وتوصل إلى وجود ثلاث توجهات متباينة هي:

أ- التوجه نحو المعنى الشخصي: Personal Meaning Orientation

ب- التوجه نحو إعادة الانتاجية: Reproducing Orientation

ج- التوجه نحو تحصيل درجات مرتفعة: Achieving High Grade Orientation

وهذه التوجهات يصاحبها على نحو مميز أنواع مختلفة من الدافعية والتي تؤدي إلى عمليات تعلم مختلفة.

ومن هنا وضع إنتوستل نموذجاً يشتمل على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ونتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها المتعلم في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية التعلم ويؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من الفهم والجدول التالي يوضح النموذج:

جدول (١) نموذج إنتوستل ١٩٨١

التوجه والغرض	الدافعية (نمط الشخصية)	الأسلوب	العملية		النواتج
			مرحلة (١)	مرحلة (٢)	
المعني الشخصي	داخلية	عميق/ متنوع	كل العمليات الأربعة الموضحة أسفل تستخدم علي نحو مناسب للوصول إلى الفهم		مستوي عميق من الفهم
	المستقل والمنهج غير المحدد	التعلم بالفهم	بناء وصفي كل للمحتوي	إعادة تنظيم re-organizing المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة السابقة أو الخبرة وتقييم المعنى الشخصي.	فهم غير كامل يعزي إلى الفشل في استخدام الأدلة المؤيدة globe trotting
إعادة الإنتاجية	خارجية وخوف من الفشل	التعلم بالعمليات	تركيز الانتباه على أجزاء	ربط الأدلة بالخاتمة conclusion	فهم غير كامل يعزي إلى عدم البصيرة improvidence

	قلق والمنهج المحدد syllabus bound		الأدلة وخطوات البرهان steps in the argument	والمحافظة علي الموقف الموضوعي الناقد Critical objective stance	
		أسلوب سطحي	تذكر تداخل في التعلم over-learning		مستوي سطحي من الفهم
تحصيل درجات مرتفعة	الأمل في النجاح والثبات، الثقة بالنفس، القسوة ruthlessness	التنظيم/ التوجه نحو التحصيل	تعتبر أي مجموعة من العمليات السابقة مناسبة لمتطلبات المهمة ومعيار للتقييم		درجات مرتفعة مع أو بدون فهم

<u>ويتضح من الجدول السابق</u>:

١. أن التوجه نحو المعنى الشخصي ينشأ عنه أحد الأسلوبين في التعلم حسب نوع الدافعية لدى المتعلم:

أ- عندما تكون الدافعية داخلية يتبنى المتعلم الأسلوب العميق في التعلم حيث يقوم الفرد أثناء عملية التعلم ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه، وتذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة أو الخبرة السابقة، وتركيز الانتباه على أجزاء الأدلة وربط الأدلة بالخاتمة، وهذا يؤدي بالمتعلم إلى مستوي عميق من الفهم.

ب- في حين أن الفرد الذي لديه دافعية الاستقلال والمنهج غير محدد فيكون أسلوب التعلم هو التعلم بالفهم وفيه يقوم الطالب ببناء وصف كلي للمحتوى الدراسي ثم يستخدم عمليتي تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة والخبرة السابقة مما يؤدي إلى فهم غير كامل بسبب الفشل في استخدام الأدلة المؤيدة.

٢. أما التوجه نحو إعادة الانتاجية: فإنه ينشأ عن الأسلوبين في التعلم حسب نوع الدافعية:

أ- فعندما تكون الدافعية خارجية والخوف من الفشل يكون الأسلوب السائد هو أسلوب التعلم بالعمليات، حيث يقوم المتعلم بتركيز الانتباه على أجزاء الأدلة وخطوات البرهان بالإضافة

إلى عدم القدرة على ربط الدليل بالخاتمة مما يؤدي بالمتعلم إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة.

ب- وعندما تكون الدافعية هي القلق والمنهج محدد فإن المتعلم يتبنى الأسلوب السطحي في التعلم حيث يتذكر الطالب المعلومات ثم يحدث لديه تداخل في التعلم، مما يؤدي إلى مستوي سطحي من الفهم.

٣. وأخيراً التوجه نحو تحصيل درجات مرتفعة حيث تكون الدافعية للتعلم هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس ، ويكون الأسلوب السائد هو (الأسلوب الاستراتيجي) مما يؤدي بالمتعلم إلى الحصول علي درجات مرتفعة مع أو بدون الفهم الكامل.

- نموذج رادنج وبوردمان Riding & Boardman:

ميز رادنج وبوردمان(Riding & Boardman, 1983 : 72) بين أسلوبين للتعلم لدى الأطفال وهما: أسلوب التعلم التصويري (التخيلي) Imagery وأسلوب التعلم اللفظي Verbal وهذان الأسلوبان يرتبطان بأداء التلاميذ لمهام متنوعة.

ولقد وجدا أن التلاميذ الذين يعتمدون علي الأسلوب اللفظي يفضلون القراءة بينما التلاميذ ذوو الأسلوب التصويري يفضلون الأشكال والرسوم في تفسير المعلومات، ويضيف Riding أن من بين الأطفال من يستطيع التعلم أفضل إذا قدم المحتوى بصورة تتناسب مع أسلوب تعلمه، فبعض الطلاب يتعلم أفضل إذا كان المحتوى المقدم لهم في صورة لفظية (معاني وأفكار) والبعض الآخر يتعلم أفضل إذا كان المحتوى المقدم لهم في صورة أشكال ورسوم، وربما يرجع ذلك إلى نوع القدرة عند كل منهم فالبعض لديه قدرة لفظية والبعض الآخر لديه القدرة على التخيل.

- نموذج كولب Kolb Learning Style Model:

وضع كولب Kolb نموذجه على شكل دورة للتعلم الخبراتي، التي تتضمن أربع مراحل أساسية هي:

١) الخبرات المحسوسة Concrete Experience (CE)
٢) الملاحظة التأملية Reflective Observaion (RO)
٣) التصور المجرد Abstract Conceptualization
٤) التجريب الفعال Active Experiment (AE)

وتوصل كولب (Kolb, 1984: 77-78) إلى أربعة أساليب للتعلم هي:

١- الأسلوب المتقارب Convergent Style: وفيه يدرك الطلاب المعلومات بطريقة مجردة ويعالجونها بطريقة تأملية، ويميلون إلى اتباع خطوات متتالية ومفصلة للتفكير في نشاط

التعلم، وهؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، واتخاذ القرار والتطبيق العلمي للأفكار.

