

أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة الى المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية

م. د. كاظم محسن كويطع الكعبي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

المخلص:

رمى البحث التعرف بأساليب التعلم وايضاً التعرف على مستوى الحاجة الى المعرفة وما هي العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، ولغرض التحقق من ذلك تم استعمال مقياس اساليب التعلم المعد من قبل ريشارد فلدر (Richard Felder) وباربارا سولومون (Barbara Solomon) عام (٢٠٠٠) المبني في ضوء نموذج فلدر وسلفرمان ترجمة (السنوي ٢٠١٣) ومقياس الحاجة الى المعرفة المعد من كاسويو وبيني وكاو (1984) (Cacioppo, Petty & Kao ، إذ بلغ عدد فقرات مقياس اساليب التعلم (٤٤) فقرة ومقياس الحاجة الى المعرفة (١٨) فقرة وقد تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياسين وبعدها تم تطبيق الاداتين على عينة البحث والتي بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وظهرت نتائج ان افراد عينة البحث ليس لديهم اسلوب محدد من التعلم ولديهم حاجة الى المعرفة أذ كان متوسط درجاتهم اعلى من الوسط الفرضي وكذلك، وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم، وقد يعود السبب الى ان الطلبة الذين لديهم حاجة الى المعرفة عالية يستخدمون اساليب تعلم معرفية كثيرة ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام وكما جاء في النظرية المتبناة.

الفصل الاول/ أهمية البحث والحاجة إليه.

مشكلة البحث:

إنَّ تعقد الحياة، واتساع مطالبها؛ زاد من حاجة الانسان الى استعمال قدراته العقلية بنشاط وفاعلية اكثر كي يتمكن من السيطرة على تغيرات الحياة المتسارعة ومتطلباتها المتزايدة ، لذلك من الصعوبة ان يتعلم الفرد بشكل جيد وفعال، اذا لم يقترن ذلك بحاجة إلى التعلم ودافعية قوية نحو التعلم، إذ إنَّ الدافعية والحاجة المشحونة بقوة لدى الطلبة تزيد من هفواتهم وتعدد المرات التي يحتاجون معها للعودة من جديد الى نقطة البداية ، وقد تساءل الكثير من الطلبة عن السبب الذي يكمن وراء بذل الجهود الكبيرة في المذاكرة الا انهم على الرغم من ذلك يحصلون على تقديرات منخفضة في الامتحان (Solso,1979,p.53) لذا لا بُدَّ للمتعلم ان يعتمد على اساليب وطرق منطقية في التعلم بمراحله جميعاً اذن فالحاجة الى التعلم والمعرفة هما هدف عقلي يوجه السلوك نحو البحث عن المعرفة وأن الفشل في ارضاء هذه الحاجة يمكن ان يعرقل عملية النمو والتطور والوظائف الكاملة للشخصية لذلك نرى الفهم والمعرفة تتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية والبحث عن المزيد من المعرفة والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات ،ويرى

ماسلو أنّ حاجات المعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الافراد من غيرهم فحينما تكون هذه الحاجات قوية ترافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات (نشواتي ، ١٩٨٤ :ص٢١٥) لذلك أن افضل طريقة في تعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الاساليب العقلية واساليب التعلم من خلال الحاجة الى التعلم والمعرفة ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤل الآتي:-
هل اتبع طلبة المرحلة الاعدادية اساليب للتعلم دون غيرها للإشباع حاجتهم الى المعرفة ؟

أهمية البحث:

تكتسب المرحلة الاعدادية أهمية خاصة؛ كونها تضم فئة عمرية، تتمثل بمرحلة المراهقة المتوسطة وجزء من مرحلة المراهقة المتأخرة، وهي من المراحل العمرية الحرجة، وأكثرها صعوبة حيث يستعد الفرد الانتقال الى مرحلة الرشد ، وان مرحلة الاعدادية تعد حلقة دراسية مهمة وحيوية بحكم موقعها في السلم التعليمي واضطلاعها في مهمة اعداد الأطر البشرية من الشباب لرفد مجالات العمل بهم او نقلهم الى المرحلة الجامعية .

لذلك اصبح الاهتمام بالعمليات المعرفية مدار بحث واهتمام عبر العصور حيث تم تناول العديد من الجوانب التي ترتبط بها بشكل مباشر كالتفكير والتعلم المعرفي والحصول على المعرفة والفهم بتوظيف ما يمتلكه الافراد من قدرات ومعارف تم اكتسابها من خلال عمليات التعلم والبحث عن المعرفة وأن عملية الحصول على المعلومات امر ضروري له دور حقيقي في التربية والتعليم فضلاً عن تطور الفرد والمجتمع لذا يجب ان تدعم في وقت مبكر من العمر، والحاجة الى المعرفة هي من الحاجات الانسانية المهمة لدى الطلبة فهي تدفعهم الى الحصول الى المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً لاكتسابها وزيادتها وتصبح بارزة عندما يتم اشباع الحاجات الاساسية، إذ يتولد لدى الطلبة الفضول والرغبة في فهم انفسهم وبيئتهم المحيطة بهم وتجذبهم الاشياء المجهولة والناقصة وغير المنتظمة وغير الواضحة بقوة ويصبح لديهم خزين من المعلومات والخبرات المتراكمة والجديدة ومن ثم تشكل هذه الخبرات المتنوعة بمجموعها استراتيجيات واساليب معرفية كفوءة بتعامل الطلبة مع الصعوبات التي تواجههم فهم تواقون للحاجة المرتفعة من المعرفة وينشغلون بقدر اكبر في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد (Cacioppo,et al,1996:p197) وقد أظهرت نتائج الدراسة التي اجراءها Coutinho,et al,2005 ان الطلبة ذوي المستوى المرتفع من الحاجة الى المعرفة يتصفون بالدافعية الداخلية القوية نحو المهام المعرفية المعقدة وينجزون المهام الدراسية بشكل افضل ويطلبون توضيحات اكثر للمشكلات مما يطلبه من لديهم مستوى منخفض من الحاجة الى المعرفة. (Coutinho, et al,2005:p.322)

وتضيف (Coutinho,2006) أنّ الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة الى المعرفة يستعملون استراتيجيات، واساليب تعلم شمولية وعميقة تصل الى مستويات اعلى من الفهم، ومن ثم الوصول الى أفضل الاداء للمهام التعليمية (Coutinho,2006,p.162-164) وأنّ اساليب التعلم من الموضوعات المهمة في حياة الافراد عامة والطلبة خاصة؛ لأنّه يقوم بعملية الربط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والجوانب التحصيلية عند الطالب، وهذا ما أشارت اليه بعض الدراسات والبحوث منها دراسة (Moss,1985) ودراسة (Duh & Dun,2001) كما بينت دراسات اخرى أنّ أساليب التعلم تتأثر بتغير الجنس لان اساليب التعلم تعد نوعاً من الاداء المفضل للفرد في تنظيمه لما يراه ويكتسبه من معلومات معرفية فهي تتعلق بالفروق الفردية في اساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير وكما ذكر علماء النفس ان افضل طريقة لتعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية. (Zhang & Sterberg, 2000,p.469)

وتكمن الأهمية النظرية للبحث في استكشاف الفروق الفردية بين طلبة المرحلة الاعدادية في الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم الى البحث في العلاقة بين هذين المتغيرين مما يزيد من الدافعية واستثارة افكار جديدة في تطوير الفرد والمجتمع .

أما الأهمية العملية للبحث، فتكمن فيما يقدمه البحث من مفاهيم مهمة تفيد التربويين في حالة الطلبة الذين لديهم تحصيل دراسي منخفض والطلبة الذين لديه حاجة الى التعلم والمعرفة والتفكير من خلال تحديد الاساليب التعليمية المناسبة للتعامل مع الطلبة .

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١. اساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
٢. حاجة طلبة المرحلة الاعدادية للتعلم.
٣. العلاقة الارتباطية بين الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية للصف الخامس الاعدادي، الدراسات الصباحية الرسمية لتربية محافظة بغداد - الرصافة (المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية) للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.

تحديد المصطلحات:

ورد في البحث الحالي مصطلحي الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم وفيما يلي التعريفات العلمية لهذين المصطلحين:

أولاً/ اساليب التعلم Learning Styles

عرفها كل من:

١- انتويستل (Entwistle, 1981) :

هي توجهات الطالب نحو الدراسة في اثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تحدد في ضوء اهداف ودوافع تقود الى تبني الطالب طرق واستراتيجيات مختلفة للدراسة. (Entwistle, 1981:p.100)

٢- Schmeck, 1983 :

" بأنها نتاج مجموعة من عمليات معالجة المعلومات التي يفضل الافراد القيام بها عندما يواجهون واجباً تعليمياً وهذه العمليات تمثل العميقة ومفصلة وسطحية ومكررة "

(Schmeck, 1983, p.75)

٣- Kolb, 1984 :

"بأنها الطريقة التي يستخدمها الفرد في ادراك ومعالجة المعلومات اثناء عملية التعلم "

(Kolb, 1984, p.50) .

٤- فلدر وسلفرمان (Felder & Selverman, 1988) :

" بأنها مجموع من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم" (Felder & Selverman, 1988, p.501).

التعريف النظري:

تبني الباحث تعريف (Felder & Selverman, 1988) لأساليب التعلم تعريفاً نظرياً للبحث

الحالي.

التعريف الاجرائي:

وهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على فقرات مقياس اساليب التعلم.

ثانياً / الحاجة الى المعرفة **Need For Cognition** عرفها كل من:

١- **Cohen & Wolfe, 1955** :

" أنها الحاجة الفرد لبناء المواقف المعنوية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى وهي فهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها منطقية " (Cohen & Wolfe, 1955: p.291) .

٢- **Within , et al , 1974** :

" بأنها شعور بالتوتر ينشأ من الاحباط وهذا التوتر يقود الى محاولات نشطة لبناء الموقف وزيادة الفهم " (Within, et al , 1974, p.204) .

٣- **Cacioppo & Petty, 1982** :

" أنها فروق فردية ثابتة في ميل الافراد للانشغال والتمتع بالتفكير والسعي لبذل الجهود المعرفية " (Cacioppo & petty, 1982: p.116)

وقد تبني الباحث تعريف (Cacioppo & Petty, 1982) تعريفاً نظرياً للبحث .

التعريف الاجرائي للحاجة الى المعرفة :

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة .

الفصل الثاني/ الإطار النظري.

أولاً : أساليب التعلم Learning Styles :

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي :

(١) **نموذج انتوستل - Entwistle, 1981** : ويقوم هذا النموذج علي أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج علي ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات مختلفة للفهم ، و أهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعني الشخصي ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية وبناء على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :

(أ) **الأسلوب العميق Deep Style** : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة ، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون إلي استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم .

