أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

تاريخ الاستلام: 2014/11/1 تاريخ القبول: 2015/3/18

د. **مروان زايد بطاينة** (*)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة القائمة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء متغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (196) طالباً وطالبة بجامعة الملك سعود تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة، منهم (101) من الطلاب، و (95) طالبة، من تخصصات (علم النفس، والتربية الخاصة، والثقافة الإسلامية). طبق عليهم مقياس أساليب التعلم من إعداد وقاد (2008)، وقائمة استراتيجيات التذكر من إعداد/ فان إيد وكوتز (Van Ede & Coetzee, 1996). وباستخدام متوسط المتوسطات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، والتحليل الثنائي متعدد المتغيرات، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت النتائج ما يأتي:

(*) أستاذ مساعد/ قسم علم النفس/كلية التربية / جامعة الملك سعود .

1- أكثر أساليب التعلم المفضلة للطلاب والطالبات هي التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المعالجة المفهومية المجردة، وأخيرا الخبرة المحسوسة.

2- لا توجد فروق في أبعاد أساليب التعلم المفضلة للطلاب تعزى لمتغير التخصص، الجنس.

3- أكثر استراتيجيات التذكر المفضلة للطلاب والطالبات هي التخيل، يليها التسميع، ثم التنظيم، وأخيرا التوضيح اللفظي.

4- لا توجد فروق في استراتيجيات التذكر تعزى لمتغير التخصص، الجنس.

5- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) واستراتيجيات التذكر.

6- يوجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين بعض أبعاد أساليب التعلم وبعض أبعاد استراتيجيات التذكر.

7- يوجد ارتباطات سلبية ضعيفة بين بعض أبعاد أساليب التعلم وبعض أبعاد استراتيجيات التذكر.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، استراتيجيات التذكر، الجنس، التخصص الدراسي.

قسم علم النفس/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود/ / المملكة العربية السعودية.

Abstract

Preferences Learning Styles and Remembering Strategies among The Faculty of Education Students at King Saud University

The present study aimed to identify preferences learning styles and remembering strategies among students of faculty of education at king saud

university in light of gender and specialization. The simple randomly selected of (196) subjects (101 male, 95 female) were obtained from King saud university with different majors (psychology, special education and Islamic studies). Data was collected using the learning styles scale prepared by waqad (2008), and the list of remembring strategies prepared by (Van Ede & Coetzee, 1996). However, by using the average of averages, averages and standard deviations, MNOVA, Correlation coefficients, and Multiple regression analysis the result showed the following:

1- The most prefered learning styles for the students is (Active Experimentation, followed by Reflective Observation, Abstract Conceptualization, and finally Concrete Experience)

2- There were no differences between students in preference learning styles attributed to gender and specialization

3- The most prefered remembering strategies for students is (Imagery, followed by Rehearsal, Organization and finally Verbal Clarification)

4- There were no differences between students in preference remembering strategies attributed to gender and specialization.

5- There is statistically significant positive correlaction between learning styles (Active Experimentation, Reflective Observation, Abstract Conceptualization, and Concrete Experience) and remembering strategies.

- There is statistically significant positive correlactions between some dimensions of learning styles and some dimensions of remembering strategies.

- There is negative correlations between some dimensions of learning styles and some dimensions of remembering strategies.

Keywords: Learning Styles, Remembering Strategies, Gender, Specialization.

المقدمة

إن عملية التعلم والتعليم مسألة بالغة في التعقيد والصعوبة من حيث معرفة طبيعة حدوثها وكيفيتها، خاصة أن لكل فرد أسلوبا خاصا في التعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها، وكيفية تعامله معها. وتعد أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة من الأمور الأساسية التي تعمل على تحسين طرق اكتساب المعرفة لديهم؛ لأن معرفة أسلوب تعلم الطالب تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وكفاءة وديمومة، وعلى العكس من ذلك يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية وأشد صعوبة.

كما تساعد أساليب التعلم الطلاب على تحسين الصلة بينهم وبين معلميهم، وتعمق فهم المعلمين لحاجات طلابهم وميولهم، وتجعلهم قادرين على التنويع فى طرق تدريسهم بما يتلاءم واهتمامات هؤلاء الطلاب (الخليفى،2001).

وقد أشار عماد (2005) إلى اتجاهيين أساسيين في الطريقة التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات داخل الصفوف الدراسية وخارجها (أساليب تعلم الطلاب). ويمثل الاتجاه الأول: التصورات الكمية للتعلم التي تكتفي بتعرف مقدار التغير في السلوك الملاحظ، وتعتمد على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على الاستبانات والمقاييس والاختبارات النفسية في وصف الطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع المعلومات أو المهام وتحديدها، ويمثل الاتجاه الثاني: التصورات الكيفية للتعلم التي

تسعى لتعرف الفروق في نوعية العمليات المعرفية لمحاولة فهم التغير في السلوك الملاحظ للمتعلم وتفسيره، ويعتمد هذا الاتجاه على التحليل الكيفي لأداء الطلاب، وتحديد استراتيجياتهم المستخدمة في تجهيز المعلومات ومعالجتها، والتي تؤدي إلى ظهور فروق نوعية فيما بينهم في نواتج أو مخرجات التعلم كما أن الفروق الدالة في مخرجات التعلم تنشأ نتيجة الاختلاف في طرق واستراتيجيات معالجة المعلومات التي تعكس أسلوب تعلم بعينه دون غيره.

وتعد أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر التي يفضلها الطلبة من الأمور الأساسية التي يجب أن يكون المعلم والطالب وكذلك أولياء الأمور على معرفة ودراية بها لاستثمارها في طرق تحسين اكتساب المعارف لدى الطلبة والاحتفاظ بها، مما يحسن بدوره من جودة التعلم. وعليه فإن أساليب التعلم التي يفضلها الأفراد ويستخدمونها تعمل على توجيه طريقة التعلم وتغيير الطريقة التي تخزن بها الخبرات، بالإضافة إلى طرق تذكر هذه المعلومات.

ومن هنا جاءت الفكرة للباحث في دراسة الأساليب التي يفضلها الطلبة في التعلم والاستراتيجيات التي يفضلونها في تذكر المعلومات والمعارف، وطبيعة العلاقة بينهما، ولتحقيق فهم أعمق لهذه المتغيرات ومعرفة أثرها في عملية التعلم بحيث تصبح أكثر فاعلية وكفاءة إذا أردنا تحقيق التعلم الفعال والاحتفاظ الناجح لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية المتعلمين، ليكونوا متعلمين واعين بأساليب التعلم المناسبة التي تعمل على تحسين تعلمهم، و ليتبنوا مدى رضاهم عن ذاكرتهم، وكيفية استخدام استراتيجيات التذكر الفعالة التي تساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها بسهولة ويسر وقت الحاجة. لذا فإن فكرة الدراسة الحالية تتبلور في الكشف عن

أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة والعلاقة بينهما لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

من خلال ما سبق يمكن القول إن الوعي الجيد بأساليب تعلم الطلبة واستراتيجيات التذكر الفعالة يؤدي دورا بارزا في كثير من الجوانب التي تعيق التعلم، وتساعد المتعلمين على الاستعداد بشكل أفضل وأكثر إبداعا في مواجهة المواقف التعليمية، و التغلب على جوانب القصور في معالجة المعلومات في مواقف التعلم المختلفة.

ومن خلال دراسة الباحث المستفيضة ومراجعته للأدب السابق اتضح له أن أساليب التعلم الجيدة التي يستخدمها الطلبة تعمل على تحسين عملية التذكر بشكل فعال. وأن أساليب التعلم يمكن أن تصبح استراتيجيات تذكر يستخدمها الطلبة في التعلم، وتنظيم المعلومات، والتخزين، واستدعاء المعلومات، وهذا ما أشار إليه (Andersen, et al 2002 ,2004; Singhal, 2001; Dennis) بأن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ ، وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة مباشرة جمعت العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر، مما دعا الباحث لدراسة هذه المشكلة لما قد يكون لها من إسهام في إضافة معرفة جديدة تتعلق بهذه المتغيرات المهمة في عملية التعلم وبتقدم المعرفة الإنسانية.

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما ترتيب متوسطات أساليب التعلم المفضلة (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص؟

2- هل يختلف متوسط أداء الطلبة في تفضيلهم لأساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى التخصص (علم نفس، تربية خاصة، الثقافة الإسلامية) والجنس (ذكر وأنثى) والتفاعل بينهما ؟

3- ما ترتيب متوسطات استراتيجيات التذكر المفضلة (استراتيجية التسميع، وستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي) لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص؟

4- هل يختلف متوسط أداء الطلبة في تفضيلهم لاستراتيجيات التذكر (استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى التخصص (علم نفس، تربية خاصة، الثقافة الإسلامية) والجنس (ذكر وأنثى) والتفاعل بينهما؟

5- هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة ، والتجريب الفعال) واستراتيجيات التذكر (استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

6- ما إمكانية التنبؤ باستراتيجيات تذكر الطلبة من أساليب تعلمهم المفضلة (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2- تحديد استراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

3- معرفة الفروق في أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي.

4- معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

5- التنبؤ باستراتيجيات التذكر للطلاب من أساليب تعلمهم المفضلة (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

(أ) أهمية نظرية:

1- تتيح الفرصة للمتعلمين لاستثمار إمكاناتهم في الجوانب التي تتعلق باستخدامهم لأساليب التعلم المناسبة واستراتيجيات التذكر والتي تمكنهم من التغلب على جوانب القصور في معالجة المعلومات في مواقف التعلم المختلفة، بحيث تمكنهم من تغيير أساليب تعلمهم واستراتيجيات معالجة المعلومات بما يتناسب مع طبيعة المعلومات التي يتعرضون لها.

2- مساعدة المتعلمين على تعرف المعلومات اللازمة للنجاح والحلول للمشكلات في مواقف التعلم المختلفة، وأيضا مساعدتهم على تعرف نقاط القوة والضعف في أساليب تعلمهم.

(ب) أهمية تطبيقية:

1- تساعد القائمين على العملية التعليمية- التعلمية على تعرف الأساليب التي يفضلها الطلاب في تعلمهم ومعرفة الفروق في هذه الأساليب بين الذكور والإناث، وهذا بدوره يساعد المدرسين على استخدام أفضل الأساليب في تعليم طلابهم وتدريسهم واستثارة دافعيتهم للتعلم، وأيضا على إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء الأكاديمي لهم.

2- تتيح الفرصة للمدرسين لتعرف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تذكرهم للمعلومات ومواقف التعلم وكيفية معالجتها للاستفادة منها في المواقف الاختبارية، وتكون مقاومة للنسيان، مما يساعد المدرسين في تدريب طلابهم على استخدام استراتيجيات التذكر المناسبة لمواقف التعلم، وفي إعداد برامج تدريبية لتكثيف استخدام هذه الاستراتيجيات بين الطلبة للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء الأكاديمي.

3- تساعد هذه الدراسة مخططي المناهج على فهم أسباب الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التمكن من بعض المهارات في أثناء عملية التعلم.

مصطلحات الدراسة

أساليب التعلم: يعرف كولب (Kolb, 1984) أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك المعلومات ومعالجتها في أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب وهي: الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال. وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لكولب لأساليب التعلم.

إجرائيا: تحدد بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في كل أسلوب من قائمة أساليب التعلم.

استراتيجيات التذكر: يعرفها شانك (Schunk, 1995) بأنها " مخططات منظمة يستخدمها المتعلمون بغرض مساعدتهم في معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم البسيطة أو المعقدة بما يسمح للمتعلمين إتقان عملية التعلم" (علي، 2005).

إجرائيا: مجموعة من الطرق والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المتعلمون في عملية إدخال المعلومات وتشفيرها واسترجاعها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم من استجابته على قائمة استراتيجيات التذكر وهي: استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي . من إعداد فان إيد وكوتيز (Van Ed & Coatzee, 1996) تعريب وتقنين / الشريف وسيد (1999).

التخصص الدراسي: هو البرنامج التعليمي الذي يلتحق به الطالب خلال دراسته الجامعية، وتشتمل الدراسة الحالية على ثلاثة تخصصات دراسية في كلية التربية هي: علم النفس، والتربية الخاصة، والثقافة الإسلامية.

الجنس: إذا كان الطالب ذكرا أو أنثى

محددات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلاب وطالبات كلية التربية لصعوبة وصول الباحث إلى التخصصات العلمية في الكليات الأخرى، نظرا لفصل كليات الذكور عن كليات الإناث. وبالتالي نتائج هذه الدراسة تقتصر على طلاب وطالبات كلية التربية من تخصص: علم النفس، والتربية الخاصة، والثقافة الإسلامية. ومن المحددات أن متغيري الدراسة الرئيسين، أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر تحملان الكثير من التعريفات المختلفة التي تحمل في طياتها معاني ودلالات مختلفة، حيث قام الباحث

بتعريف هذه المصطلحات إجرائيا بناء على أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية بحيث تعمم ضمن حدود هذه التعريفات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن مفهوم الذاكرة يشير إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة، ومثل هذا الدوام دليل على حدوث التعلم لا بل هو شرط لا بد منه لاستمرار عملية التعلم وإتقانه. ولهذا، فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الآخر ، فبدون تراكم الخبرة المتعلمة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم ، وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة، وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة اجترارية مرضية (Miller, 2000). وتجمع العديد من الدراسات والبحوث المعاصرة للذاكرة والتعلم (Andersen, et al, 2004; Singhal, 2001 ; Dennis, 2002) على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب ، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ ، وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية ، ويرى الباحثون أن نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان يمكن أن يستخدم استراتيجيتين مختلفتين للإفادة في مجال التعلم الذاكرة وهما: استراتيجية المعالجة المتسلسلة (Serial Processing) حيث يقوم الفرد بمعالجة مثير تعليمي محدد ومرغوب فيه في كل لحظة من لحظات المعالجة ، ويتجاهل المثيرات الأخرى غير الهدفية ، واستراتيجية المعالجة المتوازية (parallel – Processing)، وتشير إلى ترميز المثيرات المتزامنة جميعها في وقت واحد، ثم الاحتفاظ بالمثير الهدفي وإهمال المثيرات الأخرى (Woolfolk, 1993).

من هنا ، يتبين أن التعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان وفي كثير من الأحيان متشابهان ، وأن كل مصلح منهما يستخدم ليعبر عن الآخر ويقاس بوساطته ويدلل عليه ، ولهذا أصبحا مترادفين تقريبًا ، فحين يضع المعلم اختبارًا لقياس تحصيل طلبته في موضوع ما فإن ما يعمله في حقيقة الأمر هو قياس عملية التذكر والاسترجاع عند هؤلاء الطلبة في الوقت نفسه، وأن الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا الاختبار ليست فقط مؤشرًا على تحصيله في هذا الموضوع ، وإنما هي مؤشر أيضًا على قدرته على تذكر المعلومات التي استطاع الاحتفاظ بها في ذاكرته والمتعلقة بهذا الموضوع .

وهناك بعض النماذج والتصورات النظرية لأساليب التعلم التي يختلف بعضها عن بعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، والتي أشار إليها الشرقاوي (1996) أبو هاشم (2000) وكريمان (2004). وسأكتفي في هذه الدراسة بنموذج كولب في التعلم.

وضع كولب نموذجاً (Kolb, 1984) يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي (Experimental Learning Theory) ، ويرى فيه أن التعلم يتألف من بعدين: الأول: إدراك المعلومات، و يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي المعالجة المفهومية المجردة والثاني: بالمعالجة 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 على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وهو يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة، و يتم هذا في أربع مراحل متتالية هي :

أ- **الخبرات الحسية** (Concrete Experience) : وتعني أن طريقة إدراك المعلومات ومعالجتها مبنية على الخبرة الحسية ، وأن الأفراد يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم في أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك من التغذية الراجعة الخارجية، وهم أصحاب توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

ب- **الملاحظة التأملية** (Reflective Observation) : يعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على 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- المعالجة المفهومية المجردة (Abstract Conceptualization) : تعتمد على تحليل الأفراد موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، ويكون التركيز على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، في حين يكون توجههم ضعيفًا نحو الأشخاص الآخرين ضيفاً.

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

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (الكناني و الكندري، 1992 ، وقطامي ،2000) على النحو الآتي:

(أ) **الأسلوب التقاربي** (Converger Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيًا، ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

(ب) **الأسلوب التباعدي** (Diverger Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

(ج) **الأسلوب التمثيلي** (Assimilator Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المعالجة المفهومية المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك بقدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

(د) **الأسلوب التكيفي** (Accommodators Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وبقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب

والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

استراتيجيات التذكر

إن البحث والدراسة في عملية التذكر، إنما هي في الواقع دراسة وبحث في أهم العوامل التي تسهم في عملية التعلم؛ لأن التذكر خاصية إنسانية ترتبط بالنشاط العقلي لدى الإنسان، فسلوك الإنسان يدل على أنه يستعيد ماضيه بكل ما فيه من خبرات ليواجه به حاضره لمعالجته بقدرات ومهارات أفضل (السيد، 2000).

ويعد جروم (Grome, 1999) القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات الأساس لكل أشكال المعرفة، بحيث تسمح ذاكرتنا بتخزين المعلومات عن العالم المحيط بنا لمساعدتنا في التعامل وفهم المواقف المستقبلية التي تواجهنا بناء على الخبرات السابقة الموجودة لدينا (حسن، 2006).

أهم استراتيجيات التذكر

(1) استراتيجية التسميع (**Rehearsal Strategy**)

أشار حسن (2006) إلى أنها من الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المفحوص حين يطلب منهم تذكر أشياء لفظية (كلمات، وحروف، أو أعداد) وهي تعتمد على التكرار. واستراتيجية التسميع هي الطريقة التي يردد بها الفرد المعلومات ترديدا لفظيا أو بصريا، لكي تحفظ في الذاكرة، وهنالك تسميع لفظي يناسب المعلومات اللغوية، وتسميع ذاتي يزود المتعلم بتغذية راجعة عن الأداء مباشرة (عبدالفتاح وجابر، 2005).

ويذكر بادلي (Baddely, 2004) أن استراتيجية التسميع من الاستراتيجيات المفيدة جدا للاحتفاظ بالمعلومات، وتمتاز بسهولة تعلمها وقابلية تطبيقها عند التلاميذ العاديين أو المتأخرين دراسيا أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويرى الزيات (2006) أن استراتيجية التسميع تكون ذات تأثير ضعيف في عملية التذكر، وخاصة إذا اقتصرت على مجرد الحفظ دون ربطها بالبناء المعرفي الدائم للفرد.