٢- والأسلوب المتباعد Divergent Style: وفيه يدرك الطلاب المعلومات بطريقة مادية ويعالجونها بطريقة تأملية، ويميلون إلى التفاعل بأنفسهم مع نشاط التعلم وهؤلاء الطلاب لديهم القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والعصف الذهني Brain Storming من أجل الحصول على الحلول البديلة، والوعي بالقيم والمعنى، والقدرة على التخيل.

٣- والأسلوب المستوعب Assimilator Style: حيث يدرك الطلاب المعلومات بطريقة مجردة ويعالجونها بطريقة نشطة، ويشاركون في حل المشكلات البراجماتية في نشاط التعلم، ولديهم القدرة على فهم الموضوعات ذات الطبيعة النظرية واستيعاب المعلومات في صورة متكاملة، والميل إلى التفكير الاستقرائي.

٤- والأسلوب المتكيف Accomodator Style: وفيه يدرك الطلاب المعلومات بطريقة مادية ويعالجونها بطريقة نشطة، ويميلون إلى المناقشة والتجريب على إجراء التعديل والتغييرات للمواقف، بالإضافة إلى المرونة في نشاط التعلم، ولديهم القدرة على حل المشكلات والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة من أجل اكتساب معلومات جديدة، والتفوق في تنفيذ الخطط.

ويرى كلا من (Demirbas & Demirkan, 2007: 348) أن المتعلم ينتقل خلال كل مراحل دائرة التعلم، أي أن المتعلم يمر بجميع مراحل التعلم، ومع ذلك أوضحت بعض الدراسات أنه ليس كل المتعلمين يمارسون بشكل متساوٍ كل مرحلة من مراحل دائرة التعلم أو حتى أن تكون أي مرحلة من مراحل دائرة التعلم أكثر أهمية من المراحل الأخرى.

- نموذج هوني وممفورد Honey and Mumford:

قام هوني وممفورد ١٩٨٦ بتحديد أربعة أساليب مختلفة في التعلم وهي:

١. النشيطون Activists: وهم يستمتعون بالخبرات الجديدة، والمشاركة في النشاط والعمل الجماعي وهم يتحركون بسرعة نحو العمل.
٢. المتأملون Reflectors: وهم يلاحظون المواقف ويقيمونها بناءً على وجهات نظر معينة قبل الوصول إلى نتائج محددة، ويركزون على فهم المعنى والملاحظة ووصف العملية التعليمية ويهتمون بماهية الشئ وليس بكيفيته كما يتسمون بالنشاط الموجه.
٣. النظريون Theorists: وهم يقومون بدمج الملاحظات في نظريات معقدة كما يركزون على المنطق والعموميات ويتسمون بالانطوائية.
٤. البراجمايتون Pragmatists: يستمتعون بتجريب الأفكار الجديدة والنظريات واختبار كيفية تطبيقها علي الواقع، ويتبنون مداخل عملية في حل المشكلات والمواقف المختلفة،

ويستمتعون بالعمل الجماعي والمناقشة والمناظرة والمخاطرة والتطبيقات العملية ولكنهم يتجنبون الملاحظة والتأمل والمستويات الأعمق من الفهم. (Cartney, 2000: 612) (Riding & Rayner, 1998: 57-58)

- نموذج فيلدر و سيلفرمان The Felder & Silverman Learning Style Model:

يميز نموذج فيلدر وسيلفرمان (١٩٨٨) كل متعلم ويصنفه طبقاً لأربعة أبعاد:

البعد الأول: يميز بين الطريقة النشطة والطريقة التأملية لمعالجة المعلومات. والمتعلمون النشيطون Active Learners يتعلمون أفضل لأنهم يتعلمون بكل نشاط مع المادة العلمية فمثلا يعملون في جماعات، يناقشون المادة، و يطبقونها. وعلى العكس من ذلك، المتعلمون المتأملون Reflective learners يفضلون التفكير في المادة وتأملها (متأملين فقط دون مشاركة).

البعد الأول: وهو بعد التعلم الحسي Sensing Learning في مقابل التعلم الحدسي Intuitive Learning. والمتعلمون ذوو الأسلوب الحسي في التعلم يفضلون أن يتعلموا الحقائق والمادة التعليمية الملموسة، مستخدمين خبراتهم الحسية لأمثلة أو نماذج معينة كمصدر رئيسي وأولي بالنسبة لهم، ويميلون إلى أن يكونوا أكثر صبراً مع التفاصيل وأكثر عمليا من المتعلمين الحدسيين، ويفضل المتعلمون الحسيون أن يربطوا المادة المتعلمة بالعالم الواقعي بينما يفضل المتعلمون الحدسيون تعلم المادة التعليمية المجردة مثل النظريات مع تعلم المادة العامة بدلاً من الأمثلة المادية الملموسة كمصدر مفضل للحصول علي المعلومات، ويفضل هؤلاء المتعلمون أن يكتشفوا العلاقات، كما يميلون لأن يكونوا أكثر تجديدا وإبداعاً من المتعلمين الحسيين، وبالتالي فإنهم يسجلون درجات عالية في الاختبارات ذات النهايات المفتوحة Open Ended Tests أعلى من درجاتهم في الاختبارات التي تتطلب إجابة واحدة علي مسألة أو مشكلة.

ويختلف هذا البعد عن البعد السابق فيما يلي:

فالبعد الأول يتعامل مع المصدر المفضل للحصول على المعلومات، أما البعد الأول فيغطي عملية نقل وتحويل المعلومات المدركة إلى معرفة.

البعد الرابع (البعد اللفظي – البصري): ويتعامل مع أسلوب المدخلات المفضلة، ويفرق بين المتعلمين الذين يتذكرون أفضل ما تم رؤيته بالفعل، مثل: الصور، الأشكال، الخرائط، وبين المتعلمين الذين يتذكرون بصورة أفضل التصورات الحرفية، بغض النظر عن حقيقة أن هذه التصورات أو الدلالات مكتوبة أو منطوقة.