(ب) **الأسلوب السطحي Surface Style** : ويميز القادرين علي تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ، ويعتمدون في دراستهم علي التعليمات الواضحة والمناهج المحددة ، والحفظ ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلي الحقائق تفصيلاً .

(ج) **الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style** : ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائماً الحصول بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم ، وأجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج انتوستل لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية وأشارت جميعها إلي تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته علي التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، حيث أجمعت النتائج علي اختلاف مستوى تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم (Entwistle,1981:p.154).

(٢) **نموذج كولب Kolb , 1984** : وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ، والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال . ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل علي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي :

(أ) **الخبرات الحسية Concrete Experience** : وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية ، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة .

(ب) **الملاحظة التأملية Reflective Observation** : حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ، ولكنهم يتسمون بالانطواء .

(ج) المفاهيم المجردة **Abstract Conceptualization** : ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين .

(د) **التجريب الفعال Active Experimentation** : ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشترك في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل (Kolb,1984,p.324) .

(٣) **نموذج بيجز Biggs ,1987** : يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب ، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين " دافع ، استراتيجية " ويؤدي الدمج بين الدافع والاستراتيجية إلي أسلوب التعلم ، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, 1987-2001) ، ويمكن القول بوضوح ثلاثة أساليب للتعلم فيها وهي :

(أ) **الأسلوب السطحي Surface Style** : وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول علي وظيفة ، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر .

(ب) **الأسلوب العميق Deep Style** : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه ، والقدرة علي التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة .

(ج) **الأسلوب التحصيلي Achieving Style** : وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول أعلى الدرجات لا علي مهمة الدراسة ، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد .

(٥) **نموذج فلدر وسلفرمان : Felder& silverman,1988**

ولقد وضع فلدر وسلفرمان نموذجهم لسببين : للتعرف على أساليب تعلم مختلفة ، ولتوفير أساس جيد للمدرسين لتصميم عملية التعلم والتي من شأنها أن تعالج الاحتياجات التعليمية لجميع الطلبة .

ويتضمن نموذج فلدر وسلفرمان أربعة أبعاد ثنائية القطب لأساليب التعلم ويحتوي كل أسلوب على تفضيلين معاكسين، ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام. وهذه الأساليب هي:

١- **العملي . التأملي (Active - Reflective):** يتعلم العمليون من خلال فهم المادة عن طريق مناقشتها والبحث عن الأسئلة والتمارين التي تتطلب حلا للمشكلات ، ومراجعة المعلومات عن طريق تفعيلها تطبيقها وتكون دراستهم ضمن جماعة بحيث يأخذ كل فرد فيها وقتا كافيا لتفسير أحد المواضيع المخصصة له للآخرين وفي المقابل يتعلم أصحاب النمط التأملي من خلال التفكير المجرد والعمل الفردي بهدوء وذلك بإعطائهم الوقت الكافي للتفكير بالمعلومات وبالأسئلة المتوقعة وبالتطبيقات وكتابة الملخصات أو الملاحظات الصفية بأسلوبهم الخاص.

٢- **الحسي . الحدسي (Sensing - Intuitive):** يتعلم الحسيون من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم وحل المسائل باستخدام طرائق معروفة ومحددة مسبقا بدون تعقيدات او مفاجآت وهم جيدين بالعمل المختبري وعمليين وحذرين، أما أصحاب النمط الحدسي يتعلمون باستخدام التفكير المجرد والبحث عن ما وراء المعنى من خلال البحث عن النظريات المفسرة للحقائق والمفاهيم وإيجاد الروابط والعلاقات بينهما ويميلون للعمل بسرعة وللابتكار والإبداع ويكرهون الإعادة.

٣- **البصري . اللفظي (Visual - Verbal):** يتعلم أصحاب التعلم البصري بشكل أفضل عندما تعرض عليهم المعلومات مرثيا أو تكتب لغويا ، أي يستفيدون من المعلومات التي تعرض عليهم باستخدام الوسائل البصرية كالأفلام والخرائط والصور والمخططات البيانية وتذكرهم يكون عادة على شكل صور مرسومة في ذهنهم ويقومون برسم خرائط مفاهيمية لعرض الروابط والاتصال بين المفاهيم لمحتوى المادة الدراسية بينما يتعلم أصحاب النمط اللفظي من خلال النصوص والشرحيات اللفظية او المكتوبة او المنطوقة ويستطيع المتعلمون من هذا النمط بإخراج الكلمات وتعريفها وكتابة الملخصات بأسلوبهم الخاص والفهم عن طريق الإصغاء لشرح زملاء او توضيح المفاهيم للآخرين بطريقة أفضل.

٤- **التسلسلي . الكلي (Sequential-Global):** يتعلم أصحاب النمط التسلسلي بخطوات تبعية دقيقة، وبمسار منطقي لإيجاد المعلومات المناسبة والحلول الملائمة للأسئلة المقدمة إليهم ويقومون بتقوية مهارات التفكير الكلية بربط أجزاء جديدة من المقرر بأشياء قد تمت دراستها سابقا، أما أصحاب النمط الكلي فأنهم يتعلمون المادة من خلال اخذ صورة كاملة عن محتويات المادة وعرضها على شكل مقتطفات يمكن أن تكون عشوائية من دون إتباع تسلسل معين، كما يفضلون التعلم من خلال مجموعات استكشافية وحل المشكلات المعقدة بسرعة لكنهم يلاقون صعوبة في توضيح الطريقة التي توصلوا فيها للحل (Felder & silverman, 1988, p600) .

ثانياً / الحاجة الى المعرفة **The need for cognition**:

تطوّر مفهوم الحاجة إلى المعرفة عندما واصل كوهين وستودلاند وولف (Cohen, 1955 & Wolfe, 1955) دراساتهم عن الدافع المعرفي، وبينوا فكرة الحاجة إلى المعرفة "Need For Cognition" كحاجة إلى بناء مواقف مترابطة بمعنى تام وطرائق متكاملة، وهي الحاجة إلى فهم العالم الخارجي (Cacioppo & Petty, 1982) ومن المظاهر التي تدل على الحاجة إلى المعرفة قدرة الفرد على الإحساس بالمشكلات "Problems sensitive"، إذ يشعر الطالب بالنقص أو الخطأ أو أن شيئاً مفقوداً أو في غير موضعه مما يزيد من توتره، ومن ثم؛ فإنه يحتاج لعمل شيء معين لإزالة هذا التوتر، فيبدأ بالبحث والتقصي والتدخل، واستعمال الأشياء والأفكار من أجل حل المشكلات. والوصول إلى الحقائق بنفسه في المستقبل والسلوك الاستكشافي وهو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الفرد والتي تعتمد على قيام الطالب باكتشاف أنواع من العلاقات أو المبادئ أو الحقائق أو المعلومات أو حلول للمشكلات وذلك بجهد ذاتي مما يعطيه فرصة التمكن من التعلم فالمفاهيم التي يصل إليها الطلبة بجهودهم الذاتية تكون أكثر مغزى من المفاهيم التي يضعها الآخرون (الكناني والكندي، ١٩٩٥: ص ٢٠٢) والسعي إلى المعرفة يتولد من خلال التفكير والعمليات العقلية فالفرد كائن عقلائي يتمتع بإرادة قوية تمكنه من اتخاذ قرارات واعية وتؤكد على بعض المفاهيم لأن النشاط المعرفي للطلبة يتولد من دوافع داخلية للحصول على المزيد من المعلومات بطرائق وأساليب متنوعة (Bring, et al, 1995: p.322)، وحب الاستطلاع "Curiosity" والاستمتاع والبحث عن المعرفة التي تُعدّ مؤثراً على خفض حالة التوتر وخفض الصراع المعرفي وصولاً بالفرد إلى حالة الاتساق المعرفي وإعادة الاتزان اليه والذي يتضمن الرغبة القوية للاستزادة من المعرفة من شيء ما لموقف ما هو حالة دافعية استقصائية أساسية، ويمكن تطويره عند الطلبة في أية مرحلة عمرية لما يواجه لديهم من استعداد طبيعي، ولكي يلبي هذا الدافع لدى الطلبة ينبغي تقديم مواجهات ذهنية محيرة يبدأ الطالب فيها بالتقصي والتحقق، فإن أية مادة غامضة أو مربكة أو غير معروفة يمكن أن تكون ذات قيمة لتدريب المدرس على التساؤل وان الهدف النهائي لهذا التعلم هو ابداع معرفة جديدة (Waters, 1989: p.216).

النظريات التي تناولت مفهوم الحاجة الى المعرفة:

١- نظرية موراي **Murray Theory** :

تُعدّ الحاجة عند "Murray" حجر الزاوية في نظريته عن الشخصية ولا يعد موراي أول من أبدى اهتماماً رئيساً بتحليل الدوافع، إلا أن صياغاته النظرية تتضمن عناصر كثيرة مميزة، ويُعدّ تقسيمه للحاجات من أفضل وأشمل ما موجود من تصنيفات واستمد هذا المفهوم من دراسته

للأسوياء، إذ يرى موراي أنّ الحاجة مفهوم افتراضي "Hypothetical concept" وحدوثه شيء تخيلي من أجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية وهي مبنية على أساس فلسفي من حيث أنها تتضمن قوة كيميائية فيزيائية في الدماغ ومن ثم توجه وتنظم العمليات المعرفية كلها في الفرد (الادراك والتذكر والتخيل والتفكير والذكاء) (شلتز، ١٩٨٣: ص ١٨٩).