(2) استراتيجية التنظيم (**Organization Strategy**)

يشير الزيات (1998) إلى أن استراتيجية التنظيم هي محاولة إيجاد أو اشتقاق أو تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة، على أسس مشتركة للوحدات أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى، مثل (الأخضر، الأصفر، الأزرق، الأحمر) كلها تنتمي إلى فئة الألوان، كذلك (خوخ، مشمش، برتقال) كلها تنتمي إلى فئة الفواكه. ومن الأساليب الفعالة الأخرى تنظيم المادة المتعلمة في تكوين هرمي، والتكوين الهرمي يشير إلى تنظيم يتم بترتيب الفقرات على شكل سلسلة من الفئات، بحيث تكون الفئات الأكثر عمومية في القمة ثم الفئات الأقل عمومية ثم الفئات النوعية، حيث يؤدي تنظيم المفاهيم المتعلمة واشتقاق أطر لها إلى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومن ثم تذكرها.

ويرى سولسو (2000) أن مفهوم التنظيم يعني "عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى، فعلى سبيل المثال يمكن القول أن (ريجان، كارتر، بوش، نيكسون، جونسون، كينيدي) رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن (كارتر، جونسون، كنيدي) يمثلون الاتجاه الديمقراطي، في حين أن (ريجان، نيكسون، بوش) يمثلون الاتجاه الجمهوري".

(3) استراتيجية التخيل (**Imagery Strategy**)

ويقصد باستراتيجية التخيل في عملية التذكر: إنتاج صورة عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المقروءة، بحيث تعمل على تحسن في عملية تذكر المادة (علي والحاروني، 2004).

وقد أشادت دافيدوف (Davidoff, 2000) إلى أن استقبال المعلومات الشفوية بصريا يجعل المادة سهلة التذكر عنها في حالة التكرار أو الإعادة، وإذا جمع بين التصور والتكرار فهذا يعطي نتائج أفضل من استخدام التصور فقط، وباستخدام الوسيلتين معا يجعلنا نعتمد على نوعين من مخازن الذاكرة.

ومن جهة أخرى توصلت دراسة الشريف وسيد (1999) إلى أن استراتيجية التخيل واحدة من أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب الجامعة ذوو التخصصات العلمية والأدبية المختلفة في التذكر، حيث أثبتت أن حوالي (89%) من عينة الدراسة والبالغ عددهم (172) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة يميلون إلى استخدام استراتيجية التخيل في تسهيل مهمة التعرف والاستدعاء للمعلومات.

ومن الاستراتيجيات التخيلية يأتي:-

(أ) طريقة المواضع المكانية: وتعتمد هذه الطريقة على الربط بين عدد من المواضيع المكانية التصورية المتسلسلة المألوفة لدى الفرد وقائمة المفردات المطلوب تذكرها، ويتم الاسترجاع عن طريق التحرك فعليا خلال مواضيع الصور المكانية كي تكتشف المفردات المشفرة (بدوي، 2002).

(ب) طريقة الكلمة الوتد: تعتمد هذه الطريقة على حفظ سلسلة من الأوتاد يمكن أن تربط بها المفردات المراد تشفيرها، ويخصص لكل وتد كلمة واحدة، والأوتاد عبارة عن مجموعة من المفردات أو الكلمات سبق أن تعلمها الفرد جيدا، ومن أكثر طرق الوتد شيوعا تكوين أنشودة ذات قافية تحوي كلمات أو أعداد تعمل كأوتاد، بحيث

تتساجع وتترابط مع المفردات المطلوب تشفيرها بنوع من الوزن أو الإيقاع أو القافية كي يرددها الفرد بلحن مميز يساعده على تشفير واستدعاء ما يريده من مفردات.

(ج) طريقة الكلمة المفتاحية: وهي من أكثر الاستراتيجيات التخيلية فعالية ومرونة في تشفير المفردات اللغوية الجديدة وخاصة عند تعلم لغة جديدة، وهي تعتمد على التصور العقلي، وتربط بين طرق الاستراتيجيات المختلفة (الكلمة الوتد والمواضع)، وتتسم طريقة الكلمة المفتاح بمرحلتين أساسيتين هما:

1- الترابط الصوتي: التعرف على كلمة مفتاح تكون جزءا صوتيا من الكلمة المراد تشفيرها.

2- الترابط التخيلي: تخيل صورة بصرية للكلمة المفتاح عندما تتفاعل مع معنى الكلمة المراد تشفيرها.

وأشارت دراسة دوس (2001) إلى أن استراتيجية الكلمة المفتاحية من الاستراتيجيات ذات الفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية في اكتساب المعلومات وتذكرها واستدعائها عند الحاجة إليها.

(د) طريقة القصة: وهي استراتيجية تعتمد على تحويل المادة المطلوب حفظها إلى موضوع قصير، وهي مفيدة في التذكر، وتصلح عند حفظ القوائم الطويلة. ويرى الزيات (1998) أن هذه الاستراتيجية تتطلب من المفحوص توليف قصص تربط بين مجموعة الكلمات المراد حفظها وتذكرها بحيث تؤلف هذه الكلمات قصة ذات معنى.

(ه) طريقة الأحرف الأولى (الأكرونيم): وتقوم هذه الطريقة على أخذ الحرف الأول من قائمة الكلمات أو المفاهيم، لتكوين كلمة مألوفة مركبة أو جملة أو عبارة أو بيت شعر ذي معنى. ومن الأمثلة عليها " إن غاب عني حبيبي همني خبره" حيث تشير

هذه الجملة إلى حروف الإظهار، وهي الهمزه، العين، الحاء، الهاء، الخاء (الزيات، 2004).

(4)استراتيجية التوضيح اللفظي **(Clarification Verbal Strategy)**

ويقصد بالتوضيح "التوسع بالمعلومات بإضافة شيء ما يجعل التعلم ذا معنى بشكل أكبر". ومن أهم الاستراتيجيات التوضيحية كما أشار أبو رياش (2007):

(أ) طريقة المختصرات: وهي تجميع أوائل حروف الكلمات المراد تذكرها لتشكل كلمات لها معنى. مثل اختصار أسماء ألوان الطيف (Boy G biv)

(ب) طريقة التساؤل: وتشير إلى قدرة الفرد على صياغة بعض الأسئلة والإجابة عنها، وهذه الأسئلة ربما يقوم الفرد بصياغتها بنفسه (التساؤلات الذاتية) أو توجه له من الآخرين.

(ج) طريقة تدوين الملاحظات: تتضمن هذه الطريقة تدوين النقاط أو الأفكار الرئيسة كتابة، فهي تساعد الفرد على تذكر تفاصيل الموضوعات فيما بعد، وتحسن قدرة التلاميذ في تدوين الملاحظات بطرق دقيقة ومنظمة ومكتملة، وتساعد المعلمين على إعداد جداول محاضراتهم ودروسهم، مما ينعكس أثره إيجابيا على فهم الطلاب لمادتهم العلمية وتحصيلهم الجيد لها.

الدراسات السابقة لأساليب التعلم

أجرى الفرانزوني و بيريز و أسار (AL Franzoni, Perez& Assar, 2012) دراسة هدفت إلى التحليل الكمي لأساليب تعلم الطلاب واستراتيجيات تدريس المعلمين في إحدى مؤسسات التعليم العالي في المكسيك. تكونت العينة من جميع طلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية،و طلاب كلية القانون الدولي، و طلاب كلية الهندسة. تم استخدام نموذج فيلدر في أساليب التعلم والمكون من (44) فقرة اختيار من متعدد،

ومقياس أساليب التدريس من إعداد مركز البحوث والتنمية المهنية في تكساس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين الطلبة من مختلف التخصصات، وكذلك وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

كما أجرى دوف (Duff, 2004) دراسة هدفت إلى صدق نموذج أساليب التعلم لكولب لدى عينة من (200) طالب وطالبة بالجامعة، مقسمين إلى (61) طالبا و (139) طالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال، وعلم النفس، والصحة، والدراسات الاجتماعية) بالإضافة إلى معدلاتهم الدراسية GPA كمؤشر للأداء الأكاديمي، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، والتحليل العاملي أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (التقاربي، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفي) ومعدلات التحصيل الدراسي، وتمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة، وكذلك تشبع مفردات الاستبانة على عاملي المفاهيم المجردة – الخبرة الحسية و التجريب الفعال- والملاحظة التأملية.

ودرس (Loo, 2004) العلاقة بين أساليب التعلم وتفضيلات التعلم، على عينة تكونت من (201) من طلاب وطالبات بالجامعة مقسمين إلى (131) طالبا، و (88) طالبة، طبق عليهم استبانة أساليب التعلم لكولب وأربعة أنواع من التعلم، و(12) من تفضيلات التعلم المختلفة. أظهرت نتائج الدراسة اختلافات كبيرة في أساليب التعلم الفردية باختلاف جنس الطالب، وضعف الروابط بين أساليب التعلم وتفضيلات التعلم.