البعد الرابع: يتم التمييز بين المتعلمين وفقا لفهمهم فالمتعلمون المتسلسلون Sequential Learners يتعلمون في خطوات إضافية صغيرة، وبالتالي لديهم تقدم تعليمي خطي ويميلون إلى اتباع طرق منطقية حكيمة في إيجاد الحلول وعلى العكس من ذلك فالمتعلمون الشاملون

Global Learners يستخدمون التفكير الشامل كما يميلون إلى اكتساب المادة العلمية بطريقة عشوائية دون رؤيتهم العلاقات والروابط، كما يمكنهم تكوين صورة كاملة عن المادة المتعلمة ككل. (Graf & Lin, 2008: 124)

- نموذج فيرمونت Vermunt Model:

أشار فيرمونت ١٩٩٦ في نموذجه إلى أربعة أساليب تعلم هي:

١. أسلوب التعلم الموجه نحو البناء Construction-Directed Learning Style :
وفيه يحاول الطالب أن يكتشف الارتباطات في المادة المقررة ويطور رأياً نقدياً وفهماً شاملاً ليفهم تلك المادة بأفضل صورة.

٢. أسلوب التعلم الموجه نحو التطبيق Application–Directed Learning Style :
وفيه يسعي الطالب إلى طرق ملموسة لتطبيق المعلومات التي يقوم بدراستها.

١. أسلوب التعلم الموجه نحو إعادة الانتاجية: Reproduction–Directed Learning Style:

وفيه يقوم الطالب بدراسة المواد المقررة بالتفصيل محاولاً حفظ المحتوى لكي يعيد إنتاجه في الامتحان.

أ- أسلوب التعلم الغير موجه Undirected Learning Style :

المتعلم الذي يتبنى هذا الأسلوب لا يستطيع تطوير استراتيجية واضحة ويستخدم عادات الاستذكار التي اعتادها في المرحلة الثانوية ولا تتناسب مع المستوى الجامعي. (Delima et al, 2006: 290 – 291)

الدراسات السابقة:

(أ) دراسات تناولت أثر متغير الجنس على أساليب التعلم (عميق – سطحي – استراتيجي):

١- **دراسة محمود عوض الله سالم (١٩٨٨):** والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي على عينه تكونت من (٣٤٤) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها منهم (١٦٣) من الذكور، (١٨١) من الإناث، وقام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد "إنتوستل" (١٩٨١) بعد ترجمتها وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي).

٢- **دراسة بسبوسة أحمد الليثى (١٩٩٤):** والتي هدفت إلي التعرف على أساليب التعلم المميزة المتفوقين عقلياً بالتعليم الثانوي العام وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم، وتألفت عينه الدراسة من (٢٧١) طالباً

وطالبة طبق عليهم اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، اختبار الذكاء العالي، استبيان أساليب التعلم، اختبار حل المشكلات وأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب ذوى المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق، بينما تميز ذوى المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم الثلاث (العميق – السطحي – الاستراتيجي).

٣- **دراسة ماير (1996) Meyer**: والتي هدفت إلي التعرف على الفروق بين الجنسين في سلوك التعلم لدى طلاب الفرقة الأولي بالجامعة على عينة تكونت من (٤٩٨) طالباً وطالبة منهم (٣٧٠) من الذكور، (٢٨) من الإناث، وقام الباحث بتطبيق قائمة أساليب التعلم لإنتوستل ورامسدين على عينة البحث، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحى لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح الإناث.

٤- **دراسة ولسون وآخرون (1996) Wilson et al**: والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم لدى طلاب التعليم العالي، والعلاقة بين استبيان عمليات الدراسة (SPQ) لبيجز، وقائمة أساليب التعلم لإنتوستل. وتكونت العينة من (٢٨٣) طالباً وطالبة منقسمين إلى (١٦٥) طالباً وطالبة منهم (٤٦من الذكور، ١١٩من الإناث) بالفرقة الأولي بالجامعة، (١١٨) طالباً وطالبة منهم (٣٥من الذكور، ٨٣ من الإناث) بالفرقة الأولة بالجامعة، وطبق الباحثون استبيان عملية الدراسة (SPQ) لـ "بيجز" (١٩٨٧) وقائمة أساليب التعلم لـ "إنتوستل" (١٩٨١)، وأسفر البحث عن عدة نتائج منها: عدم وجود فروق داله إحصائيه في مقاييس المدخل السطحي والمدخل العميق والمدخل التحصيلي بكل من أداتي البحث وهذا يدل على أن الأداتين تقيسان بُنىً متشابهة،كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المدخل العميق لـ "بيجز" وتوجه المعنى لـ "إنتوستل"، وهناك ارتباط بين المدخل السطحي عند "بيجز" وتوجه إعادة الإنتاجية لـ "إنتوستل"، وهناك ارتباط بين المدخل التحصيلى عند "بيجز" والتوجه التحصيلى عند "إنتوستل"، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم.

٥- **دراسة ريتشاردسون (1997) Richardson**: والتي حاولت الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق والطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي في التعليم العالي على عينة تألفت من (٩٨) طالباً وطالبة، وطبق الباحث قائمة أساليب التعلم لإنتوستل على عينة البحث، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحى لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور

والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح الذكور.

٦- **دراسة سيفرنس وتندام (1998) Severiens & Tendam:** والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم. وتكونت العينة من (٢٢) مُدَرِّسة ثانوية لبحث الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، وطبق الباحثان قائمة أساليب التعلم لـ "إنتوستل ورامسدين" (١٩٨٣)، فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكوروالإناث في أسلوب التعلم السطحى لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التوجه اللاأكاديمى لصالح الذكور،كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاستراتيجي.

٧- **دراسة سميث وتاسنج (1998) Smith & Taseng:** والتي هدفت إلى الكشف عن الثبات عبر الثقافي لمقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل، ومقارنة أساليب التعلم لدى طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة، وكذلك العلاقة بين العمر والجنس وأساليب التعلم وذلك على عينة من طلاب الجامعة قوامها (١٨٣) طالباً وطالبة من هونج كونج، و(٢٢٥) طالباً وطالبة من المملكة المتحدة حيث طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لإنتوستل وتايت والتي تقيس ثلاثة أساليب للتعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي) فأظهرت النتائج الثبات عبر الثقافي للمقاييس الفرعية الثلاثة كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي.