٢- نظرية ماسلو Maslow's Theory :

يرى ماسلو "Maslow" (١٩٥٤) أن الناس جميعهم يندفعون لإشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية، للبقاء ثم حاجات السلامة والأمن وحاجات الانتماء والحب والحاجات المرتبطة بالتقدير من أجل الانجاز والمكانة والحظوة (Kassin, 2003: p. 599). وصنف الحاجات الأساسية للفرد في مستويات وأنها تدخل ضمن نطاق الحاجات الهرمانيّة أما حاجة تحقيق الذات والحاجة إلى المعرفة والحاجة الجمالية فإنّها تدخل ضمن نطاق الحاجات النمائية وهذه الحاجات يتم اشباعها على وفق تسلسل هرمي من الأدنى فالأعلى وان حاجات المستوى الأدنى لها الأسبقية والسيطرة على حاجات المستوى الأعلى وان أهمية هذه الحاجات في تقدير سلوك الفرد تعتمد على قربها أو بعدها من قاعدة هرم ماسلو، ويعتقد سميث بأهمية نظرية ماسلو في توضيح حقيقة اشباع حاجات الفرد على أنها أساس يقود إلى اشباع حاجاته العليا كربة في الأداء واستغلال المهارات (الزبيدي، ٢٠٠٠: ص ٣١) ويرى ماسلو "Maslow" أنّ الحاجة إلى المعرفة والفهم وحب الاستطلاع تظهر في وقت مبكر من الحياة في الرضاعة المتأخرة والطفولة المبكرة ويعبر عنها بالفضول الطبيعي للطفل التي لا تحتاج لأن نتعلمها. كما يرى بأنها دوافع فطرية تدفع الفرد إلى اشباع حاجاته المعرفية وهناك شواهد تاريخية كثيرة لأناس يبحثون عن المعرفة وحاجتهم لإشباعها على حساب تعريض حياتهم للخطر، وبذلك يضعون هذه الحاجة حتى فوق حاجاتهم الأمنية، وعلى الرغم من أن هذه الحاجات جزء من التدرج الهرمي الأساس للحاجات إلا أنّ ماسلو يرى أنّها تكون بنفسها تدرجاً هرمياً صغيراً منفصلاً وتكون الحاجة إلى المعرفة "Need For Cognition" أقوى من الحاجة إلى الفهم ويعمل هذا التدرج بالطريقة نفسها التي يعمل بها التدرج الهرمي الأكبر أي أن الحاجة الأولى يجب أن تشبع على الأقل جزئياً قبل أن تظهر الثانية، ويرى أن هناك تداخلاً وتفاعلاً بين الحاجة إلى المعرفة والفهم (شلتز، ١٩٨٣: ص ٢٩٦-٢٩٧) كما يرى أن الحاجة إلى المعرفة تتفاعل طردياً مع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة وعكسياً مع القلق. وإنّ كل فرد يسعى بطريقته الخاصة كي يكون راضياً من الناحية البيولوجية وآمناً ويحبه الآخرون ويحترمونه وعند تلبية هذه الحاجات الأساسية فإننا نكون مستعدين وراغبين وقادرين على الكفاح لتحقيق الذات لذلك هذا الأسلوب من المعرفة ممكن فقط عندما لا نكون محرومين أو قلقين ولأننا قد قمنا بإشباع

حاجتنا للأمن والمحبة والمقام الاجتماعي لذلك الفرد العالم بطريقته تختلف عما يراه بها من لم يشبع حاجاته ويزداد حظه بالنجاح كما تزداد الحاجات المعرفية لديه (Kassin, 2003 p.599)

٣- نظرية كاسيو وبيتي Cacioppo & Petty Theory :

لقد أوجد علماء النفس الاجتماعي مفهوم الحاجة إلى المعرفة (NFC) وأكدوا على أساليب الأفراد الذين يتعاملون مع المهام والمعلومات الاجتماعية، وأن الحاجة إلى المعرفة في علم النفس سمة شخصية، إذ ظهرت في علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وهذا أدى إلى انتباه علماء النفس الاجتماعي إلى كيفية تعامل الأفراد مع معلومات البيئة الاجتماعية، وأكدوا على وجود عوامل دافعية لدى الأفراد تؤدي دوراً مهماً في البحث عن تلك المعلومات والتفاعل معها وان الحاجة إلى المعرفة يمكن ان توجه السلوك نحو الهدف وتسبب التوتر عندما لا يتحقق الهدف (Cacioppo & Petty, 1982: p.117).

وإشار كاسيو وبيتي عام (١٩٨٢) إلى الحاجة إلى المعرفة كعملية موجهة نحو الفروق الفردية بين الأفراد ومرتبطة بالترفضيل والدافعية للاستمتاع بمعالجة المعلومات المعقدة، فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يفضلون المهام الصعبة والمعقدة في التفكير على المهام البسيطة، ولديهم دافع داخلي للنظر في المعلومات، ويفكرون بصورة أكبر في بيئتهم الاجتماعية بعكس الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة كما أنهم يميلون إلى البحث عن المعلومات واكتسابها والانشغال والتفكير بها لاستيعاب المثيرات والعلاقات وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها والقيام بالمهام التي تستلزم التفكير وإيجاد حلول للمشكلة، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة يعتمدون على الآخرين وعلى الأدلة المساعدة على الاكتشاف (Cacioppo & Petty, 1982: p304) والأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفضيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة ويعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على دافعيته وحاجتهم للمعرفة وقدراتهم فإن الأفراد الذين يتصفون بحاجة مرتفعة إلى المعرفة أو القدرة أو كلاهما يبذلون المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية دون الفحص الدقيق لما يقدم من مناقشات ويمتاز الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة بالنشاط الذهني ويركزون الانتباه التام نحو المهمة المعرفية على وجه الخصوص، والبحث بدقة عن المعلومات المناسبة واستخدامها عند اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والانشغال بالأحداث الجارية ويقضون أوقات في تعلم أشياء جديدة أكثر تحدياً وخارج نطاق التعلم الصفي، ويظهرون ارتفاعاً بمستوى حب الاستطلاع، وهم أكثر دافعية ورغبة في الخبرات الجديدة التي تثير التفكير ويجمعون المزيد من المعلومات التي تتعلق بموضوع ما محدد

للمناقشة ويجدون متعة في القيام بأداء المهام الصعبة ويحققون إنجازا دراسياً أفضل ويحصلون على درجات أعلى من أقرانهم من مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لأنهم أقل رغبة وتمتعاً في التعلم وكلما ازدادت الحاجة إلى المعرفة فإن الأفراد (Cacioppo, et al, 1982:p.1032-1033) عموماً يكونون أكثر ميلاً للتأثير بنوعية النقاشات ومن ناحية أخرى، فإن الحاجة إلى المعرفة تقل، عند غياب المحفزات الخاصة بالتفكير، فيصبح الأفراد أقل ميلاً للانخراط في المعالجة بأهتمام، ويكونوا أكثر ميلاً ومتأثرين بالتلميحات البسيطة والتي تسمح بالتقييم بدون تقييم لموضوعات نقاشات الحالة المطروحة وعندما يكون الارتباط الشخصي للرسالة قليلاً، فإن حماس الأفراد للرسالة يكون أكثر تأثيراً على الاتجاه وعندما تقل الحاجة إلى المعرفة فإن الأفراد يكونوا أكثر تأثراً بالجاذبية ونتيجة لذلك فإنه كلما كانت الحاجة إلى المعرفة منخفضة كلما زاد أفعان الناس بالتلميحات (الحلول) التي تتطلب جهداً أقل للمعالجة، كاستجابة المستمعين. وعلى العكس من ذلك فكلما زادت الحاجة إلى المعرفة فإن أفعان الناس بالاهتمام بالتحليل والادلة حول الفكرة المطروحة يزيد، لذا فإن النقاشات تلعب دوراً كبيراً على وجهات النظر عند زيادة الحاجة إلى المعرفة (Zhang, 1996: p.15-32).

مناقشة النظريات:

من مناقشة الاتجاهات النظرية المفسرة للمتغيرين يلحظ اختلاف وجهات نظر في تفسير المتغيرين ، ويرجع هذا التباين إلى اختلاف الأطر النظرية والمنهجية المعتمدة في قياس الحاجة والادوات التي وظفت للحصول على المعلومات، فنجد البعض عد الحاجة إلى المعرفة، حالة من الحرمان أو النقص وبذلك تكون الجانب الداخلي المثير للدافع، والبعض الآخر عد الحاجة والدافع بنفس المعنى، وسمة شخصية أو استعداد ثابت نسبياً أو ميل، ويعتقد أصحاب النظرية الانسانية بأن الأفراد مدفوعين بشكل مستمر بالحاجات المعرفية ، بينما عدت نظرية كاسيبو وبيتي، الحاجة إلى المعرفة مؤشراً لإظهار الفروق الفردية في ميل الأفراد للانهماك والاستمتاع بمحاولة التفكير والسعي لبذل الجهود في النشاطات المعرفية على مدى واسع، وأنها متغير يعكس الدافعية المعرفية، وهي هدف يوجه سلوك الفرد، وأكدا ان هناك مستويين للحاجة إلى المعرفة ،مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة ومستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة، وان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يفضلون المهمات المعقدة في التفكير على المهمات البسيطة ولديهم دافع داخلي للنظر بالمعلومات وتقييمها ويحققون انجاز دراسي ويحصلون على درجات أعلى بعكس الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة ، لذلك ان اساليب التعلم تاتي نتيجة الحاجة الى تنمية المعرفة لدى

الطبة بشكل عام ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات مختلفة للفهم وهذا ما اكده كاسييو .

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف البحث الحالي وهي كالآتي:

أولاً / مجتمع البحث:

يحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية ، الصف الخامس الإعدادي للدراسة الصباحية بفرعها العلمي والأدبي في مديريات تربية محافظة بغداد - الرصافة، إذ بلغ مجموع طلبتها (١٧٢٢٨) طالباً وطالبة ، موزعين على ثلاث مديريات وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١) توزيع مجتمع البحث وفقاً للمديريات والجنس والتخصص

المجموع الكلي	الأدبي			العلمي			التخصص
	المجموع	الاناث	الذكور	المجموع	الاناث	الذكور	
١٤٩٢٤	٣١٨٤	١٦٧٨	١٥٠٦	٤٢٧٨	١٩٥٤	٢٣٢٤	تربية الرصافة الاولى
١٢٣٨٤	٢٧٨٥	١١٤٣	١٦٤٢	٣٤٠٧	٨٥٩	٢٥٤٨	تربية الرصافة الثانية
١١٣٠٢	٣٤٢١	١٤٣٥	١٩٨٦	٢٢٣٠	٧٦٥	١٤٦٥	تربية الرصافة الثالثة
٣٨٦١٠	٩٣٩٠	٤٢٥٦	٥١٣٤	٩٩١٥	٣٥٧٨	٦٣٣٧	المجموع

ثانياً / عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة، ومن التخصصين العلمي والأدبي لمدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية التربية الرصافة الثانية وبنسبة (١٣%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث وبنسبة (٤%) من مجتمع البحث لتربية الرصافة الثانية اختيروا بالطريقة العشوائية طبقية ذات التوزيع المتساوي من (١٢) مدرسة بواقع (٦) مدارس.

ثالثاً / أدوات البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تبني الباحث مقياسي أساليب التعلم المعد من قبل ريشارد فلدر (Richard Felder) وباربارا سولومون (Barbara Solomon) عام (٢٠٠٠) في ضوء نموذج فلدر وسلفرمان ترجمة (السنوي ٢٠١٣) ومقياس الحاجة إلى المعرفة المعد من قبل كاسييو وبيني وكاو (Cacioppo, Petty & Kao (1984) وفي ما يأتي وصفاً لأداتي البحث.