كما قام اليوسفي (2009) بدراسة أساليب التفكير والتعلم لدى طلبة كلية الفقه، على عينة تكونت من (324) طالبا وطالبة. طبق الباحث أدتين: أساليب التفكير

لسترنبرج، وأساليب التعلم لكولب، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة متباينة النوع (موجبة سالبة) والدلالة (غير دالة) بين أساليب التفكير (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر، والمحافظ، والخارجي، والداخلي) وأساليب التعلم (التكيفي، والتقاربي، والاستيعابي، والتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

وأجرت وقاد (2009) دراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (1760) طالبة من تخصصات مختلفة. طبق عليهن قائمة أساليب التفكير لسترنبرج و واجنر، ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد رشوان (2005). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، كما لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف، وأخيرا لا توجد فروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعا للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة السليماني (2011) لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة إلى تعرف أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين وأساليب التعلم السائدة لعينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة تبعا للتخصص ، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط معالجة المعلومات وأساليب التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (249) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي العلمي/ الأدبي بمدينة مكة

المكرمة. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات للدراسة منها: مقياس أساليب التعلم من إعداد إلهام الوقاد (1428). وكان من نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة هي: التجريب الفعال 3.72، يليه الملاحظة التأملية 3.67، ثم المفاهيم المجردة 3.50، وأخيرا الخبرة المحسوسة 3.07، وذلك في ضوء متوسط المتوسطات على التوالي، وأن طريقة إدراك طالبات الصفوف العليا في المرحلة الثانوية مبنية على التجريب الفعال. وأيضا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي في أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال).

وتناولت المانع (2007) دراسة بعنوان" أساليب التعّلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعّلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض، السعودية". وهدفت تعرف على أساليب التعّلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة)، ومدى توافقها مع أساليب التعليم الشائعة في تلك المدارس. وكان أهم نتائج الدراسة تفضيل التلاميذ التفاعل اللفظي والنشاط الذهني في التأمل والتفكير والعمل التعاوني والمعلومات الجديدة. ويفضل التلاميذ التعّلم التعاوني، ويكرهون أساليب التعّلم التي تخلو من التفاعل والمشاركة، والتي تركز على الحفظ والتلقين.

وقد بحث سالم (1988) في دراسته اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة باختلاف التفاعل بين أساليب التعلم في علاقتهم بالجنس والتخصص العلمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (344) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطلاب يختلف باختلاف

أساليب تعلمهم. ولم تجد الدراسة فروقا بين عينة الدراسة في متغيري: الجنس، والتخصص.

دراسات استراتيجيات التذكر

أجرى زكري (2008) دراسة بعنوان " ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان". تكونت العينة من (350) طالبة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية التربية بجامعة جازان تم اختيارهن عشوائيا، (150) متفوقات، (200) عاديات، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي واختبار (ت). أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا وقوية موجبة بين ما وراء الذاكرة (الاستراتيجية، والمهمة، والقدرة أو السعة، والتغير، والقلق، والإنجاز، والمركز) واستراتيجيات التذكر لدى الطالبات المتفوقات والعاديات، وجود علاقة دالة إحصائيا وقوية موجبة بين استراتيجيات التذكر (التنظيم، التخيل، التوضيح اللفظي، التسميع) ووجهة الضبط الداخلي لدى الطالبات المتفوقات والعاديات، ووجود علاقة غير دالة إحصائيا بين استراتيجيات التذكر (التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، والتسميع) ووجهة الضبط الخارجي لدى الطالبات المتفوقات والعاديات، ووجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التذكر (التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، والتسميع) بين الطالبات المتفوقات والعاديات ولصالح المتفوقات، ووجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التذكر (التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، والتسميع) تبعا للتخصص (علمي-أدبي) لصالح طالبات التخصص الأدبي، ووجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التذكر (التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، والتسميع) تبعا للمستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة) لصالح طالبات المستوى الرابع المتفوقات والعاديات.

و جاءت دراسة فان إيد وكوتزي (Van Ede & Coetzze, 1996) بعنوان " ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار (دراسة عاملية)". وتكونت عينة الدراسة من (288) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام معامل الارتباط التحليلي العاملي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أربع استراتيجيات للذاكرة تستخدم بصورة شائعة هي: استراتيجية ترميز المعلومات، واستراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التصور العقلي.

وفي دراسة الشريف وسيد (1999) بعنوان " ما وراء الذاكرة، واستراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات تشفير المعلومات بالذاكرة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الشعب الأدبية والعلمية بكلية التربية بأسيوط لدى عينة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة قوامها (١٧٢) طالباً وطالبة موزعة كالآتي : (١٤ طالباً ، ٣٥ طالبة) من شعبة الطبيعة والكيمياء ، و(٥٥ طالباً و ٣٨ طالبة) من شعبة اللغة العربية بمتوسط عمر ٢ و ٢٠ سنة . استخدمت الدراسة قائمة ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار التي أعدها (Van Ede,Coetzee ,1996) وقام الباحثان بتنفيذها على عينة الدراسة ، وهي تتضمن (٩٣) مفردة تستخدم لتقييم أربعة أبعاد أساسية هي: مكونات ما وراء الذاكرة ، واستراتيجيات التذكر ، وأساليب الاستذكار ، والحمل العقلي . وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التذكر والتحصيل الأكاديمي، وكانت أكثر الاستراتيجيات استخداماً بالنسبة لطلاب الشعب العلمية والأدبية استراتيجية التوسيط اللغوي، يليها استراتيجية التنظيم، ثم استراتيجية التخيل فالتسميع.

كما أجرى علي والحاروني (2004) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي العام. تكونت العينة من (80) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام، طبق عليها مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومقياس الدافعية للتعلم. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين في التحصيل، وتوصلت نتائج الدراسة أيضا إلى أن متغير استراتيجيات التذكر من أفضل المتغيرات للتنبؤ بالتحصيل.

وهدفت دراسة الحبيسي (Al-Hebaishi, 2012) تعرف أساليب التعلم والاستراتيجيات المفضلة لطالبات اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (88) طالبة من طالبات مقرر مناهج البحث، طبق عليهن استبانة تفضيلات اللغة، ومقياس استراتيجية تعلم اللغات النسخة (Oxford 7)، واختبار تحصيلي في مقرر مناهج البحث. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم البصري هو المفضل لإغلبية الطالبات، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري واستراتيجيات الذاكرة، وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري والاستراتيجيات العاطفية. ومع ذلك، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والأداء الأكاديمي. في المقابل، تم العثور على علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في أن الدراسات السابقة تناولت متغير أساليب التعلم ومتغير استراتيجيات التذكر مع متغيرات أخرى (ما وراء الذاكرة، وجهة الضبط، وأساليب التفكر، وأنماط معالجة النصفين الكرويين، واستراتيجيات التدريس، والدافعية للتعلم، والحمل العقلي، وأساليب الاستذكار، والتحصيل الدراسي). ولكنه لا توجد دراسة في حدود علم الباحث باللغتين العربية والإنجليزية بحثت العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر. ونظرا للقيمة العلمية لتلك الدراسات فقد استفاد الباحث منها في عدة جوانب هي: اختيار أدوات الدراسة المناسبة، واختيار عينة الدراسة المناسبة، وتمثل مرحلة دراسية مهمة من حياة الطالب، وتغطية الإطار النظري والدراسات السابقة بعدد من المفاهيم النظرية، فضلا عن عرض تلك الدراسات لإظهار مساهماتها الفاعلة في هذا الجانب.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج العلمي الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، حيث إنها تستهدف دراسة أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة التي يستخدمها طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء متغيري: الجنس، والتخصص الدراسي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية للعام الدراسي 1435- 1436هـ.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من (220) طالبا وطالبة كلية التربية بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 1435- 1436هـ، سحبت العشوائية البسيطة، وقد استبعد

منهم (24) طالبا وطالبة لم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة، وبذلك تصبح عينة الدراسة في صورتها النهائية (196) طالبا وطالبة مقسمين إلى (101) من الطلاب، و (95) طالبة، وموزعين على مختلف تخصصات كلية التربية كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم: (1) توزيع عينة الدراسة حسب جنس الطلبة وتخصصاتهم

المتغيرات	ذكور	إناث	المجموع
التخصص			
علم النفس	38	35	73
التربية الخاصة	35	36	71
الدراسات الإسلامية	28	24	52
المجموع	101	95	196

أدوات الدراسة

أ- مقياس أساليب التعلم

قامت بإعداد هذا المقياس إلهام وقاد (2008) ، وذلك بعد اطلاعها على مجموعة من مقاييس وأساليب التعلم، التي استخلصت من خلالها عددا من العبارات ثم أجرت تعديلات عليها بما يتماشى مع ثقافة المجتمع السعودي، وتأكدت من صلاحيتها. وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٥٤ عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:الخبرة المحسوسة ، والملاحظة التأملية ، والمفاهيم المجردة ، والتجريب الفعال (ملحق 1)

صدق المقياس على البيئة السعودية:

قامت وقاد (2008) بإيجاد الصدق عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات ومجموع البعد الذي تنتمي إليه حيث كانت معاملات الارتباط تمتد بين 24. – 65. كما امتدت قيم معاملات الارتباط بين 45. – 65. بالنسبة للأبعاد، وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

ثبات المقياس على البيئة السعودية:

قامت وقاد (2008) بإيجاد الثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث امتدت معاملات الثبات بين 72. – 80. وذلك بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون، كما امتدت معاملات كرونباخ ألفا بين 69. – 77.