٨- **دراسة نوي سميث (2001) Noi Smith:** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق النوعية في أساليب التعلم في ثلاث مجموعات شعبية من جامعة الصين وهي ماليزيا، سنغافورة، هونج كونج. وتتكون العينة من (١٩٢) طالباً وطالبة منهم (٨٩) طالباً وطالبة من ماليزيا بها (٤٣ من الذكور، ٤٦ من الإناث)، وكذلك (٦٥) طالباً وطالبة من هونج كونج بها (٤١ من الذكور، ٢٤ من الإناث). بالإضافة إلي (٣٨) طالباً وطالبة من سنغافورة بها (١٢ من الذكور، ٢٦ من الإناث). وطبق الباحث قائمة أساليب التعلم لـ "إنتوستل ورامسدين" (١٩٨٣)، فأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعات الثلاثة في بعض أبعاد قائمة أساليب التعلم السابقة حيث أن لكل مجموعه من الطلاب أساليب تعلم

خاصة بها وتميزها عن غيرها، هذا بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحى لصالح الإناث.

٩- دراسة داف (2002) DUFF: والتي هدفت إلى دراسة الخواص السيكومترية لقائمة أساليب التعلم المعدلة المعدلة، بالإضافه إلى دراسة الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم. وتكونت العينة من (٣٠٨) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ومتوسط أعمارهم الزمني (٢٣) عاماً منهم (١٣٧ من الذكور، ١٧١ من الإناث)، وتم تطبيق قائمة أساليب التعلم المعدلة لإنتوستل وتايت على العينة السابقة، فأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحى لصالح الإناث.

١٠- دراسة إليني وآخرون (2004) Eleni et al: وهدفت إلى تقييم البناء العاملي لنسخة قائمة أساليب التعلم المعدلة على عينة من الطلاب اليونانيين قوامها (٤٥٢) طالباً وطالبة منهم (٤٦) من الذكور و(٣٠٦) من الإناث من كليات مختلفة مثل كلية الهندسة، وعلوم الكمبيوتر، كما هدفت أيضاً إلى دراسة مدى ارتباط أساليب التعلم بالجنس والنظام الأكاديمي والدرجة العلمية، وتأثير أساليب التعلم على الأداء في الطلاقة اللفظية في مادة اللغة الإنجليزية، فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور.

دراسات تناولت الفروق في أساليب التعلم بين الطلاب ذوى التخصصات الدراسية المختلفة:

١- دراسة محمود عوض الله سالم (١٩٨٦): والتي هدفت إلى التعرف على أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي على عينة تألفت من (٦١٠) مفحوصاً منهم (٢٦) مدرساً لمادة الأحياء والتاريخ بالصف الأول الثانوي (علمي – أدبي) في مدارس القليوبية و(٥٨٤) طالباً من طلاب المعلمين أفراد العينة منهم (٢٣٧) ذكور، (٢٤٧) إناث، ولقد قام الباحث بتطبيق استبانة أساليب التدريس على عينة المدرسين، كما قام الباحث بتطبيق استبانة أساليب التعلم التي أعدها، وتبعاً لنتائجها، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق، ومجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي، ومجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم الاستراتيجي، كما استخدم الباحث مقياس الدافع على الإنجاز إعداد "إبراهيم قشقوش" وكذلك اختبار الذكاء العالي

إعداد "السيد خيري" واختبار تحصيلي بحسب تخصص الطلاب، اختبار تحصيلي في الأحياء لطلاب القسم العلمي، واختبار تحصيلي في التاريخ لطلاب القسم الأدبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب القسم العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب القسم الأدبي.

٢- **دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠):** والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتفوقين دراسيا وبين المتخلفين في أساليب التعلم لدى عينة قوامها (٩٠) طالباً جامعياً منهم (٤٥) طالباً من المتفوقين دراسياً، (٤٥) طالبة من المتأخرين دراسياً بتخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، ولقد قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداده وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أساليب التعلم.

٣- **دراسة فاطمة حلمي فرير (١٩٩٦):** وهدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في أساليب التعلم بين الطلاب ترجع إلى اختلاف الجنس أو التخصص أو الصف الدراسي، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على أساليب الكتابة المميزة لطلاب الجامعة وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالباً وطالبة موزعة على ثلاث صفوف دراسية كما يلي: ١٥٠ طالباً (٧٠ طالباً، ٨٠ طالبة) بالفرقة الأولى، ١٧٠ طالباً (٥٧ طالباً، ١١٣طالبة) بالفرقة الرابعة، ١٠٠ طالباً (٢٦ طالباً، ٧٤طالبة) بدبلوم التخرج، وباستخدام استبيان أساليب التعلم من إعداد الباحثة واستبيان أساليب الكتابة إعداد لافل، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي)، كما أشارت النتائج إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات الأدبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في كل من أسلوب التعلم السطحى وأسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٤- **دراسة محمد حسانين محمد (١٩٩٨):** والتي هدفت إلي التعرف على طبيعة العلاقة بين وظائف النصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم وكذلك معرفة مدى الاختلافات بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة بالنسبة لكل من أساليب التعلم (العميق – السطحي –

التحصيلى) وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بالشعبة العلمية (رياضيات – فيزياء – كيمياء – بيولوجي)، والشعبة الأدبية (لغة عربية – تاريخ – لغة إنجليزية – فلسفة اجتماع) بكلية التربية ببنها، وبلغ عدد الذكور بالشعبة الأدبية (٧٢) طالباً، وبالشعب العلمية (٨١) طالباً، كما بلغ عدد الإناث بالشعب الأدبية (٨٩) طالبة وبالشعب العلمية (٥٨) طالبة وقام الباحث بتطبيق مقياس تورانس لأنماط السيادة النصفية للمخ ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة (أدبي، علمي) في أي من أساليب التعلم (العميق – السطحي– الاستراتيجي).