أولاً/ مقياس اساليب التعلم:-

تبنى الباحث مقياس أساليب التعلم والذي أعده كل من ريشارد فلدر (Richard Felder) وباربارا سولومون (Barbara Solomon) عام (٢٠٠٠) ترجمة (السنوي ٢٠١٣) وفي ضوء نموذج فلدر وسلفرمان والمتكون من (٤٤) فقرة موزعة على ٤ أساليب ثنائية القطب وهي (الأسلوب البصري- اللفظي) و(الأسلوب العملي - التأملي) و(الأسلوب التتابعي- الكلي) و(الأسلوب الحسي - الحدسي) وكل أسلوب يتضمن ١١ فقرة .

تصحيح المقياس:

لقد تمت صياغة فقرات المقياس بصيغة المدرج الثنائي بحيث تحصل الإجابة (أ) على (-١) وتحصل الإجابة (ب) على (+١) ولا توجد درجة كلية للمقياس بل أربع درجات لكل أسلوب على حدة فإذا حصل الطالب على :-

١. الدرجة المحصورة بين (-٣ ، +٣) تعني أن الطالب لا يفضل أي أسلوب على البعدين.
٢. الدرجة المحصورة بين (-٥، -٧) أو بين (+٥، +٧) تعني أن الطالب يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة متوسطة.
٣. الدرجة المحصورة بين (-٩، -١١) أو بين (+٩، +١١) تعني أن الطالب يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة قوية.

التثبت من صلاحية الفقرات (التحليل المنطقي للفقرات) :

ذكر أيبيل (Ebel, 1972) أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها .

(Ebel, 1972: P.555)

واستناداً إلى ذلك فقد عرضت الفقرات بصيغتها الأولية ، والتي بلغ عددها (٤٤) فقرة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والقياس النفس والتربوي* متضمناً إيجازاً عاماً لمفهوم اساليب التعلم لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات في قياس اساليب التعلم وكذلك صلاحية بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها ، وفي ضوء استجابة الخبراء وبذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات ملحق (١) وبالباغعة (٤٤) فقرة والجدول (٢) يوضح ذلك.

* أ.د. هيثم ضياء عبد الامير العبيدي ٢- أ.د. علي عودة الحلفي ٣- أ.م.د. صنعاء يعقوب يوسف ٤- أ.م.د. امل اسماعيل عايز ٥- أ.م.د. عبد الكريم جعو ٦- أ.م.د. علاء جميل طعمة ٧- أ.م.د. حيدر علي حيدر ٨- أ.م.د. علي موحان عبود.

جدول (٢) آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس اساليب التعلم

النتيجة	الموافقون		غير الموافقون		أرقام الفقرات
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
تقبل	١٠٠%	٠	١٠٠%	١٠	٢-٣-٤-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٣٠-٣٤-٤٤-٤٣-٣٩
تقبل	١٠%	١	٩٠%	٩	١-٣-٤-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥
تقبل	٢٠%	٢	٨٠%	٨	٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥

وضوح الفقرات والتعليمات (التجربة الاستطلاعية):

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المقصودة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج ، ١٩٨٠ : ١٦٠)، وللتعرف بمدى وضوح الفقرات وتعليمات المقياس ، واحتساب الوقت المستغرق للإجابة طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة المرحلة الإعدادية وقد طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات ، والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الاستجابة وقد أكدوا أنها واضحة ومفهومة وأوضحت التجربة أن الوقت المستغرق للإجابة على مقياس البحث تراوحت بين (٢٠-٣٠) دقيقة وبمتوسط (٢٥) دقيقة .

التحليل الإحصائي للفقرات : Statistical Analysis of Scale

يعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي، لأنه يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما أعدت لقياسه، من خلال التحقق من بعض المؤشرات القياسية للفقرة، مثل قدرتها على التمييز بين المجيبين، ومعامل صدقها (الكيسي ، ٢٠٠١ : ص ٥) ، ذلك أن التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف أحيانا عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق ، بينما التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه (Ebel, 1972: p.406) ، لذلك اختيرت العينة بالأسلوب العشوائي الطبقي للتحليل الإحصائي لفقرات المقياس والتي بلغ عددها (٣٠٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية ويتضح مما تقدم أن عينة التحليل الإحصائي مناسبة للمقياس وتم تطبيق المقياس على العينة البحث .

حساب القوة التمييزية Discrimination Power:

إنّ قوة تمييز الفقرة، تعني مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الأفراد الحاصلين على درجات منخفضة في السمة المقاسة، والاعتماد عليها في تقويم الفقرة من حيث كفاءتها في قياس السمة المراد قياسها في المقياس ، ويشير جيزلي وآخرون (Ghiselli,

1981: et al) إلى ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد (Ghiselli, et al, 1981:p 434)، ويمكن للباحث التحقق من ذلك بالاعتماد على أسلوب المجموعتين المتطرفتين وكما يأتي:

(أ) - أسلوب المجموعتين المتطرفتين **Contrasted Groups**:

لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين في هذا الأسلوب تم اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد (العليا والدنيا) بناءً على الدرجات التي حصلوا عليها وتحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا. (Edwards, 1957: p. 152) ولتحقيق ذلك قام الباحث بالآتي:

- ١- تصحيح الاستثمارات البالغ عددها (٣٠٠) استثمارة.
 - ٢- ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة
 - ٣- اختيار نسبة (٢٧%) من الاستثمارات التي حصلت على أعلى الدرجات، ومثلها من الاستثمارات التي حصلت على اوطأ الدرجات، إن نسبة الـ(٢٧%) العليا والدنيا توفر مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكنين معاً (Stanley & Hopkins, 1972: p. 265)
- وبعد أن تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات، قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين درجات كل من المجموعتين، إذ بلغ عدد الاستثمارات للمجموعة العليا (٨١) ومثلها للمجموعة الدنيا (٨١) وبمجموع (١٦٢) للمجموعتين وفق نسبة القطع البالغة (٢٧%) ، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٥%) وقد تبين إن جميع الفقرات مميزة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)
القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعلم بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الدالة الاحصائية	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٦,٨٢	١,٢١	٢,٥١	١,١٠	٣,٦٧	١
دالة	٦,٧٠	١,٣٥	٢,٩٦	١,٣٢	٤,٣٠	٢
دالة	٨,٠٠	٠,٩٨	٢,٠٥	١,٦٤	٣,٦٥	٣
دالة	٧,٨٣	١,٢٣	٢,٤١	١,١٣	٣,٨٢	٤
دالة	٩,٣٧	٠,٨٠	١,٥٦	١,٢٨	٣,٠٦	٥
دالة	٥,٢٦	١,٠٠	٢,٥٠	١,٠٤	٣,٢٩	٦
دالة	٥,٧٦	٠,٩٨	١,٧٤	١,٦٩	٢,٩٥	٧
دالة	٧,٩٣	٠,٦٥	١,٤٢	١,٣٤	٢,٦٩	٨
دالة	٨,٧٠	٠,٦٨	١,٢٢	١,٤٤	٢,٧٠	٩
دالة	٨,٥٠	١,٢٧	٢,٣٣	١,١٧	٣,٨٦	١٠
دالة	٧,٥٣	٠,٧٠	١,٦٣	١,١٨	٢,٧٦	١١
دالة	٧,٦٤	٠,٧٩	١,٧٤	١,٠٦	٢,٨١	١٢
دالة	٨,٨٦	٠,٨٦	١,٥٦	١,١٧	٢,٨٩	١٣
دالة	٣,٣٣	١,١٥	٢,٠٤	١,٦٤	٢,٧٤	١٤
دالة	٦,٧٦	٠,٨٣	١,٨١	١,٣٣	٢,٩٦	١٥
دالة	٩,٠٦	١,٠٨	٢,٤٤	١,٠٧	٣,٨٩	١٦
دالة	٥,٥٧	١,٤١	٢,٧٢	١,٠٢	٣,٧٨	١٧
دالة	٨,٠٧	٠,٩٨	٣,٤١	٠,٧٥	٤,٤٤	١٨
دالة	٦,٥٢	٠,٨٢	١,٩٣	١,٦١	٣,١٧	١٩
دالة	٢,٩٥	١,٥٣	٢,٧٤	١,٠٧	٣,٣٣	٢٠
دالة	٨,٩١	١,٢٣	١,٦٧	١,٨٦	٣,٨١	٢١
دالة	٤,١٢	١,٦٩	٢,٧٠	١,٦١	٣,٧٣	٢٢
دالة	٤,٨٠	١,٩٤	٣,٢٦	٠,٤٧	٤,٢٧	٢٣
دالة	٧,٠٠	١,٤٦	٣,٥٩	٠,٩١	٤,٨٥	٢٤
دالة	٥,٨٧	١,٥١	١,٤٨	١,٦٦	٢,٨٩	٢٥
دالة	٧,٥٤	١,٨٨	٢,١٥	١,٢٥	٣,٩٦	٢٦
دالة	٩,٧٢	٠,٢١	١,٢٦	١,٠٧	٢,٣٣	٢٧
دالة	٢,٥٧	١,٣٠	٢,٣٧	١,١٦	٢,٨٦	٢٨
دالة	٣,٩٢	٠,٨٩	١,٨٩	٠,٩٨	٢,٤٤	٢٩
دالة	٦,٩٤	١,٢٣	٢,٥٦	١,١٠	٣,٨١	٣٠
دالة	٥,٣٤	٠,٧٤	٣,٠٩	٠,٦٧	٣,٥٢	٣١
دالة	٢,٢٤	٠,٥٧	٣,٧٦	٠,٢١	٣,٩٧	٣٢
دالة	٨,١٨	٠,٩١	٢,٣٨	٠,٧٠	٣,٢٦	٣٣
دالة	٣,٩٣	٠,٩٣	٢,٤٣	٠,٩٣	٢,٩٥	٣٤
دالة	٣,٨٢	١,٠٨	٢,٢٤	٠,٩٩	٢,٥٤	٣٥
دالة	٧,١٠	١,١١	٢,٨٣	٠,٦٥	٣,٧٣	٣٦
دالة	٥,٢٤	١,٠٤	٢,٥١	٠,٨٦	٣,١٤	٣٧
دالة	٧,٤٨	٠,٩٥	٢,٤١	٠,٧٦	٣,٢٧	٣٨
دالة	٥,٢٦	٠,٨٤	٢,٦٤	٠,٧٣	٣,٢٢	٣٩
دالة	٦,٥٨	٠,٨٦	٣,٣٢	٠,٣١	٣,٩٧	٤٠
دالة	٧,٨٤	٠,٩٠	٢,٤٨	٠,٦٩	٣,٣٢	٤١
دالة	٣,٧٧	٠,٩٨	٢,١٥	٠,٩٨	٢,٦٧	٤٢
دالة	٧,٤٦	٠,٩٣	١,٩٥	٠,٩٣	٢,٩٥	٤٣
دالة	٩,٦١	٠,٩٧	٢,٧٩	٠,٤٨	٣,٧٦	٤٤

ب. أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ، لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، والمعروف أنه كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كان احتمال تضمينها في المقياس اكبر (فيركسون، ١٩٩١ : ٦٢٩) وتبين ان جميع الفقرات ذات معامل ارتباط دال احصائياً ، كما موضح في الجدول (٤) .