ب- **قائمة استراتيجيات التذكر**: إعداد/ فان إيد وكوتز (Van Ede & Coetzee, 1996)،

تعريب / الشريف و سيد (1999).

وتتكون القائمة من جزأين، بحث يتضمن الجزء الأول المعرفة باستراتيجيات التذكر (17) مفردة، أما الجزء الثاني فيتعلق باستخدام استراتيجيات التذكر (17) مفردة، وقد اكتفى الباحث في هذه الدراسة بالجزء الثاني المتعلق باستخدام استراتيجيات التذكر والمتضمن (17) مفردة لتقييم أربعة أبعاد فرعية هي: (بعد الترابط/ التنظيم 6 فقرات، بعد التخيل 4 فقرات، بعد التوضيح اللفظي 5 فقرات، بعد التسميع 2 فقرة). بحيث تعطى الدرجات 1،2،3،4،5 للاستجابات أبدا، أحيانا، بصورة منتظمة، غالبا، دائما.

صدق المقياس على البيئة السعودية

قامت زكري (2008) بإيجاد الصدق عن طريق الاتساق الداخلي لقائمة استراتيجيات التذكر (الجزء الثاني)، بحساب معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث امتدت معاملات

الارتباط بين 0.70 – 0.85 لبعد التنظيم، وامتدت معاملات الارتباط بين 0.68- 0.85 لبعد التخيل، وامتدت معاملات الارتباط بين 0.66- 0.85 لبعد التوضيح اللفظي، وامتدت معاملات الارتباط بين 0.86- 0.93 لبعد التسميع، وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

ثبات المقياس على البيئة السعودية:

قامت زكري (2008) بإيجاد الثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث امتدت معاملات الثبات بين 778. – 875، وذلك بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون، كما امتدت معاملات كرونباخ ألفا بين 75. – 83.

الصدق والثبات في الدراسة الحالية

قام الباحث بإيجاد الصدق والثبات لأداتي الدراسة، وذلك عن طريق حساب:

أ- معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب التعلم كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم: (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد لمقياس أساليب التعلم

الخبرة المحسوسة		الملاحظة التأملية		المفاهيم المجردة		التجريب الفعال	
التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط
1	0.42**	4	0.45**	5	0.61**	6	0.52**
2	0.40**	8	0.46**	14	0.55**	9	0.63**
3	0.44**	13	0.79**	18	0.67**	10	0.50**
7	0.43**	17	0.54**	23	0.65**	15	0.42**

11	0.47**	22	0.50**	27	0.50**	19	0.71**
12	0.51**	26	0.48**	32	0.47**	24	0.69**
16	041**	31	0.49**	36	0.62**	28	0.67**
20	0.46**	35	0.80**	37	0.70**	33	0.60**
21	0.49**	39	0.53**	40	0.46**	41	0.65**
25	044**	44	0.51**	45	0.82**	46	0.70**
29	0.60**	47	0.59**	50	0.79**	53	0.65**
30	0.42**	49	0.70**	54	0.80**		
34	044**						
38	0.47**						
42	0.44**						
43	0.39**						
48	0.57**						
51	0.75**						
52	0.53**						

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الخبرة المحسوسة امتدت من (0.39 – 0.75)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05). بينما امتدت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الملاحظة التأملية من (0.45 – 0.80)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما امتدت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد المفاهيم المجردة من (0.46 – 0.82)،

وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وأخيرا بعد التجريب الفعال حيث امتدت معاملات الإرتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد من (0.42 – 0.71) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

ب- معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم: (3) قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم

الأبعاد	معامل الارتباط
الخبرة المحسوسة	0.79**
الملاحظة التأملية	0.87**
المفاهيم المجردة	0.83**
التجريب الفعال	0.89**

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وموجبة، وذلك يدل على التجانس الداخلي للمقياس.

ج- معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إلية لقائمة استراتيجيات التذكر كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم: (4) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد لقائمة استراتيجيات التذكر

الترابط (التنظيم)		التوضيح اللفظي		التخيل		التسميع	
التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط	التسلسل	معامل الارتباط
3	0.80**	1	0.68**	8	0.85**	14	0.89**
4	0.74**	2	0.48**	9	0.82**	15	0.87**
5	0.78**	10	0.72**	11	0.75**		
6	0.64**	13	0.81**	17	0.69**		
7	0.70**	16	0.75**				
12	0.73**						

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الترابط/ التنظيم امتدت من (0.64 – 0.80)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما امتدت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد التوضيح اللفظي من (0.48 – 0.81)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما بعد التخيل فقد امتدت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد من (0.69 – 0. 85)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وأخيرا بعد التسميع امتدت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد من (0.87 – 0.89)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

د. معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لقائمة استراتيجيات التذكر

جدول رقم: (5) قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لقائمة استراتيجيات التذكر

الأبعاد	معامل الارتباط
الترابط/ التنظيم	0.83**
التوضيح اللفظي	0.79**
التخيل	0.82**
التسميع	0.88**

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للقائمة مرتفعة وموجبة، وذلك يدل على التجانس الداخلي للقائمة.

أ- صدق المحكمين

عرضت الصورة الأولية للأداتين على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية وبرتب مختلفة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وطلب منهم الحكم على تحديد انتماء أو عدم انتماء العبارات في الأداتين ومدى وضوحها، وإضافة ما يرونه مناسبا من تعديلات، وقد استفاد الباحث من تعديلات المحكمين في صياغة عبارات الأداتين، وحسب الأسلوب المتبع في اللغة العربية، وقد أخذ الباحث موافقة ما نسبته (85%) كمعيار لاتفاق المحكمين على فقرات الأداتين، ليحافظ مقياس أساليب التعلم على عدد فقراته البالغ (54) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:الخبرة المحسوسة ، والملاحظة التأملية ، والمعالجة المفهومية المجردة ، والتجريب الفعال. كما حافظت قائمة استراتيجيات التذكر على عدد فقراتها البالغ (17) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، و التسميع.

ب- الثبات في الدراسة الحالية

قام الباحث بإيجاد الثبات عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللأبعاد في مقياس أساليب التعلم وقائمة استراتيجيات التذكر على عينة مكونة من (50) فردا من غير عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم: (6) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية والأبعاد لأداتي الدراسة

مقياس أساليب التعلم	معامل كرونباخ ألفا	قائمة استراتيجيات التذكر	معامل كرونباخ ألفا
الخبرة المحسوسة	0.79	الترابط/ التنظيم	0.79
الملاحظة التأملية	0.78	التخيل	0.74
المعالجة المفهومية المجردة	0.81	التوضيح اللفظي	0.65
التجريب الفعال	0.76	التسميع	0.68
الكلي	0.91	الكلي	0.88

النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما ترتيب متوسطات أساليب التعلم المفضلة (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث متوسط المتوسطات، والجدول رقم (7) يوضح النتيجة:

جدول رقم: (7) متوسط متوسطات متغيري الجنس والتخصص في أساليب التعلم المفضلة.

أسلوب التعلم المتغيرات	الخبرة المحسوسة	الملاحظة التأملية	المعالجة المفهومية المجردة	التجريب الفعال
ذكور	70.9÷ 19 = 3.7	46.8÷ 12 = 3.9	46.2÷ 12 = 3.9	44.1÷ 11 =.0 4
إناث	67.7÷ 19 = 3.6	46.6÷ 12 = 3.9	46.1÷ 12 = 3.8	45.4÷ 11 = 4.1
علم النفس	69.3÷ 19 = 3.6	47.1÷ 12 = 3.9	46.5÷ 12 = 3.9	44.4÷ 11 = 4.0
التربية الخاصة	69.4÷ 19 = 3.6	46.6÷ 12 = 3.9	46.6÷ 12 = 3.9	45.2÷ 11 = 4.1
الثقافة الإسلامية	69.5÷ 19 = 3.6	46.2÷ 12 = 3.9	45.2÷ 12 = 3.8	44.5÷ 11 = 4.0

يتضح من الجدول رقم (7) أن أكثر أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة هي (التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المعالجة المفهومية المجردة، وأخيرا الخبرة المحسوسة) مع أفضلية قليلة للطالبات في تفضيل أسلوب التجريب الفعال (4.1). كما يشير الجدول أعلاه إلى أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا تبعا لمتغير التخصص هي (التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المعالجة المفهومية المجردة، وأخيرا الخبرة المحسوسة)، وأفضلية قليلة لتخصص التربية الخاصة في تفضيل أسلوب التجريب الفعال (4.1). وهذا يشير إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية يستخدمون أساليب أكثر عمقا في الدراسة من خلال التطبيق العملي للأفكار، والنشاط في العمل، وأن أساليب تعلمهم تتأثر بالمرحلة العمرية والتعليمية، وأن لديهم مرونة في أساليب التعلم التي يستخدمونها لاستيعاب طرق التدريس المختلفة من قبل المدرسين، وأن أساليبهم في التعلم لا تقتصر على أسلوب محدد بذاته. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة السليماني (2012) بأن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية هي (التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المفاهيم

المجردة، والخبرة المحسوسة أخيرا). وما توصلت إليه وقاد (2008) من فروق في أساليب التعلم لطالبات المرحلة الجامعية تبعا لمتغير التخصص، والعمر، والمستوى الدراسي. واتفقت أيضا مع دراسة لوو (Loo, 2004) بأن أساليب التعلم الفردية تختلف باختلاف جنس الطالب.