٥- **دراسة رأفت عطية باخوم ونجدى ونيس حبشى (٢٠٠٠):** والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة استخدام طلاب شعبة التعليم الابتدائي لكلية التربية بالمنيا لاستراتيجيات الاستذكار (سطحية – عميقة – تحصيلية)، وأهمية استراتيجيات الاستذكار والاتجاه نحو التعلم وأبعاده المختلفة بالنسبة لطلاب شعبة التعليم الابتدائي، وطبيعة الفروق بين الطلاب الذكورالإناث في استراتيجيات الاستذكار وكلك مدى التباين بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في استخدام استراتيجيات الاستذكار، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٥) طالباً وطالبة من طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة المنيا منهم (٢٢٢) من الذكور، (٣٢٣) من الإناث واستخدم الباحثان استبيان بيجز لعملية الاستذكار (١٩٨٧) ترجمة وتعريب الباحثين، واستبيان الاتجاهات نحو التعلم إعداد الباحثين وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في استراتيجيات الاستذكار الثلاث (السطحية – العميقة – التحصيلية).

٦-**دراسة رمضان محمد رمضان، إبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢):** والتي هدفت إلى بحث الفروق بين طلاب الجامعة ذوى التخصص العلمى وذوى التخصص االأدبي في أساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وتم تطبيق استبيان أساليب التعلم المعدل "لإنتوستل وتايت" ١٩٩٤، وقد قام الباحثان بترجمة وتعريب ثلاثين مفرده فقط لقياس ثلاث أساليب وهي الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي. فأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أسلوب التعلم العميق لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم السطحي لصالح مجموعة طلاب التخصص الأدبي ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم الاستراتيجي.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم (عميق – سطحى – استراتيجي).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التعلم (عميق – سطحى – استراتيجي).

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٢٢٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من طلاب كلية التربية بالسويس، ومنهم (٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، و(١٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بالكلية.

بينما بلغ أفراد العينة النهائية للدراسة الحالية (٤٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس.

والجدول التالي يوضح بيانات عينة الدراسة النهائية:

جدول (٢) بيانات عينة الدراسة النهائية

النوع	التخصص		الاجمالى
	علمي	أدبي	
ذكور	٢٦	٣٧	٦٣
إناث	٦٦	٣١٨	٣٨٤
الاجمالى	٩٢	٣٥٥	٤٤٧

ثانياً: أدوات البحث:

١. اختبار أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (١٩٩٤). Entwistle & Tait (1994) ترجمة رمضان محمد رمضان، إبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢).

مقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت:

يعتبر استبيان أساليب التعلم المعدل نسخة مطورة من استبيان أساليب التعلم الذي أعده (إنتوستل ورامسدين ١٩٨٣) والذي يقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي: الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي، والذي استخدم في العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في مختلف الثقافات.

ثم قام كل من إنتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994) بإعداد هذا الاستبيان ويتكون من ٣٨ مفردة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ويحتوي على خمسة مقاييس فرعية هي: والأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي ولكل منهما عشرة مفردات لقياسه، بالإضافة إلى مقياس نقص التوجيه Lack of direction والثقة بالذات الأكاديمية ويقاس بأربع مفردات فقط. ويجاب على مفردات الاستبيان باختيار إجابة من بين خمس إجابات متدرجة بطريقة ليكارت من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة.

وقام كل من رمضان محمد رمضان، إبراهيم بن سالم الصباطى(٢٠٠٢) بترجمة مفردات المقاييس الفرعية الثلاثة موضع اهتمام الدراسة الحالية (عميق، سطحي، استراتيجي) ومراجعتها لغوياً، ثم عرضها مع التعريفات الإجرائية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصة في علم النفس التربوي، وبتحليل آراء المحكمين ثم التأكد من صلاحية المفردات لقياس ما وضعت لقياسه.

صدق مقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس أساليب التعلم لإنتوستل وتيت باجراء تحليل عاملى لدرجات الأبعاد للمقاييس الثلاثة للاستبيان وذلك بطريقة المكونات الاساسية مع التدوير المتعامد للمحاور بطريقة فاريماكس مع استخدام محك كايزر الذى يقبل العوامل التي يزيد جزرها الكامن عن الواحد الصحيح بعد تطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٢٠) طالباً وطالبة، والجدول (٧) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٣) مصفوفة العوامل للتحليل

العاملى لقائمة أساليب التعلم بعد التدوير المتعامد

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الأول	العامل الرابع
١			٠.٥٠٧
٢			٠.٥٨٩
٣			٠.٣٠٢
٤			٠.١١١
٥			٠.٤٠٤
٦			٠.٣٧١
٧			٠.١٤٧
٨			٠.٦٣٩

٩			٤٩٧.
١٠			٠.٤٦٩
١١		٠.٢٦١	
١٢		٠.٥٥٢	
١٣		٠.٤٢٢	
١٤		٠.٥٠٣	
١٥		٠.٤٢٨	
١٦		٠.٣٨٦	
١٧		٠.٥٥٧	
١٨		٠.٥٤٤	
١٩		٠.٦٧١	
٢٠		٠.٦٢١	
٢١	٠.١٥٩		
٢٢	٠.٦١٤		
٢٣	٠.٥٣٥		
٢٤	٦٤١.		
٢٥	٠.٤٠٧		
٢٦	٠.١٨٧		
٢٧	٠.٧٠٤		
٢٨	٠.٧٧٤		
٢٩	٠.٧٦٠		
٣٠	٠.٧٦٠		
نسبة التباين المفسر	١٣.٥٨٧	٩.٣٣٤	٩.٢٠٤
الجذر الكامن	٣٢.١٢٥		

يتضح من الجدول (٣) أن تشبع المفردات (٤، ٧، ١١، ٢١، ٢٦) يقل عن ٠.٣ ولذلك سيتم حذفها من المقياس قبل إجراء التحليلات الإحصائية.