جدول (٤) علاقة درجة الفقرة بدرجة الأسلوب

الأسلوب (الحسي - الحدسي)		الأسلوب (النتابعي- الكلي)		الأسلوب (العملي- التأملي)		الأسلوب (البصري- اللفظي)	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٣٤	٤-١	٠,٣٥	٣-١	٠,٥٨	٢-١	٠,٥٣	١-١
٠,٤٣	٨-٢	٠,٤١	٧-٢	٠,٣٠	٦-٢	٠,٤٨	٥-٢
٠,٥٦	١٢-٣	٠,٣٦	١١-٣	٠,٣١	١٠-٣	٠,٤٥	٩-٣
٠,٤١	١٦-٤	٠,٥٠	١٥-٤	٠,٢٨	١٤-٤	٠,٢٩	١٣-٤
٠,٤٩	٢٠-٥	٠,٣٠	١٩-٥	٠,٣٦	١٨-٥	٠,٣٢	١٧-٥
٠,٥٢	٢٤-٦	٠,٣٥	٢٣-٦	٠,٤٥	٢٢-٦	٠,٢٧	٢١-٦
٠,٣٧	٢٨-٧	٠,٣٠	٢٧-٧	٠,٢٩	٢٦-٧	٠,٤٢	٢٥-٧
٠,٥١	٣٢-٨	٠,٣٧	٣١-٨	٠,٤٣	٣٠-٨	٠,٤١	٢٩-٨
٠,٣٤	٣٦-٩	٠,٥٥	٣٥-٩	٠,٣٣	٣٤-٩	٠,٤٦	٣٣-٩
٠,٤١	٤٠-١٠	٠,٣٤	٣٩-١٠	٠,٤٥	٣٨-١٠	٠,٣٠	٣٧-١٠
٠,٢٩	٤٤-١١	٠,٢٨	٤٣-١١	٠,٤١	٤٢-١١	٠,٢٨	٤١-١١

الصدق Valisity :

يعدُّ الصدق من الشروط الضرورية واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس وهو خاصية سايكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي اعد من اجله (Anustasi, 1976:p134)

وقد تم التحقق من نوعين من الصدق :

أ. الصدق الظاهري Face Validity :

ويتحقق هذا النوع من الصدق عندما يقوم الخبراء بفحص المقياس ثم يستنتجون ان فقراته تقيس ظاهرياً ما يدعي المقياس قياسه وقد تم تطبيق هذا الاجراء جدول (٢) .

ب. الصدق البنائي (Counstruct Validity) :

يحدد صدق البناء المدى الذي استطاع فيه المقياس قياس ما يزعم انه يقيسه وهو من بين كل انواع الصدق الاخرى صلة بالنظرية ، ويقصد به مدى قياس المقياس لتكوين فرضي معين او سمة معينة (حبيب ، ١٩٩٦ : ٣٠٦) وقد تم تطبيق هذا الاجراء .

ثبات المقياس:

يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج ويعد المقياس ثابتاً اذا حصلنا منه على النتائج نفسها اذا اعيد تطبيقه على الافراد نفسهم في ظل الظروف نفسها (الزويبي والغنام ، ١٩٨١:ص ٣٠) حيث يعد حساب الثبات امراً ضرورياً و اساسياً في القياس اذ يشير الى الدقة في درجات القياس اذا ما تكرر تطبيقه تحت الشروط والظروف نفسها . (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٦:ص ٧١)

وتأتي اهمية خاصية الثبات بعد اهمية الصدق لان المقياس الصادق يعد ثابتاً بينما المقياس الثابت لا يكون صادقا لقياس سمة او خاصية معينة فقد يكون المقياس متجانسا في فقراته الا انه يقيس سمة اخرى غير السمة التي وضع من اجل قياسها (الامام واخرون ، ١٩٩٠:ص ١٤٣) .

طريقة إعادة الاختبار :

بعد التطبيق الأول بأسبوعين تمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها واستخراج معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجات الطلبة في التطبيقين الأول والثاني ، إذ بلغ معامل الثبات لأسلوب التعلم البصري- اللفظي (٠,٧٥) والعملية- التأملية (٠,٧٧) والكلية-التتابعية (٠,٧٩) والحسية - الحدسية (٠,٧٨) وهي معاملات ثبات يمكن الركون إليها

طريقة ألفا - كرونباخ :

وتم استخراج ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقة معامل (الفاكرونباخ) ، والتي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة لأسلوب التعلم البصري- اللفظي (٠,٧١) والعملية- التأملية (٠,٧٠) و التتابعية- الكلية (٠,٧٥) والحسية - الحدسية (٠,٧٦) وهو معامل جيد يشير إلى تجانس المقياس.

ثانياً / مقياس الحاجة الى المعرفة **Need For Cognition** :

استعمل الباحث مقياس الحاجة الى المعرفة الذي اعده كاسيوبو وبيتي وكاو (1984) Cacioppo ,Petty & Kao والمترجم من قبل جرادات والعلي (٢٠١٠) الى البيئة العربية وتكون المقياس بصورته الاصلية من (١٨) فقرة تكشف عن حاجة الطلبة الى المعرفة في مجالات، وهي كالاتي:

١- **الانشغال بالتفكير Engagement**: وهو ميل الطالب للانشغال بالتفكير في المهمات الصعبة والمواقف التي تحتاج إلى جهد ذهني كبير والاهتمام بالواجبات التي تتحدى القدرات العقلية.

٢١- **التمتع بالتفكير Enjoyment**: وهو ميل الطالب قضاء أوقات ممتعه في التفكير بالمهمات والمواقف التي تحتاج إلى حلول وشعوره بالارتياح إثناء قيامه بأداء المهمات الصعبة والتي تتحدى قدراته العقلية.

٣- **السعي إلى المعرفة effort for cognition**: وهو ميل الطالب إلى الحصول على المعرفة بالطرق والأساليب المختلفة مثل المصادر العلمية واستخدام الحاسوب وكتابة البحوث والتقارير العلمية.

استطلاع آراء الخبراء :

تم عرض المقياس بصورته الاولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم (١) إذ حصلت جميع فقرات المقياس على قبول الخبراء والمختصين وبنسبة اتفاق (٧٥%) فأكثر ملحق (٢) وكما موضح الجدول (٥).

جدول (٥) آراء الخبراء والمختصين حول صلاحية فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة

الفقرات	الموافقون	نسبتهم	غير الموافقون	نسبتهم	النتيجة
١، ٢، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٧	٨	١٠٠%	٠	٠%	تقبل
٣، ٦، ٧، ١٤، ١٥، ١٨	٧	٧٥%	١	١٦%	تقبل
١٣، ١٦	٦	٧٥%	٢	١٩%	تقبل

تعليمات المقياس:

تعدُّ تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢: ص١١٣)، إذ أعد الباحث تعليمات واضحة تمثل طريقة الإجابة كما حدد للمقياس خمس بدائل هي: (تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً، تنطبق عليّ بدرجة منخفضة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة عالية، تنطبق عليّ بدرجة عالية جداً).

التطبيق الاستطلاعي:

للتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله بالنسبة للمستجيب وحساب الوقت المستغرق في الاستجابة عن فقرات هذا المقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على (٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية متساوية وقد تبين للباحث أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة على الفقرات من (١٠ - ٢٠) دقيقة وبمتوسط (١٥) دقيقة.

* - أ.د. هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي ٢- أ.د. علي عودة الحلفي ٣- أ.م.د. صنعاء يعقوب يوسف ٤- أ.م.د. أمل اسماعيل عايز ٥- أ.م.د. عبد الكريم جعو ٦- أ.م.د. علاء جميل طعمة ٧- أ.م.د. حيدر علي حيدر ٨- أ.م.د. علي موحد عيود

التحليل الإحصائي:

يشير أيبل (Ebel) إلى أن التحليل الإحصائي للفقرات يعد أداة فعّالة لتحسين الاختبار ويسهم كذلك في تجميع مجموعة من الفقرات عالية الجودة بحيث تكون دقيقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه (Ebel,1972,p225) ولقد استعمل الباحث أسلوبين لتحليل الفقرات وكالآتي :

أ- حساب القوة التمييزية للفقرات:

تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة الفقرة على التمييز بصورة صحيحة بين المفحوصين من حيث امتلاكهم للسمة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار (-Anastasi,& Urbin ,1997,p180) 181 ولأجل التحقق من ذلك قام الباحث بالخطوات الآتية:

١- اختيار عينة احصائية طبقية عشوائية بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة لغرض التحليل الاحصائي .

٢ - طبق المقياس بصورته الأولية على أفراد العينة ثم تم تصحيح الإجابات وترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- تم اختيار نسبة (٢٧%) للمجموعة العليا و(٢٧%) للمجموعة الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين وقد اعتمد الباحث على هذه النسبة لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (Anastasi,& Urbin ,1997:180-181) وقد اشتملت المجموعتين على (١٦٢) استمارة وتضمنت (٨١) استمارة لكل مجموعة من العليا والدنيا .

١- قام الباحث باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس ، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) وأظهرت النتائج إن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس الحاجة الى المعرفة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
١	٠.٩٠	١.٨٨	١.١٥	١.٤٥	١١.٤٥	دالة
٢	٠.٨٦	٣.٠٨	١.٢٦	٦.٨١	٦.٨١	دالة
٣	١.٣١	٢.٣٦	١.٥٦	٣.٧٧	٣.٧٧	دالة
٤	١.٣٩	٣.١٠	١.٣٨	٣.٢٥	٣.٢٥	دالة
٥	١.١٤	٣.٦٤	١.٢٠	٣.٢٧	٣.٢٧	دالة
٦	١.١١	٣.٥٧	١.١٧	٤.٠٠	٤.٠٠	دالة
٧	١.٣٢	٢.٢٥	١.١٥	٦.٨٩	٦.٨٩	دالة
٨	١.٢٠	٢.٥٨	١.٣٢	٤.١٥	٤.١٥	دالة
٩	١.٢٥	٢.٨٨	١.٦٥	٥.٠٠	٥.٠٠	دالة

دالة	٢.٥٥	١.٣٦	٣.٤١	١.٠٧	٣.٨٧	١٠
دالة	٣.٨٥	١.٣٩	٢.٨٧	١.٣٠	٣.٦٤	١١
دالة	٦.٦٨	١.٣٧	٢.٧٩	١.١٤	٤.٠٦	١٢
دالة	٦.٤٧	١.٥٨	٢.٣٣	١.٤٥	٤.٠٣	١٣
دالة	٧.٣٣	١.١٣	٢.٥٤	١.٢٣	٣.٨٦	١٤
دالة	٢.٥٧	١.٢٩	٣.٤١	١.١٩	٣.٩٠	١٥
دالة	٥.٠٨	١.٩٣	٢.٩٣	١.١٧	٤.١٥	١٦
دالة	٤.١٥	١.٢٢	٢.٧٧	١.٣٤	٣.٥٤	١٧
دالة	٧.٨٦	١.٢٩	٢.٥٩	١.٢١	٣.٧٧	١٨

صدق المقياس:

يعدُّ الصدق من الخصائص الأساسية والمهمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية (Adams, 1964: p 144) وذلك للكشف عن محتويات المقياس الداخلية ويشير المعنيون بالمقياس إلى تعدد أساليب وطرق حساب وتقدير الصدق وفي البحث الحالي استخرج الباحث نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء وكما يأتي.