السؤال الثاني: هل يختلف متوسط أداء الطلبة في تفضيلهم لأساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) بإتلاف التخصص (علم نفس، تربية خاصة، الثقافة الإسلامية) أو الجنس (ذكر، وأنثى) أو التفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس أساليب التعلم تبعا لمتغيري الجنس والتخصص كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم: (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس أساليب التعلم حسب متغيري: الجنس، والتخصص

المتغير	الجنس				التخصص					
	ذكر		أنثى		علم النفس		تربية خاصة		الثقافية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أساليب التعلم	208.0	20.4	205.8	22.2	207.3	19.9	207.8	20.7	205.3	24.2

الخبرة	70.9	8.6	67.7	8.2	69.3	9.2	69.6	7.5	69.5	9.0
الملاحظة	46.8	5.9	46.6	6.5	47.1	5.4	46.6	6.4	46.2	6.8
المفاهيم	46.2	5.7	46.2	7.7	46.5	6.3	46.6	6.6	45.2	7.4
التجريب	44.1	5.0	45.3	5.7	44.3	4.2	45.2	6.2	44.5	5.8

يبين الجدول رقم (8) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التعلم. ولبيان مدى دلالتها إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتغيرات التابعة (MANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم: (9) تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما على كل أسلوب من أساليب التعلم

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص	أساليب التعلم	5.280	2	2.640	.006	.994
	الخبرة المحسوسة	69.551	2	34.776	.494	.611
	الملاحظة التأملية	30.254	2	15.127	.413	.662
	المفاهيم المجردة	42.662	2	21.331	.497	.609
	التجريب الفعال	.342	2	.171	.006	.994

الجنس	أساليب التعلم	455.832	1	455.832	1.035	.310
	الخبرة المحسوسة	222.145	1	222.145	3.741	.063
	الملاحظة التأملية	2.371	1	2.371	.065	.799
	المفاهيم المجردة	2.531	1	2.531	.059	.808
	التجريب الفعال	45.202	1	45.202	1.572	.211
الجنس* التخصص	أساليب التعلم	2303.973	2	1151.986	2.615	.079
	الخبرة المحسوسة	126.531	2	63.265	.898	.409
	الملاحظة التأملية	197.093	2	98.546	2.731	.069
	المفاهيم المجردة	250.952	2	125.476	2.981	.053
	التجريب الفعال	147.474	2	73.737	2.565	.080
الخطأ	أساليب التعلم	83701.158	190	440.532		
	الخبرة المحسوسة	13380.541	190	70.424		
	الملاحظة التأملية	6959.195	190	36.627		
	المفاهيم المجردة	8161.193	190	42.954		
	التجريب الفعال	5462.983	190	28.753		
الكلي	أساليب التعلم	8480337.00	196			
	الخبرة المحسوسة	956553.000	196			
	الملاحظة التأملية	434148.000	196			
	المفاهيم المجردة	426813.000	196			
	التجريب الفعال	397305.000	196			

يتضح من الجدول رقم (9) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أساليب التعلم المفضلة للطلاب (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) تعزى إلى أثر التخصص (علم نفس، تربية خاصة، الدراسات الإسلامية)، والجنس، والتفاعل بين الجنس والتخصص في جميع أبعاد أساليب التعلم. وهذا يشير إلى أن الطلبة في كلية التربية بمختلف تخصصاتهم لا يختلفون في تفضيلهم لأساليب التعلم، وربما يعود هذا إلى أنهم من الفرع الدراسي نفسه في المرحلة الثانوية الفرع (الأدبي)، وأنهم يتعرضون إلى النظام التعليمي نفسه، و إلى مناهج وطرق تدريس متشابهة، وأنهم يدرسون الكثير من المواد المشتركة على مستوى كلية التربية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة وقاد (2008) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تعلم الطلاب تبعا لمتغير التخصص، ودراسة اليوسفي (2009) بأنه لا توجد فروق في أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه، ودراسة الفرانزوني وآخروين (AL Franzoni et al, 2012)) بأنه لا توجد فروق في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من تخصصات مختلفة (الهندسة، وإدارة الأعمال، والقانون). ودراسة سالم (1988) في عدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغيري: الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما. واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دوف (Duff, 2004) من تمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة (إدارة الأعمال، وعلم النفس، والصحة، والدراسات الاجتماعية).

السؤال الثالث: ما ترتيب متوسطات استراتيجيات التذكر المفضلة (استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي) لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم متوسط المتوسطات، والجدول رقم (10) يوضح النتيجة

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة استراتيجيات التذكر حسب متغيري: الجنس، والتخصص

استراتيجيات التذكر / المتغيرات	الترابط/ التنظيم	التخيل	التوضيح اللفظي	التسميع
ذكور	17.3÷ 6 = 2.9	15.6÷ 4 = 3.9	13.8÷ 5 = 2.7	6.8÷ 2 = 3.4
إناث	16.2÷ 6 = 2.7	15.3÷ 4 = 3.8	13.6÷ 5 = 2.7	7.0÷ 2 = 3.5
علم النفس	16.5÷ 6 = 2.8	15.6÷ 4 = 3.9	13.8÷ 5 = 2.7	7.1÷ 2 = 3.6
التربية الخاصة	16.4÷ 6 = 2.8	15.5÷ 4 = 3.9	13.8÷ 5 = 2.7	6.7÷ 2 = 3.4
الثقافة الإسلامية	17.7÷ 6 = 3.0	15.3÷ 4 = 3.8	13.8÷ 5 = 2.7	6.8÷ 2 = 3.4

يتضح من الجدول رقم (10) أن أكثر استراتيجيات التذكر المفضلة للطلاب والطالبات هي (التخيل، يليها التسميع، ثم التنظيم، واخيرا التوضيح اللفظي) مع أفضلية قليلة للذكور في استخدام استراتيجية التخيل، وأفضلية قليلة للإناث في استخدام استراتيجية التسميع. ويعود ذلك إلى أن استقبال المعلومات الشفوية بصريا يجعل المادة سهلة التذكر عنها في حالة التكرار أو الإعادة (Davidoff, 2000). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشريف وسيد (1999) بأن استراتيجية التخيل واحدة من أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب الجامعة ذوو التخصصات العلمية والأدبية المختلفة في التذكر، وفي تسهيل مهمة التعرف والاستدعاء للمعلومات. ودراسة زكري (2008) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في

استراتيجيات التذكر (التنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي، والتسميع) بين الطالبات المتفوقات والعاديات، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية في أن استراتيجية التنظيم كانت الأقوى من حيث التفضيل بالنسبة للطالبات قيمة (ت= 2.90). واتفقت مع دراسة بدوي (2002) في أن استراتيجية التخيل من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تشفير معلومات لغوية إذا كان الفرد يتسم بسعة عالية من تخزين المعلومات الصوتية.

كما أشار الجدول أعلاه إلى أن الطلاب بمختلف تخصصاتهم يفضلون استراتيجيات التذكر (التخيل، يليها التسميع، ثم التنظيم، وأخيرا التوضيح اللفظي)، وأفضلية قليلة لطلاب علم النفس في تفضيل استراتيجية التسميع (3.6). كما أن استخدامهم لاستراتيجيات التذكر المختلفة تسهل عليهم التجارب والخبرات الجديدة التي يمرون بها في أثناء عملية التعلم ، وتساعدهم في استخدام تقنيات تعلم مناسبة.

السؤال الرابع: هل يختلف متوسط أداء الطلبة في تفضيلهم لاستراتيجيات التذكر (استراتيجية والتسميع، استراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوضيح اللفظي) باختلاف التخصص (علم نفس، تربية خاصة، الثقافة الإسلامية) أو الجنس، أو التفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة استراتيجيات التذكر تبعا لمتغيري: الجنس، والتخصص.

جدول رقم: (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة استراتيجيات التذكر حسب متغيري: الجنس، والتخصص.

المتغير	الجنس		التخصص		
	ذكر	أنثى	علم النفس	تربية خاصة	إسلامية

	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
استراتيجيات التذكر	53.5	5.7	52.9	5.3	53.0	5.6	52.5	4.8	53.5	5.5
الترابط	17.3	3.1	16.2	2.7	16.5	3.1	16.4	2.9	17.7	2.8
التخيل	15.6	2.4	15.3	2.8	15.6	2.6	15.5	2.2	15.3	3.0
التوضيح	13.8	1.9	13.7	1.7	13.8	1.9	13.8	1.6	13.7	1.9
التسميع	6.8	1.7	7.0	1.6	7.0	1.6	6.7	1.7	6.8	1.7

يبين الجدول رقم: (11) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على قائمة استراتيجيات التذكر. ولبيان مدى دلالتها إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتغيرات التابعة (MANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم: (12).