ثبات مقياس أساليب التعلم المعدل:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة قوامها ٧٠ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى عليهم بعد مرور فاصل زمنى مدته أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس في كلا التطبيقين وكانت كالآتى:

أسلوب التعلم العميق= ٠.٧١

أسلوب التعلم السطحى= ٠.٧٣

أسلوب التعلم الاستراتيجي= ٠.٧٢

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الاول على أنه: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم (سطحي، عميق، استراتيجي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جـدول (٤)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث

في أساليب التعلم (سطحى، عميق، استراتيجي)

أسلوب التعلم	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
عميق	ذكور	٦٣	٤٠.٣٧	٤.١٩	--	--	--	--
	إناث	٣٨٤	٤٠.٨٢	٤.٣١	٠.٧٨	٤٤٥	غير دالة	
سطحى	ذكور	٦٣	٣٢.٦٥	٦.٠٥	٤.٦٤	٤٤٥	دالة (٠.٠١)	٠.٤
	إناث	٣٨٤	٣٦.٤٠	٥.٩٤				
استراتيجي	ذكور	٦٣	٣٥.٧٠	٦.٩٦	٢.٤٩	٤٤٥	دالة (٠.٠١)	٠.٢
	إناث	٣٨٤	٣٧.٦٦	٥.٥٧				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: محمود عوض الله سالم (١٩٨٨)، وبسبوسة أحمد الليثى (١٩٩٤)، Severiens & Tendam (1998) وفاطمة حلمي فرير (١٩٩٦)، Wilson et al (1996)، Noi-Smith (2001)، Duff (2002).

حيث توصلت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:,Smith & Richardson (1997) Taseng (1998), Eleni et al (2004). حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائيه بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيه بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:

Richarclson (1997), Severiens & Tendam (1998), Noi-Smith (2001), Duff (2002)، Eleni et al (2004).

حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: محمود عوض الله سالم (١٩٨٨)، بسبوسة أحمد الليثى (١٩٩٤)، Smith & Taseng (1998)، فاطمة حلمي فرير (١٩٩٦), Wilson et al (1996).

حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي.

كما اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة Meyer (1996) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي لصالح الذكور.

- كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠.٠١) في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح الإناث.
- واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Meyer (1996)، Mattick et al (2004) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح الإناث.

كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسات كل من:

Richardson (1997), Smith & Taseng (1998).

حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي ولكن لصالح الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من:

بسبوسة أحمد الليثى (١٩٩٤)، فاطمة حلمى فرير (١٩٩٦)، Severiens & Tendam (1998), Wilson et al (1996)، رأفت عطية باخوم ونجدى ونيس حبشى (٢٠٠٠)، Noi-Smith (2001)، Duff (2002).

حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

- وعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أسلوب التعلم السطحي الاستراتيجي عند مستوى دلالة (٠.٠١) إلا أن قيم حجمى التأثير المصاحبين على التوالي (٠.٤، ٠.٢) صغيرة مما يدل على أن هذه الفروق ليست جوهرية ويمكن تفسير ذلك في ضوء تبنى المتعلم (ذكر– أنثى) أسلوب التعلم الذى يرى في الغالب أنه يحقق أهدافه التي يسعى اليها ويستخدمه في تعامله مع المعلومات بطريقة شبه ثابتة بغض النظر عن جنس المتعلم. ومن ثم تستنتج الباحثة أن تعامل طلبة الجامعة مع المعلومات الدراسية قد لا يتأثر بطبيعة الجنس وإنما يعود إلى الأسلوب الشخصي للطالب في معالجته لتلك المعلومات.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التعلم (عميق/سطحي/استراتيجي)".

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التعلم (عميق – سطحى – استراتيجي)

أسلوب التعلم	االتخصص	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
عميق	أدبي	٣٥٥	٤٠.٧٦	٤.٣١	--	--	--	--

	علمى	٩٢	٤٠.٧٥	٤.٢٥	٠.٠٢	٤٤٥	غير دالة	
سطحى	أدبي علمى	٣٥٥ ٩٢	٣٦.٠٦ ٣٥.١٦	٦.١٤ ٥.٨٦	١.٢٦	٤٤٥	غيردالة	
استراتيجي	أدبي علمى	٣٥٥ ٩٢	٣٧.٦٩ ٣٦.١٧	٥.٥٩ ٦.٥١	٢.٢٤	٤٤٥	دالة	٠.٢ صغير

ويتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠)، ومحمد حسانين محمد (١٩٩٨)، ورأفت عطية باخوم ونجدى ونيس حبشى (٢٠٠٠).

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: Wattkins & Hattie (1981)، Biggs (1985), Wattkins (1983)، محمود عوض الله سالم (١٩٨٦)، فاطمه حلمى فرير (١٩٩٦)، ورمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢).

حيث توصلت نتائج دراسة كل من: Biggs (1985), Watkins (1983), Wattkins & Hattie (81)، فاطمة حلمى فرير (١٩٩٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

بينما توصلت نتائج دراسات كل من: محمود عوض الله سالم (١٩٨٦)، رمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات العلمية.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أسلوب التعلم االسطحي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠)، محمد حسانين محمد(١٩٩٨)، ورأفت عطيه ونجدى ونيس(٢٠٠٠). حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم السطحي.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: Wattkins & Hattie (1981)، Biggs (1985), Wattkins (1983)، محمود عوض الله سالم (١٩٨٦)، فاطمة حلمى فرير (١٩٩٦)، رمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢).

حيث توصلت نتائج دراسات كل من:(1981) Wattkins & Hattie، Wattkins (1983)، (1985) Biggs، فاطمه حلمى فرير (١٩٩٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