أ - الصدق الظاهري:

يعدُّ الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس ويشير إلى ما يبدو من قدرة المقياس لقياس ما وضع من أجله من خلال صلة فقراته بالمتغير المراد قياسه وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (Anstasi & urbin, 1997: p 148).

تم التحقق من هذا الصدق بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء في علم النفس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي كما مر سلفاً .

ب - صدق البناء Construction validity

يحدد صدق البناء المدى الذي استطاعت فيه الأداة حقاً قياس ما تزعم إنها تقيسه ، وهو من بين كل أنواع الصدق الأخرى الأكثر صلة بالنظرية ، كما ويضم صدق البناء كل أنواع الصدق الأخرى ، فالمعلومات المستقاة من كل نوع من هذه الأنواع (المحتوى Content ، التلازمي Concurrent ، التنبؤي Predictive) يمكن أن تستعمل بوصفها أدلة على صدق البناء ، إذ تشير انستازي (Anastasi, 1976) إلى أن صدق البناء يتطلب تراكمًا تدريجيًا للمعلومات من مصادر متعددة ، وإنه قد وجه الانتباه إلى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار ، وعلى الحاجة إلى صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi, 1976, p, 217)، إذ اثبت هذا الاجراء وجود معاملات ارتباط قوية دالة ما بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكما مبين في جدول (٧).

جدول (٧)

قيم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٣٣	٧	٠.٤١	١٣	٠.٤٥
٢	٠.٣٢	٨	٠.٤٢	١٤	٠.٤٦
٣	٠.٣٩	٩	٠.٣١	١٥	٠.٤٨
٤	٠.٤٨	١٠	٠.٤٣	١٦	٠.٤٥
٥	٠.٤٨	١١	٠.٢٦	١٧	٠.٣٥
٦	٠.٤٩	١٢	٠.٤٤	١٨	٠.٥١

مؤشرات ثبات المقياس:

يقصد بالثبات Reliability مدى الاتساق Consistency والتكرارية repeatability في قياس الظاهرة ذاتها، والقياسات العالية للثبات تتضمن مقداراً اقل من خطأ القياس أما ثبات الاختبار بمفهومه الواسع، فيبين المدى الذي تعزى فيه الفروق إلى أخطاء الصدفة Chance errors (Anastasi, 1976,p.109) وقد تم استخراج مؤشرات ثبات المقياس الحالي بطريقتين وهما:

١- طريقة (الاختبار . إعادة الاختبار) Test – Retest :

يشير معامل الثبات بهذه الطريقة إلى معامل الاستقرار Stability إذ أنه يبين مقدار الاتساق في الأداء على اختبار معين خلال مدة زمنية محددة ، ويتم الحصول عليه بتطبيق الاختبار ذاته مرتين على المجموعة ذاتها ، بحيث تفصل بين التطبيقين مدة زمنية تتراوح عادةً بين أسبوع واحد وشهرين ، ويحدد آدمز (Adams, 1964) ، إن هذه المدة يجب أن لا تقل عن بضعة أيام ولا تزيد عن أسبوعين أو ثلاثة أسابيع ، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Adams, 1964, p.8) ، ولحساب معامل الثبات بطريقة (الاختبار - إعادة الاختبار) للمقياس الحالي ، طبق المقياس بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون ، أتضح أن معامل الثبات للمقياس بأكمله قد بلغ (٠,٧٦) إذ يُعد ثبات جيد يمكن الركون إليه.

٢-معامل الفا كرونباخ Alfa – Coefficient :

ويعدُّ "معامل الفا كرونباخ" المعادلة الأساسية في استخراج الثبات القائم على الاتساق الداخلي (Nunnally, 1970, p.126) ، إذ يقيس مدى جودة الفقرات في قياسها لمتغير واحد وهو دالة لكل فقرات المقياس ولدرجته الكلية في آن واحد (Graham & Lilly, 1984,p.34) ، وقد

أستعين بمعامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي للمقياس الحالي ، فجاءت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٩) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون إليه وفقاً للمحك الذي وضعه ننللي (Nunnally, 1967, p.196) .

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي استعمل الباحث الوسائل الإحصائية التالية والتي تمت معالجتها باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكالاتي :

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test two independent samples) .
- ٢ - معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): لحساب الثبات بطريقة الاختبار-أعادة الاختبار (Test – Retest Method) وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي، ولتعرف العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني .
- ٣ - معادلة (ألفا - كرونباخ) للاتساق الداخلي (Alpha Cronbch Formula) لحساب الثبات
- ٤ - الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test).

الفصل الرابع/ النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليه البحث الحالي وفق اهدافه المرسومة وايضاً تفسيراً للنتائج والخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

اولاً / عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الاول / التعرف على أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية :

اظهر التحليل الاحصائي للبيانات وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية ، وذلك بعد أن تم تصنيف الأفراد في ضوء درجاتهم على كل أسلوب ، فمثلاً إذا كانت درجة الشخص في الأسلوب الأول أعلى من بقية الأساليب فهذا يعني أنه الأسلوب المفضل لديه وهكذا بالنسبة لبقية الأساليب ، أما إذا تساوت درجاته على أسلوبين أو أكثر فهذا يعني أنه ليس لديه أسلوب مميز بل أنه يستخدم أكثر من أسلوب في التعلم ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لتفضيل أساليب التعلم لدى أفراد العينة

النسبة المئوية	التكرار	أسلوب التعلم
٢٣.٣%	٧٠	بصري - لفظي
١٤.٠%	٤٢	عملي - تأملي
١٧.٤%	٥٢	تتابعي - كلي
١٨.٠%	٥٤	حسي - حدسي
٢٧.٣%	٨٢	أكثر من أسلوب (غير مميز)
١٠٠%	٣٠٠	المجموع

وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٢٧.٣%) ليس لديهم أسلوب مفضل في التعلم، بل هم يستخدمون أكثر من أسلوب في تعلمهم ، وتبين أن نسبة (٢٣.٣%) من العينة يفضلون استخدام الأسلوب (البصري . اللفظي) ، إذ جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى وهذا يعني أنه أكثر الأساليب شيوعاً لدى طلبة المرحلة الاعدادية يليه في المرتبة الثانية الأسلوب (الحسي . الحدسي) وكانت نسبته (١٨%) من العينة ، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء الأسلوب (النتابعي . الكلي) وبنسبة قدرها (١٧.٤%) ، في حين جاء الأسلوب (العملي . التأملي) في المرتبة الأخيرة إذ بلغت نسبة أفراد العينة ممن يفضلون هذا الأسلوب هي (١٤%).

ولأجل الوقوف بشكل تفصيلي على كل أسلوب وبحسب الأبعاد المتضمنة في كل أسلوب تمت معالجة البيانات وعلى النحو الآتي:

الأسلوب الأول (البصري . اللفظي):

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بهذا الأسلوب الآتي:

١- أن نسبة (٦١.٣%) من الطلبة حصلوا على درجات تتراوح بين (-٣ ، +٣) وهذا يعني أنهم لا يفضلون أيّاً من البعدين على هذا الأسلوب.

٢- تبين أن نسبة (٧.٧%) يفضلون البعد البصري بدرجة متوسطة وكانت درجاتهم تتراوح بين (-٥ ، -٧) مقابل نسبة (٢٠.٣%) ممن يفضلون البعد اللفظي من هذا الأسلوب وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥ ، ٧).

٣- أن نسبة (٠.٧%) يفضلون البعد البصري بدرجة قوية وكانت درجاتهم بين (-٩ ، -١١) مقابل نسبة (١٠%) ممن يفضلون البعد اللفظي وكانت درجاتهم تتراوح بين (٩ ، ١١). والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

النسب والتكرارات المئوية لتفضيل أبعاد الأسلوب (البصري - اللفظي)

النسبة المئوية	التكرار	اساليب التعلم المفضلة
٦١.٣%	١٨٤	لا يوجد تفضيل
٧.٧%	٢٣	البصري بدرجة متوسطة
٢٠.٣%	٦١	اللفظي بدرجة متوسطة
٠.٧%	٢	البصري بدرجة قوية
١٠.٠%	٣٠	اللفظي بدرجة قوية
١٠٠%	٣٠٠	المجموع

الأسلوب الثاني (العملي - التأملي):

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بهذا الأسلوب الآتي:

- ١- أن نسبة (٧١.٣%) من الطلبة حصلوا على درجات تتراوح بين (٣- ، ٣+) على هذا الأسلوب وهو ما يعني عدم تفضيل أيًا من البعدين على الآخر .
 - ٢- تبين أن نسبة (١٣.٣%) يفضلون البعد العملي بدرجة متوسطة وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥- ، ٧-) مقابل نسبة (١٢.٧%) ممن يفضلون البعد التأملي من هذا الأسلوب بدرجة متوسطة ، وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥ ، ٧).
 - ٣- أن نسبة (١%) يفضلون البعد العملي بدرجة قوية وكانت درجاتهم تتراوح بين (٩- ، ١١-) مقابل نسبة (١.٧%) ممن يفضلون البعد التأملي بقوة وكانت درجاتهم تتراوح بين (٩ ، ١١) .
- والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية لتفضيل أبعاد الأسلوب (العملي - التأملي)

النسبة المئوية	التكرار	اساليب التعلم المفضلة
٧١.٣%	٢١٤	لا يوجد تفضيل
١٣.٣%	٤٠	العملي بدرجة متوسطة
١٢.٧%	٣٨	التأملي بدرجة متوسطة
١.٠%	٣	العملي بدرجة قوية
١.٧%	٥	التأملي بدرجة قوية
١٠٠%	٣٠٠	المجموع

الأسلوب الثالث (التتابعي - الكلي):

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بهذا الأسلوب الآتي:

- ١- أن نسبة (٦٢.٣%) من الطلبة حصلوا على درجات تتراوح بين (٣- ، ٣+) على هذا الأسلوب وهذا يعني أنهم لا يفضلون أيًا من البعدين منه.
- ٢- تبين أن نسبة (٣.٧%) يفضلون البعد التتابعي بدرجة متوسطة وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥- ، ٧-) مقابل نسبة (٢٩%) ممن يفضلون البعد الكلي من هذا الأسلوب بدرجة متوسطة وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥ ، ٧).
- ٢- أن نسبة (٥%) يفضلون البعد الكلي في هذا الأسلوب بدرجة قوية وكانت درجاتهم تتراوح بين (٩ ، ١١). في حين لم يُظهر أي فرد من أفراد العينة تفضيله القوي للبعد التتابعي ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

النسب والتكرارات المئوية لتفضيل أبعاد الأسلوب (التتابعي - الكلي)

النسبة المئوية	التكرار	اساليب التعلم المفضلة
٦٢.٣%	١٨٧	لا يوجد تفضيل
٣.٧%	١١	التتابعي بدرجة متوسطة
٢٩.٠%	٨٧	الكلي بدرجة متوسطة
-	-	التتابعي بدرجة قوية
٥.٠%	١٥	الكلي بدرجة قوية
١٠٠.٠%	٣٠٠	المجموع

الأسلوب الرابع: (الحسي - الحدسي):

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بهذا الأسلوب الآتي:

- ١- أن نسبة (٦٤%) من الطلبة حصلوا على درجات تتراوح بين (-٣ ، +٣) على هذا الأسلوب وهذا يعني أنهم لا يفضلوا أيًا منه.
- ٢- تبين أن نسبة (٣.٣%) يفضلون البعد الحسي بدرجة متوسطة وكانت درجاتهم تتراوح بين (-٥ ، -٧) مقابل نسبة (٢٥%) ممن يفضلون البعد الحدسي من هذا الأسلوب بدرجة متوسطة ، وكانت درجاتهم تتراوح بين (٥ ، ٧).
- ٣- أن نسبة (١%) يفضلون البعد الحسي بدرجة قوية وكانت درجاتهم تتراوح بين (-٩ ، -١١) مقابل نسبة (٦.٧%) ممن يفضلون البعد الحدسي بدرجة قوية وكانت درجاتهم تتراوح بين (٩ ، ١١). والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

النسب والتكرارات المئوية لتفضيل أبعاد الأسلوب (الحسي - الحدسي)

النسبة المئوية	التكرار	اساليب التعلم المفضلة
٦٤.٠%	١٩٢	لا يوجد تفضيل
٣.٣%	١٠	الحسي بدرجة متوسطة
٢٥.٠%	٧٥	الحدسي بدرجة متوسطة
١.٠%	٣	الحسي بدرجة قوية
٦.٧%	٢٠	الحدسي بدرجة قوية
١٠٠.٠%	٣٠٠	المجموع

وهذا يدل على أن الطلبة يتباينون في أساليب التعلم، وهناك نسبة كبيرة منهم يعتمدون على أكثر من أسلوب في التعلم، وهذا يعني عدم تفضيلهم لأسلوب معين للتعلم.

الهدف الثاني : التعرف على درجة الحاجة الى المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

اظهر التحليل الاحصائي للبيانات أن متوسط افراد العينة بلغ (٧٨,٤٢) بانحراف معياري (١٧,٥٥) وبمتوسط فرضي بلغ (٥٤) ولغرض معرفة دلالة الفرق تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٤,١٧) وتم مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (١٣) .

جدول (١٣)

يوضح القيمة التائية والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير الحاجة الى المعرفة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
٣٠٠	٧٨,٤٢	٥٤	١٧,٥٥	٢٤,١٧	١,٩٦	دالة

ومن الجدول أعلاه يتضح وجود فرق دال احصائياً بين الوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي للمقياس ولصالح عينة البحث مما يعني ان عينة البحث لديها حاجة الى المعرفة ولعل هذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يمارسه الطالب من مهام وما يواجهه من مواقف دراسية تحتاج الى المزيد من الخبرة والمعرفة ليتغلب عليها فضلاً عن الارتباط المنطقي بشخصيته وتطوير ابعادها العقلية والمعرفية بمدى دافعيته واعتماده على نفسه نحو المعرفة كما اشار اليه كامن كاسيو وبيتي (Cacioppo&petty1982)؛ لأنهم يميلون إلى البحث عن المعلومات واكتسابه والانشغال والتفكير بها لاستيعاب المثيرات والعلاقات، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها والقيام بالمهام التي تستلزم التفكير ويجاد حلول للمشكلة، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة يعتمدون على الآخرين وعلى الأدلة المساعدة على الاكتشاف ، لذلك الطالب يمتلك قدرات عقلية تؤهله لبذل المزيد من الجهود المعرفية التي تمكنه من تحديد مشكلاته ومواجهتها وحلها بالطرائق المناسبة .

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

تحقيقاً لهذا الهدف تم احتساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية على متغيري البحث ومن ثم احتساب العلاقة الارتباطية بينهما وكما موضح في جدول (١٤).

جدول (١٤)

العلاقة الارتباطية بين متغيري الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم

العينة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
الكلية	٣٠٠	الحاجة الى المعرفة	١١٠,٢١	١٩,٢٤	٠,٥٦+
		اساليب التعلم	٧٨,٤٢	١٧,٥٥	

يتضح من الجدول اعلاه وجود علاقة ارتباطية طردية معتدلة ما بين الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم ، بمعنى كلما زادت حاجة الفرد للمعرفة لديهم ازداد استخدام اساليب تعلم اكثر والعكس صحيح وهذا ما يتضح من خلال الاوساط الحسابية في الجدول (١٠) ومعامل الارتباط وهذا ما جاء متطابقاً مع الافتراض الذي وضعه الباحث احتمالية وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحاجة الى المعرفة واساليب التعلم ، وقد يعود السبب إلى أنّ الطلبة الذين لديهم حاجة إلى المعرفة عالية يستخدمون اساليب تعلم معرفية كثيرة ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام وكما جاء في النظرية المتبناة وهذه الأساليب هي:

١- العملي . التأملي ٢- الحسي . الحدسي ٣- البصري . اللفظي ٤- التسلسلي . الكلي
(Felder & silverman, 1988, 600) ويمكن القول ان الهدف الاساسي لطلبة المرحلة الاعدادية هو النجاح والتحصيل العالي؛ لغرض الوصول الى التطور في الفهم المعرفي أو مرحلة تعليمية أعلى.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي:

١- ضرورة الاهتمام بكل متغير من متغيرات الدراسة الحالية نظراً لدور كل منها في تحصيل الطلبة لذا يجب الاهتمام بتنمية الحاجة إلى المعرفة واساليب التعلم معاً .

٢- ضرورة تأكيد المدرسين في تدريسهم على الفهم والتطبيق وليس الحفظ والاسترجاع فقط ، فذلك يمكن ان يساعد على تبني الطلبة اساليب التعلم مختلفة .

المقترحات:

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي يقترح الباحث عدداً من المقترحات، مثل:

١- إجراء دراسة لمفهوم الحاجة الى المعرفة وعلاقته بالذاكرة الحسية.

٢- إجراء دراسة ارتباطية بين الحاجة الى المعرفة والتحصيل الدراسي او دافع الانجاز الدراسي او اشكال الذكاء المتعدد.

٣- إجراء دراسة عرضية لمقارنة اساليب التعلم في مراحل نمو مختلفة .

المصادر:

١. الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد .
٢. أبو حويج، مروان إبراهيم الخطيب وآخرون (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
٣. حبيب ، مجدي عبد الكريم ، (١٩٩٦) ، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٤. ثورندايك وهجين ، لازوبرت ، اليزابيث (١٩٨٦): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني ، ط٤.
٥. الزبيدي، كامل علوان (٢٠٠٠): الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، جامعة بغداد، كلية الاداب (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٦. الزويبي، عبد الجليل وآخرون، (١٩٨١): "الاختبارات والمقاييس النفسية" وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
٧. السناوي ، بشرى خطاب السناوي ،(٢٠١٣) : ما وراء الذاكرة وعلاقته بأساليب التعلم والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، جامعة تكريت ،كلية التربية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٨. شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد
٩. فرج ، صفوت (١٩٨٠) : القياس النفسي ، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٠. فيركسون ، جورج أي (١٩٩١) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .
١١. الكبيسي، كامل ثامر (٢٠٠١): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ، عدد (٢٥)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- 12 Adams, G. (1964): **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance**, New York, Holt.
- 13 Anastasia, A, (1997): **psychological Testing**. Macmillan Co, New York, U.S.A.
- 14- Anastasia A , (1976): **Psychological Testing** .4th .Ed , New york Macmilan company
- 15 - Anastasia, A,(1981): **psychological Testing**. Macmillan Co, New York, U.S.A.
- 16- Biggs, J. and Cillis, k.F(1987);**Evaluating The quality of Learning** ,The solso taxhomy(structure of the observed learning out Comes), Academic Press, New york.
- 17-Bring, Reger, H. Schraw. Wegory land, Roming Roycok.(1995): **Cognitive Psychology and instructum**, prentice –Hill.
- 18-Cacioppo., T & Petty ,R, E. (1982): **The need for Cognition**, Journal of Personality and Social Psychology,
- 19-.....T. Petty, R. E. Feinstein, J. A. & Jarvis. S. G.(1996): **Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition**, Psychological Bulletin, 119.

- 20-Cohen, A. R., Stotland, E., Wolfe, D. M. (1955): **An experimental investigation of Need for Cognition**, Journal of Abnormal and social Psychology, Vol.51.
- 21-Coutinho., (2005): **The relationship between the need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance**. Educational Research and Reviews Vol. 1(5).
- 22------(2006): **The relationship between the need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance**. Educational Research and Reviews Vol. 1(5).
- 23- Entwistle, N(1976): **Styles of learning and teaching**, John Wiley and Sons, New York.
- 24 ------(1981): **Understanding student Learning Groom helm**, London.
- 25-Felder, R. & Silverman, L.(1988): **Learning and Teaching Styles in Engineering Education**, Journal of Engineering Education, 78(7),474-681.
- 26-Waters. E. (1989): **Curiosity and intrinsic motivation**, London.
- 27-Ebel, R., L., (1972): **Essentials of educational measurement**, 2nd ed, New Jersey, Prentice – Hill
- 28-Edwards, A.L. (1957): **Techniques of Attitude social construction**, New York: Appleton – century – crofts.
- 29-Ghiselli, E. (1981): **Measurement theory for behavior sciences**, Sanfrancisco: W. H. free man and company.
- 30-Kassin, Saul (2003): **Psychology**, New Jersey:Prentice-Hall.Inc.
- 31- Kolb , D (1984) . **Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development** . London , Prentice – Hall International , Inc.
- 32-Nunnally, J. C. (1970): **Psychometric theory**, New York, McGraw- Hill.
- 33-Solso, R.(1979):**Cognitive Psychology**. (3rd ed). Allyn and Bacon, USA.
- 34- Stanly, C.J. and Hopkin, K. D(1972);**Educational and psychological measurement Evaluation**, Printice ,Hall, New York.
- 35-Witkin, H. Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenout D. R. & Karp, .A. S (1974): **Psychological differentiation Potomac.MD: Erlbaum** (original work published in (1962).
- 36-Zhang, Y.et.al (2000): **Responses to humorous advertising :The moderating effect of need for cognition**, Journal of Advertising,Vol.25,No.1.
- 37- -----, Y. (1996): **Responses to humorous advertising :The moderating effect of need for cognition**, Journal of Advertising,Vol.25,No.1.