جدول رقم (12): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما على كل مهارة من قائمة استراتيجيات التذكر

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص	استراتيجيات التذكر	31.734	2	15.867	.563	.571
	الترابط/ التنظيم	55.397	2	27.699	3.251	.041
	التخيل	.717	2	.359	.054	.948
	التوضيح اللفظي	1.112	2	.556	.162	.850
	التسميع	3.063	2	1.532	.541	.583
الجنس	استراتيجيات التذكر	66.386	1	66.386	2.354	.127
	الترابط/ التنظيم	70.013	1	70.023	8.486	.006
	التخيل	4.359	1	4.359	.651	.421
	التوضيح اللفظي	.076	1	.076	.022	.882
	التسميع	6.674	1	6.674	2.359	.126
الجنس* التخصص	استراتيجيات التذكر	13.844	2	6.922	.245	.783
	الترابط/ التنظيم	5.561	2	2.781	.326	.722
	التخيل	37.969	2	18.985	2.835	.061
	التوضيح اللفظي	10.697	2	5.349	1.562	.212
	التسميع	14.875	2	7.438	2.628	.075
الخطأ	استراتيجيات التذكر	5358.338	190	28.202		
	الترابط/ التنظيم	1610.556	190	8.519		
	التخيل	1272.300	190	6.696		

	التوضيح اللفظي	650.741	190	3.425
	التسميع	537.629	190	2.830
الكلي	استراتيجيات التذكر	555182.000	196	
	الترابط/ التنظيم	57110.000	196	
	التخيل	48282.000	196	
	التوضيح اللفظي	37966.000	196	
	التسميع	9834.000	196	

يشير الجدول رقم (12) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في استراتيجيات التذكر (والتسميع، والتنظيم، والتخيل، والتوضيح اللفظي) تعزى لمتغير التخصص (علم النفس، التربية الخاصة، الثقافة الإسلامية)، والجنس والتفاعل بين الجنس، والتخصص في جميع أبعاد استراتيجيات التذكر. وهذا يشير إلى أن الطلبة في كلية التربية بمختلف تخصصاتهم لا يختلفون في تفضيلهم استراتيجيات التذكر، وربما يعود هذا إلى أنهم من الفرع الدراسي نفسه في المرحلة الثانوية (الأدبي)، وإلى طبيعة المقررات التي يدرسونها، بالإضافة إلى أن الدراسة لم تشتمل على تخصصات أخرى من الكليات العلمية، وتختلف خذه الدراسة مع دراسة (الشريف وسيد، 2000؛ وزكري، 2012) في وجود فروق بين الطالبات في متغير استراتيجيات التذكر ولصالح التخصصات الأدبية.

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال)

واستراتيجيات التذكر (التسميع، والتنظيم، ولتخيل، و التوضيح اللفظي) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم: (13) معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر العينة = 196

			أساليب التعلم	الخبرة المحسوسة	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعال
استراتيجيات التذكر	معامل بيرسون	ارتباط	.531**	.761**	.176*	.308**	.315**
	الدلالة		.000	.000	.014	.000	.000
التنظيم			.142*	.431**	-.106	-.003	.006
			.047	.000	.141	.965	.935
التخيل			.709**	.727**	.442**	.544**	.474**
			.000	.000	.000	.000	.000
التوضيح اللفظي			.212**	.370**	-.005	.112	.119
			.003	.000	.950	.119	.095
التسميع			.090	.098	.063	.012	.116
			.207	.172	.381	.867	.105

يتضح من الجدول رقم (13) ما يأتي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) واستراتيجيات التذكر.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم، والخبرة المحسوسة، واستراتيجية التنظيم، وارتباط سلبي ضعيف بين الملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، واستراتيجية التنظيم. بينما لا يوجد ارتباط بين التجريب الفعال واستراتيجية التنظيم.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة ، والتجريب الفعال) واستراتيجية التخيل.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم، والخبرة المحسوسة، واستراتيجية التوضيح اللفظي. ووجود ارتباط سلبي ضعيف بين الملاحظة التأملية واستراتيجية التوضيح اللفظي، بينما لا يوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى.

- لا يوجد ارتباط بين أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، و الملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال) مع استراتيجية التسميع.

ويمكن تفسير العلاقات أعلاه بأن أصحاب أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) يميلون إلى استخدام استراتيجية التخيل بحيث يبتكرون صورة عقلية ترتبط بالمادة المتعلمة تعمل على تحسين عملية تذكر المادة. وهذا ما فسرته نتيجة السؤال الثالث من الدراسة في أن الطلاب والطالبات يميلون إلى استخدام استراتيجية التخيل في التذكر بشكل كبير مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى؛ لأنها تعمل على تسهيل تذكر المادة مقارنة

باستراتيجية التسميع التي أظهرت عدم وجود ارتباط بينها وبين أي من أساليب التعلم، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحبيسي (2012) بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري واستراتيجيات الذاكرة. ودراسات الذاكرة والتعلم (Andersen, et al, 2004; Singhal, 2001 ; Dennis, 2002) التي أجمعت على أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ ، وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية.

السؤال السادس: ما إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التذكر من أساليب التعلم (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، التجريب الفعال)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة التحليل المتتابع أو المتدرج Stepwise والجدول رقم (14) يبين النتائج.

جدول رقم (14): تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة المتنبئة على المتغير المتنبأ به باستخدام أسلوب Stepwise

أسلوب إدخال المتنبأت	النموذج التنبؤي(أ)	ر	$ر^2$	$ر^2$ المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	ف التغير	الدلالة
Stepwise	1(ب)	761.	579.	577.	3.44	267.199	000.
	1(ج)	768.	589.	585.	3.40	138.528	000.

مستوى الدلالة (α= 0.05)

(أ) المتنبأ به : استراتيجيات التذكر.

(ب) المتنبئات: (ثابت الانحدار): الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمعالجة المفهومية المجردة، والتجريب الفعال.

يتضح من الجدول رقم (14) وجود متغيرات تنبأت باستراتيجيات التذكر حيث كانت قيمة (ف)= (267.199) للخبرة المحسوسة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 000.)، وقيمة (ف)= (138.528) للملاحظة التأملية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 000.). وهذه المتغيرات المتنبئة باستراتيجيات التذكر موضحة في الجدول رقم (15).

جدول رقم: (15) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التعلم على استراتيجيات التذكر

التنبئي	المتغيرات المتنبئة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الثابت	20.079	2.026	9.908	000.
استراتيجيات التذكر	الخبرة المحسوسة	498.	0.31	16.202	000.
	الملاحظة التأملية	092.-	0.42	2.174-	031.

يتضح من الجدول رقم (15) وجود دلالة إحصائية لكل من ثابت الانحدار وأساليب التعلم (الخبرة المحسوسة و الملاحظة التأملية) في حين أن الأساليب الأخرى (المعالجة المفهومية المجردة والتجريب الفعال) غير دالة إحصائيا وتكون معادلة الانحدار على النحو الآتي:

استراتيجيات التذكر = 20.079+ 498. × الخبرة المحسوسة + 092.- × الملاحظة التأملية

الثابت 20.079 = إذا كانت درجة الخبرة المحسوسة = صفراً، ودرجة الملاحظة التأملية = صفرا، فإن درجة استراتيجيات التذكر = (الثابت، 20.079).

معامل الانحدار 498. = وكلما زادت الخبرة المحسوسة بمقدار (498.)، زادت استراتيجيات التذكر بمقدار (489.).

معامل الانحدار 092.- = كلما زادت الملاحظة التأملية بمقدار (092.-)، زادت استراتيجيات التذكر بمقدار (092.-).

التوصيات

يتضح لنا من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

1. ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية لتعرف أساليب التعلم المفضلة للطلبة ، لأن ذلك سوف يقود تعرف الأسلوب المفضل لهم في طريقة التدريس، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وفي تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم مجموعات الطلبة المختلفة. وقد ذكر (كوجك، 2007) أنه من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم ، ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته.

2. إجراء مزيد من الدراسات في مجال التعليم الإلكتروني لأساليب التعلم المختلفة واستراتيجيات التدريس (طريقة التعاوني التعاوني، وطريقة التفكير- المزاوجة- المشاركة) مما يسهم في مساعدة الطلبة على الحصول على أداء أفضل في أثناء عملية التعلم والتدريس، وعن طريق إدخال استراتيجيات مبتكرة تساعد هم في اكتساب المعارف بطريقة أكثر مرونة من استخدام الطرق التقليدية.

3. إجراء مزيد من الدراسات تتناول استراتيجيات التذكر بطرق تجريبية لمعرفة أثرها في رفع مستوى كفاءة الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها.

4. إجراء مزيد من الدراسات تتناول العلاقة بين أساليب تعلم مختلفة واستراتيجيات تذكر مختلفة على عينات مختلفة في العمر، والتخصص (تخصصات علمية وإنسانية)، ومستويات دراسية مختلفة.

المراجع العربية

أبو رياش، حسين (2007). التعليم المعرفي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

بدوي، زينب (2002). أثر سعة الذاكرة العاملة على نوع المعلومات في استرتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويل المدى، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 40، 1-42.

حسن، محمد (2006). استراتيجيات التذكر ومدى التطرف في الاستجابة لدى الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

دافيدوف، لندا (2000). الذاكرة: الإدراك- الوعي، ترجمة: نجيب الفونس خزام ومراجعة فؤاد أبو حطب، الطبعة1، القاهرة: الدار الدولية لاستثمارات الثقافية.

الدريدر، عبد المنعم و عبد الله، جابر(2005). علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة، الطبعة 1، القاهرة: عالم الكتب.