بينما أظهرت نتائج دراستي كل من: محمود عوض الله سالم (١٩٨٦)، رمضان محمد رمضان، وإبراهيم بن سالم (٢٠٠٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلاب التخصصات الأدبية. كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية إلا أن حجم التأثير المصاحب صغير (٠.٠٢) مما يدل على أن هذه الفروق ليست جوهرية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: محمود عوض الله سالم (١٩٨٦) فاطمة حلمي فرير (١٩٩٦) حيث توصلت نتائج هاتين الدراستين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠)، ورأفت عطية ونجدي ونيس (٢٠٠٠) حيث أشارت نتائج تلك الدراستين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود قدر كبير من التشابه في بعض المقررات الدراسية لدى عينة الدراسة من طلاب مرحلتي البكالوريوس والليسانس (كالمقررات التربوية) مما يسهم في وجود أساليب تعلم متشابهة لدى الطلاب على الرغم من اختلاف تخصصاتهم الدراسية. علاوة على ذلك نجد أن أسلوب التدريس الجامعي لم يؤثر تأثيراً فعالاً في أساليب التعلم السائدة عند الطلبة منذ المرحلة الثانوية. حيث أن معظم الجامعات تبالغ في التحصيل الدراسي والاعتماد شبه الكامل على الكتاب الجامعي بما يحتويه من مقرر دراسي، وعلى التوجيه الكامل للمتعلم من قبل الأستاذ الجامعي، هذا بالإضافة إلى أن أسلوب تعلم الطالب قد يتأثر علاوة على محتوى المقرر بالطريقة التي يصاغ بها المقرر الدراسي وكذلك أسلوب الأستاذ الجامعي الذي ينعكس في أسلوب تدريسه بما يؤثر في تبنى الطالب أسلوب تعلم يتفق مع طريقة المعلم في الشرح.

المراجع

المراجع العربية:

١- أحمد أحمد عواد (١٩٩٧): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. ط١، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والتوزيع والنشر.

٢- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩): الأساليب المعرفية في علم النفس. مجلة علم النفس "تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب"، القاهرة، العدد ١١، السنة ٣.

٣- بسبوسة أحمد الغريب الليثي (١٩٩٤): أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق.

٤- حمدي شاكر محمود وحسن أحمد عمر (١٩٩٤): دراسة شبه تجريبية لمستويات قلق الامتحان في علاقتها بكل من أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية والتحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، العدد٦، ص ص٣٩٩-٤١٣.

٥- رأفت عطية باخوم ونجدى ونيس حبشى (٢٠٠٠): استراتيجيات الاستذكار لطلاب شعبة الابتدائي بكلية التربية جامعة المنيا. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد١٦، ص ص ٥٢٩ – ٥٩١.

٦- رضا عبد الله أبو سريع، محمد أحمد إبراهيم غنيم وكمال إسماعيل عطية (١٩٩٥): دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، يوليو، ص ص ١-٤٢.

٧- رمضان محمد رمضان (١٩٩٠): أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها ، جامعة زقازيق.

٨- رمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢): الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسى. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، ص١-٢٢.

٩- سبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠١): أساليب التعلم المفضلة وابعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينتين قطرية وإمارتية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية ، جامعة المنيا، المجلد ١٥، العدد الأول، يوليو، ص ص ٦٢- ١٠٨.

١٠- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): الإبداع في حل المشكلات. سلسلة في التربية السيكولوجية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
١١- فاطمة حلمى حسن فرير (١٩٩٦): مداخل التعلم في ضوء نظرية بيجز وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعى ومنخفض التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٧، الجزء الثانى، ص ص ١-٣٤.
١٢- ماجدة على عبد السميع (١٩٩٨): مستوى القلق وبيئة الفصل الدراسى كما يدركها التلاميذ في علاقتها بأساليب التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٣- محمد أحمد إبراهيم غنيم (١٩٩٢): دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.
١٤- محمد أحمد إبراهيم غنيم وكمال إسماعيل عطية (١٩٩٦): الفروق الفردية في عمليات الدراسة، الدافع المعرفي وقلق الاختبار لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الأول لقسم علم النفس التربوي "رؤية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر"، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٦ – ٧ مايو، ص ص ١٢٣ – ١٥٠.
١٥- محمد حسانين محمد (١٩٩٨): دراسة لأثر اختلاف التخصص الدراسي والسيادة النصفية للمخ على بعض أساليب التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بينها. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر، ص ص ٩ – ٦٢.
١٦- محمد زياد حمدان (١٩٨٥): خرائط أساليب التعلم.عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
١٧- محمود عوض الله سالم (١٩٨٦): أثر تفاعل أسلوب التعلم وأسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٨- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨): أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، العدد٦، ص ص ١٣١ – ١٦٨.
١٩- محمود عوض الله سالم (١٩٩٣): علاقة قلق الاختبار بكل من أسلوب التعلم والتوافق الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٧، الجزء الأول.

٢٠- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠): دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. بحوث المؤتمر السادس، الجزء الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٥٩٧ – ٦١٥.

٢١- مسعد ربيع أبو العلا (١٩٩٣): أثر تفاعل طريقة التعلم وأسلوب التعلم، والقدرة على الاستدلال على تعلم سلوك حل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

المراجع الأجنبية:

22- Biggs, J. (1985): The Role of Meta Learning in Study Processes. British Journal of Educational Psychology, 55, 185–212.

23- Cantwell, R. H. & Millard, Y. (1994): The Relationship between Approach to Learning and Learning Strategies in Learning Music. British Journal of Educational Psychology, 64, 45–63.

24- Cartney, P. (2000): Adult Learning Styles: Implications for Practice Teaching in Social Work. Social Work Education, 199 (6), 610–625.

25- Delima, A., Bettali, M., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., Galli, A., Barrero, C., Cagide, A. & Iglesias, R. (2006): Learning Strategies used by Cardiology Residents: Assessment of Learning Styles and Their Correlations. Education for health, 19 (3), 289–297.

26- Demirbas, O. & Demirkan, H. (2007): Learning Styling of Design Students and Relationship of Academic Performance and Gender in Design Education. Learning and Instruction, 17, 345–359.

27- Duff, A. (1997): A Note on the Reliability and Validity of a 30–item Version of Entwistle and Tait's Revised Approach to Studying Inventory. British Journal of Educational Psychology, 67, 529–539.

28- Duff, A. (2002): Approaches to Learning: Factor in Variance across Gender. Personality and Individual Differences, 33, 997–1010.

29- Eleni, A., Georgia, A. & Filippos, V. (2004): "Studying orientations and performance on verbal fluency tasks in a second

language". Journal of Learning and Individual Differences, 2, 1-11.

30- Entwistle, N. (1981): Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers. New York: John Wiley and Son Ltd.

31- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983): Understanding Student Learning. London: Croom helm.

32- Evans, B. & Honour, L. (1997): Getting Inside Knowledge: The Application of Entwistle's Model of Surface/Deep Processing in Producing Open Learning Materials. Journal of Educational Psychology, 17 (1, 2), 127–139.