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس أساليب التعلم بصيغته النهائية

عزيمي الطالب

عزيمي الطالبة

بين يديك بعض الأساليب التي تستخدمها في تعلمك ومذاكرتك للمواد الدراسية يرجى قراءة فقرات المقياس بدقة وموضوعية والإجابة عنها بأختيار ماينطبق عليك من إحدى العبارتين (أ) أو (ب) وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يناسبك.

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير .

الباحث

ت	الفقرات
١	عندما أفكر في ما فعلت بالأمس يكون ذلك من خلال:- أ- الصورة ب - الكلمات
٢	أفهم الأشياء بشكل أفضل بعد أن :- أ- أجريها ب- أفكر فيها
٣	أميل إلى:- أ- فهم تفاصيل الموضوع لأن البناء العام ربما يكون غامضا ب - فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة
٤	أفضل أن أكون نوعا ما:- أ- واقعيا ب - إبداعيا
٥	أفضل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال :- أ- صور أو مخططات أو رسوم بيانية أو خرائط ب - إشارات مكتوبة أو معلومات لفظية
٦	عندما أتعلم شيئا جديدا يساعدني ذلك في:- أ- التحدث عنه ب - التفكير فيه
٧	أفهم:- أ- أجزاء الموضوع حتى أفهمه بشكل كامل ب الموضوع بشكل عام حتى أفهم أجزائه
٨	أفضل تعلم المادة من خلال التعامل مع :- أ- الحقائق ومواقف الحياة الواقعية ب - الأفكار والنظريات
٩	في كتاب يحتوي الكثير من الصور والرسوم البيانية أميل إلى:- أ- مشاهدة الصور والرسوم البيانية بعناية ب - التركيز على النص المكتوب
١٠	في الدراسة الجماعية لمادة صعبة أفضل:- أ- المشاركة بالأفكار ب - الجلوس والاستماع فقط
١١	عندما أحل المشكلات الرياضية:- أ- عادة ماأعمل على الوصول إلى الحل خطوة خطوة في الوقت المحدد ب - غالبا ماأتوصل إلى الحلول لكن بعد الصراع مع الخطوات المؤدية للحل

١٢	أجد من السهل:- أ- تعلم الحقائق ب - تعلم المفاهيم
١٣	أحب الأستاذة:- أ- الذين يضعون العديد من المخططات على السبورة ب - الذين يقضون وقتنا في الشرح
١٤	في الصفوف التي درس بها:- أ- عادة ما أتعرف على الكثير من الطلاب ب - نادرا ما أتعرف على الكثير من الطلاب
١٥	عندما أقوم بتحليل قصة أو رواية :- أ- أفكر في الأحداث وأحاول تجميعها لاكتشاف الموضوع ب - اعرف فقط الموضوعات وبعد أن انهي قراءتها أعود للأحداث التي تفسرها
١٦	عند قراءتي للكتب أفضل:- أ- الشيء الذي يعلمني الحقائق جديدة أو الذي يخبرني كيف اعمل شيء ما ب - الشيء الذي يعطيني أفكارا جديدة للتفكير بها
١٧	أتذكر أفضل:- أ- ما أراه ب - ما اسمعه
١٨	عندما أبدأ في حل الواجبات البيتية فإن أكثر ما يناسبني: أ- ابدأ بالحل مباشرة ب - أحاول فهم المشكلة أولا
١٩	الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمدرس ان :- أ- يوضح المادة في خطوات متسلسلة ب - يعطيني صورة عامة ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى
٢٠	أفضل الأفكار:- أ- الواقعية ب - النظرية
٢١	عندما أتوجه إلى مكان جديد أفضل استخدام:- أ- خريطة ب - تعليمات مكتوبة
٢٢	أفضل أن ادرس :- أ- مع مجموعة ب - لوحدى
٢٣	أتعلم:- أ- بسرعة مناسبة إذا كانت الدراسة صعبة ب - بداية بسرعة ثم ارتبك فجأة ثم افهم
٢٤	من الأكثر أهمية لي أن:- أ- احرص على تفاصيل عمالي ب - أكون ميدعا في أداء عمالي
٢٥	عندما أرى مخطط أو رسم بياني في المحاضرة أتذكر:- أ- الصورة ب - مقالته الأستاذ حوله
٢٦	أفضل أولا:- أ- المحاولة في الأشياء ب - التفكير في كيفية القيام بها
٢٧	لفهم كمية من المعلومات أميل إلى :- أ- التركيز على التفاصيل وأهمل الصورة العامة ب - فهم الصورة العامة ثم ادخل في التفاصيل
٢٨	عندما أقرأ للاستمتاع أميل إلى الكتاب:- أ- الذين يقولون بوضوح ما يعنون ب - الذين يقولون الأشياء بطرق إبداعية وممتعة
٢٩	عندما يقوم شخص ما بعرض بيانات علي فأنتي أفضل:-

٣٠	أ- مخططات أو رسوم بيانية ب - نص ملخص للنتائج أتذكر بسهولة:- أ- الشيء الذي فعلته ب - الشيء الذي فكرت به كثيرا
٣١	عند كتابة ورقة أميل إلى:- أ- العمل على التفكير أو الكتابة في بداية الورقة ثم التقدم الى الأمام ب- العمل على التفكير أو الكتابة في أجزاء مختلفة من الورقة ثم أرتبها
٣٢	عندما أنفذ مهمة أفضل:- أ- إتقان طريقة واحدة للعمل ب - إظهار طرائق جديدة للعمل
٣٣	عندما أقابل أشخاص في حفلة أتذكرهم:- أ- بما يشبههم ب - بما قالوا عن أنفسهم
٣٤	عندما اعمل في مشروع جماعي فأنني ابدأ أولاً:- أ- بالعصف الذهني الجماعي حيث يساهم كل فرد بأفكاره ب - بالعصف الذهني الفردي ثم اجمع الأفكار للمقارنة بينها
٣٥	عندما أتعلم موضوعا جديدا أفضل :- أ- التركيز على الموضوع لأتعلم الكثير عنه قدر الإمكان ب - محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة
٣٦	أعتبر النقاء العالي بتسمية الفرد:- أ- بالحساس ب - بالخيالي
٣٧	للتسلية أفضل:- أ- مشاهدة التلفاز ب - قراءة كتاب
٣٨	أنا على الأكثر اعتبر:- أ- منفتحا ب - محافظا
٣٩	بعض الأساتذة يبدؤون محاضراتهم بمخططات تكون:- أ- بعضها مفيد لي ب - مفيدة جدا لي
٤٠	أفضل المواد الدراسية التي تركز على:- أ- مواد واقعية (حقائق - بيانات) ب - مواد مجردة (مفاهيم - نظريات)
٤١	أميل إلى تصوير الأماكن:- أ- بسهولة ودقة. ب - بصعوبة وبدون تفاصيل كثيرة
٤٢	فكرة أداء الواجبات البيتية في مجموعات مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها:- أ- تلائمني ب - لا تلائمني
٤٣	عندما احل المسائل في مجموعة أميل إلى:- أ- التفكير في خطوات عملية الحل ب - التفكير في النتائج المحتملة أو تطبيقات الحل في مدى أوسع
٤٤	عندما أنجز إحصائيات طويلة:- أ- أميل إلى تكرار كل خطواتي وأراجع عملي بعناية ب - أجد أن تدقيق عملي متعب وأجهد نفسي لأنجزه

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس الحاجة الى المعرفة بصيغته النهائية

عزيمي الطالب ...

عزيمتي الطالبة ...

بين يدك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن حاجتك الى المعرفة والتفكير بها أرجو قراءتها بدقة والتأشير بعلامة (✓) تحت البديل الذي يمثل مدى انطباق هذه الفقرة عليك علماً ان أجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحث وهي لأغراض البحث العلمي فقط لذلك لا داعي لذكر الاسم . وتقبلوا شكري وتقديري لكم

الباحث

ت	الفقرة	تنطبق علي درجة منخفضة جداً	تنطبق علي درجة منخفضة	تنطبق علي درجة متوسطة	تنطبق علي درجة عالية	تنطبق علي درجة عالية جداً
١	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً					
٢	أفكر فقط بما هو مطلوب مني					
٣	أفضل المسائل الصعبة على السهلة					
٤	أكون مسروراً عندما أجدحلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً					
٥	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً					
٦	لا أجد متعة بالتفكير					
٧	اعتقد أنه إذا اردت أن أنجح يجب ان أفكر بايجاد حلول لمشكلاتي					
٨	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني الى التفكير بعمق					
٩	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما					
١٠	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول تشغلي تفكيري					
١١	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية					
١٢	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الاعمال التي تطلب مني بشكل جيد					
١٣	عندما اواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها					
١٤	أكون راضياً عندما أفكر بترو لساعات طويلة					
١٥	لاأحاول أن اتعلم طرق تفكير جديدة					
١٦	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل					
١٧	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً					
١٨	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً					

Learning styles and their relationship to the need for Cognition among middle school students

Key terms of the main search:

**(The need for knowledge, learning styles, middle
school students)**

Dr.. Kadhem Mohsin Kuwayta Al Kaabe

**The University of Mustansiriya - College of Education
Department of Educational and Psychological Sciences**

Abstract:

The research aim to identify the learning styles and also to identify the level of need to know and what is their relationship with the students, middle school, and for the purpose of verifying that the use of learning methods, prepared by Richard Veldr scale (Richard Felder) and Barbara Solomon (Barbara Solomon) (2000) Based in light Veldr model and Silverman translation (Sinawi 2013) and gauge the need for prepared knowledge by Caziobo and Betty and Kao (1984) Cacioppo, Petty & Kao as the number of vertebrae learning methods measure amounted to (44) paragraph and scale need to know (18) paragraph has been make sure Alsekoumtria characteristics of the two measures were then applied tools to the research sample, which amounted to 300 students from the students middle school were selected random stratified way, and the results showed that the sample members do not have a specific style of learning and they need to be defined as the average grades higher from the middle premise as well, and there is a positive correlation between the need for knowledge and learning styles, and the reason is that students who have a need to have a high knowledge using the methods of learning knowledge and many uses of each learner all the methods at different times, but does not have to all be in the level and use of the same as stated in the which adopted theory.