33- Fierro, D. (1997): Is there difference in learning among cultures? Eric Document No. ED415974.

34- Fransson, A. (1977): On Qualitative Difference in Learning: IV Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. British Journal of Educational Psychology, 47, 244–257.

35- Graf, S. & Lin, T. (2008): The Relationship between Learning Styles and Cognitive Traits – Getting Additional information for Improving Student Modeling. Computers in Human Behavior, 24, 122–137.

36- Hartley, J. (1998): "Learning and studying": A research perspective. London and New York, Routledge.

37- Harvey, M. (1993): "Identifying Characteristics of Successful Tertiary Student using Path Analysis". Australian Educational Researcher, 20, 3, 63-81.

38- Hinton, S. (1992): "The learning style preferences of students in graduate school". Paper presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Researcher Association, Knoxville, Tennessee, November 11-1311.

39- Kember, D. & Pleung, D. (1998): The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with Confirmatory Factor Analysis on the Structure of SPQ and LPQ. British Journal of Educational Psychology, 68, 395–407.

40- Khder, A. (2000): "Factors affecting the assessment of students' performance on tests". D. Ph., University of Birmingham.
41- Kolb, D. (1984): Experimental Learning as theSource of Learning and Development. London, Prentige-hall International, Inc.
42- Lohri-Posey, B. (2003): Determining Learning Style Preferences of Students. Nurse Educator, 28 (2), 54.
43- Manocheri, N. & Young, J. N. (2006): The Impact of Student Learning Styles with Web–based Learning or Instructor-based Learning on Student Knowledge and Satisfaction: The Quarterly Review of Distance Education, 7 (3), 313–316.
44- Marton, F. & Saljo, R. (1976): Learning Processes and Strategies – II on Qualitative Differences in Learning Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. British Journal of Educational Psychology, 46, 115-127.
45- Mattic, K., Dennis, I. & Bligh, J. (2004): Approaches to Learning and Studying in Medical Students: Validation of Revised Inventory and its Relation to student characteristic and Performance. Medical Education, 38 (5) 535-545.
46- McLoughlin, C. (1999): "The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material". Australian Journal of Educational Technology, 15, 1, 222-241.
47- McNeal, G. & Dwyer, F. (1999): "Effects of learning style on consistent and inconsistent designed instruction". International Journal of Instructional Media, 26, 1, 337-346.
48- Meyer, J. H. (1996): "Gender – Group differences in the learning behaviour of entering first year university students". Higher Education Abstrracts, 31, 4, 542.
49- Mulalic, A., Mohdshah, P. & Ahmed, F. (2009): Perceptual Learning Styles of ESL Students. European Journal of Social Sciences, 7 (3), 101-113.
50- Nelson, B., Dunn, R. & Miller, R. (1993): "Effects of learning style intervention on students' retention and achievement". Journal of College Student Development, 34 (9), 364-369.

51- Noi-Smith, S. (2001): "Approaches to Study of Three Chinese National Groups". British Journal of Educational Psychology, 71, 1, 429-441.

52- Rayner, S. (2007): Teacher elixir, Learning Chimera or Just Fool's Gold? Do Learning Styles Matter? Journal of Support for Learning, 22, 24–29.

53- Reid, J. (1995): "Learning Styles in the ESL/EFL Classrooms". Newbury House, Teacher Development.

54- Richardson, J. T. E. (1997): Meaning Orientation and Reproducing Orientation: a Typology of Approaches to Studying in Higher Education. Journal of Educational psychology, 17 (3), 301-310.

55- Riding, R. & Boardman, D.J. (1983): "The Relationship between Sex and Learning Style and Graphicacy in 14-year-old Childern". Educational Review, 35, 69–79.

56- Riding, R. & Rayner, R. (1998): " Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning behaviour". London, David Futon Publisher.

57- Sadler-Smith, E. (1997): "Learning styles frameworks and instruments". Journal of Educational Psychology, 17, (182), 51-63.

58- Schameck, R. R. (1982): Inventory of Learning Processes in Keefe, J. (Ed.): Students Learning and Brain Behaviour Programmes Insturmentation Research, National Association of Secondary School Principals, 73-80.

59- Sevriens, S. & Tendam, G. (1997): Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. Educational Psychology. 17, 79-93.

60- Severiens, S. & Tendam, G. (1998): "A multi-level meta-analysis of gender differences in learning orientation". British Journal of Educational Psychology, 68, 1, 632-643.

61- Sirin, A. & Guzel, A. (2006): The Relationship between Learning Styles and Problem Solving Skills among College Students. Journal of Educational Sciences, 6 (l), 255-264.

62- Smith, E. & Taseng, F. (1998): "A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom". British Journal of Educational Psychology, 68 (1), 81-93.

63- Svensson, L. (1977): Learning Processes and Strategies - on Qualitative Differences in Learning. British Journal of Educational Psychology, 47, 233-243.

64- Wattkins, D. & Hattie, J. (1981): "The learning Process of Australian University Student Investigation of Contextual and Personological Factor". British Journal of Educational Psychology, 51, 1, 384-394.

65- Wattkins, D. (1983): "Assessing Tertiary Study Process". Journal of Human Learning, 2, 29-37.

66- Watkins, D. & Akande, A. (1993): Preferred and Actual Learning Environments and the Approach to Learning of Nigerian Student. Journal of Social Psychology. 133 (1), 105-107.

67- Wilson, K.L., Smart, R.M. & Watson, R.J. (1996): "Gender Differences in Approaches to Learning in First Year Psychology Students". British Journal of Educational Psychology, 66, 1, 59-71.

68- Windsor, J. A., Diener, S. & Zaha, F. (2008): Learning Styles and Laparoscopic Experience in Psychomotor Skill Performance Using a Virtual Reality Surgical Simulator. American Journal of Surgery, 2 (1), 1-8.

69- Wong, N., Lin, W. & Watkins, D. (1996): "Cross-Cultural Validation of Models of Approaches to Learning: An Application of Confirmatory Factor Analysis". Journal of Educational Psychology, 16, 1, 317-326.

70- Zhukov, K. (2007): Student Learning Styles in Advanced Instrumental Music Lessons. Music Educational Research, 9, 111–127.