دوس، نور(2001). أثر بعض استراتيجيات تقديم المعلومات على كل من التذكر وانتقال أثر التدريب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

زكري ، نوال (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

الزيات، مصطفى (2006). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، الطبعة 2، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

الزيات، مصطفي (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، الطبعة 2، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

الزيات، مصطفي (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة والذاكرة والابتكار، الطبعة 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الخليفى، سبيكة (2001). أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينتين قطرية وإماراتية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية- جامعة المنيا، المجلد 15، العدد الأول (يوليو)، ص ص 62-109.

سالم، عوض الله (1988). أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية بالزقزيق، العدد 6، ص ص 131-168.

السليماني، ميرفت (2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السيد، أبو هاشم (2000). أساليب التعلم فى ضوء نموذجى كولب وانتويستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية- جامعه بنها، العدد93، ص ص 69-111.

سولسو، روبرت (2000). علم النفس المعرفي، ترجمة: محمد الصبوة ومصطفى كامل ومحمد الدق، الطبعة 2، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الشرقاوي ، أنور (1996أ). علم النفس التربوي ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية : التعلم وأساليب التعليم ، ج ١ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

الشريف ، صلاح الدين ، سيد ، إمام (1999). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد 15، الجزء 2، 298-330.

عبد الفتاح، فوقية و جابر، جابر (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، الطبعة 1، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، عماد والحاروني، مصطفى (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، المجلة العلمية، المجلد 20، العدد 2، الجزء 2: 1-45.

علي، طلعت (2005). استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 29، الجزء 3: 9-15.

يوسف، عماد (2005). مستوى ناتج التعلم كدالة لاستراتيجية معالجة المعلومات ومفهوم التعلم كما يدركه الطلاب، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية- جامعة المنيا، ص ص 369-407.

قطامي، يوسف (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.

الكناني، ممدوح و الكندري، احمد (1992). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، الكويت، دار الفلاح.

كوجك ، كوثر.(2007). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي.

المانع ، عزيزه .(2007). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، دراسة ميدانية .

منشار، كريمان (2004). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد 28 (24)، ص ص 209-24.

وقاد، إلهام (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة أم القرى.

اليوسفي، علي (2009). أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه ، جامعة الكوفة.

11540=http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t

المراجع الأجنبية

Andersen , G et.all (2004). The influence of metacognitive skills on learners' memory of information in a hypermedia envviroment. *Journal of educational computing research*, 31,(1) : 77 – 93.

Baddeley, A.D. (2004). *Your memory: a user's guide. Edition IV*, London: Carlton.

Dennis , M (2002). *Understanding reading comprehension strategies*. **http://brom** Well.dpsk12.org/stories/story/

A.L. Franvoni, Velazquez; F. Cervantes, Perez; S. Assar (2012). A Quantitative Analysis of Student Learning Styles and Teacher Teachings Strategies in a Mexican Higher Education Institution. *Journal of Applied Research and Technology*, 10, (3): 289-308.

AL-Hebaishi, S. M (2012). Ivestigating the relationships between Learning Styles, Strategies and the Academic Performance of Saudi English Majors. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (8): 510-520.

Duff , A (2004) . A Note on the Problem Solving Style Questionnaire : An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory ? , *Educational Psychological* , 24,(5): 699-709.

Kelemen, w. (1999). Metamemory for related information is determind by the type of mnemonic cue.*dissertation abstracts international*, 59, (7): 3726.

Kolb, D.A., (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Loo, R. (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage ? , *Educational Psychological* , 24, (1): 99-108.

Miller , G. (2000). Learning strategies for distance educatin students. *Journal of agricultural education*, 41, (1): 60 – 68.

Singhal , M (2001). Reading proficience, reading strategies, metacognitive awarness and L2 readers. *The reading matrix journal*, 1, (1): 46-62.

Van Ede, D. Coetzee, C. (1996). The Metamemory, memory strategies, and study technique inventory: a factoranalytic study. *South African of psychology*, 26,(2): 89-95.

Woolfolk , A. (1993). *Educational psychology* **.** New Jersy : Prentice – Hall.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالب/ الطالبة حفظهما الله

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود"

وتهدف الدراسة إلى معرفة أكثر أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر التي يستخدمها الطلاب والطالبات في التعلم والمذاكرة على الاختبارات. ويأمل الباحث في مشاركتكم الجادة في الإجابة عن فقرات الأداتين بكل دقة وموضوعية للإسهام في إنجاز هذه الدراسة. شاكرا ومقدرا لكم

البيانات الشخصية

.....التخصص ..... الجنس

ملحق (1) مقياس أساليب التعلم

م	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي تماما
1	أستمتع بالعمل مع الأشخاص محبي المرح					
2	أرغب في إنجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					
3	أميل للإفصاح عن مشاعري					
4	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير					
5	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل					
6	أميل إلى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الاتصالات					
7	أبدأ أعمالي دون اعتبار العواقب					
8	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار					

9	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم					
10	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات					
11	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات					
12	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					
13	أشعر بالملل من الانتباه للعمل الروتيني					
14	أصف نفسي بأني غير متحيز (متفتح الذهن)					
15	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات					
16	أتقبل الناس كما هم					
17	أميل إلى أن يكون كل ما حولي متنوعاً ونابضاً بالحيوية					
18	أتعلم على أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري.					
19	ألجا إلى زملائي لشرح المواضيع غير المفهومة					
20	أشعر بالفخر لإنجازي عملا دقيقا بمفردي					
21	أميل إلى اتخاذ القرارات بعد أخذ وجهات النظر كافة في الاعتبار					
22	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول للقرار					
23	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام بالوقت المحدد					
24	أميل للحذر من التفسير السريع للمعلومات					
25	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة النهائية					
26	أستمتع بمراقبة الآخرين قبل مشاركتهم العمل					

27	أفضل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لحل المشكلة					
28	أميل إلى التروي في اتخاذ القرارات					
29	أثمن الصبر					
30	أود أن أوصف نفسي بأني متأمل					
31	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور					
32	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات					
33	أتعلم أفضل عند قيامي بتحليل الأفكار					
34	أميل إلى التوصل إلى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي					
35	أميل للقيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد					
36	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					
37	أميل إلى وصف نفسي بأني صريح					
38	أسعى إلى الإتقان والضبط في كل الأعمال					
39	أستمتع بالعمل مع الأشخاص ذوي التفكير المنطقي					
40	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الآخرين.					
41	أميل إلى تقييم المواضيع تقيميا منطقيا.					
42	.أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم					
43	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة					
44	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا					
45	أود أن أصف نفسي بأني ميال للعمل					
46	أفضل الاشتراك مع زملائي لإنجاز الأعمال.					
47	أشعر بالملل من الحصص النظرية.					

48	أتعلم على أفضل وجه عندما أعمل بجد لكي أنهي أعمالا صعبة.					
49	أتحمل مسؤولية أعمالي					
50	أميل إلى تجربة الأشياء في عملية التعلم					
51	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل					
52	أرى أنني مستعد للعمل					
53	أميل إلى رؤية نتائج أعمالي					
54	أود أن أصف نفسي بأني فاعل ونشط					

ملحق (2) قائمة استراتيجيات التذكر

تهدف القائمة إلى جمع معلومات متعلقة بمدى تطبيق الطلاب استراتيجيات التذكر ومعالجة المعلومات عند الاستذكار والأساليب المستخدمة لاستراتيجيات الاسترجاع

مثال: استراتيجية اللفظة الأوائلية: تكوين كلمة ما بجمع الأحرف الأولى من الكلمات المفتاحية التي ترغب في تذكرها، مثل كلمة (واس) وتعني وكالة الأنباء السعودية

مثال: القصيدة تذكر كواكب المجموعة الشمسية (عطارد- زهرة- أرض- مريخ- مشتري- زحل- أورانوس- نبتون- بلوتو). حسب الترتيب يمكن حفظ بيت الشعر الآتي: (عرب زهت أمجادهم من ماشاهم زادت أخلاقه نبلا وبركات)

عرب حرف ع تدل على عطارد

زهت حرف ز تدل على زهرة

م	العبارة	ليس بصورة جيدة على الإطلاق	بصورة بسيطة	بصورة معقولة	بصور ة جيدة	بصورة جيدة جدا
1	ما مدى استخدامك لاستراتيجيات التذكر التالية عند					

	استعدادك للاختبار؟ تكوين كلمة ما بجمع الأحرف :اللفظة الأوائلية الأولى من الكلمات المفتاحية التي ترغب في تذكرها					
2	تكوين عبارة أو جملة ذات قافية من :القصيدة الأحرف الأولى للكلمات المهمة التي عليك تذكرها					
3	ربط المادة التي تتعلمها الآن بشيء تعرفه :الترابط من قبل					
4	الدمج: تجميع الأجزاء الصغيرة من المعلومات في وحدات أكبر					
5	تجميع المفردات ذات المعلومات :التصنيف المرتبطة ببعضها وإيجاد كلمة تعبر عن هذه المعلومات وتوضيحها على أكمل وجه					
6	تنظيم المعلومات :التنظيم الهرمي التسلسلي بصورة تخطيطة لتوضيح العلاقات الموجودة بين عناصر هذه المعلومات (مثل عمل مخطط يشار (فيه باتجاهات الأسهم					
7	تركيز الانتباه (إظهار أهمية المعلومات): وضع خط أو استخدام أقلام ملونة للإشارة إلى أكثر الحقائق أهمية في كتاب أو مقال					
8	التخيل: تكوين صورة بصرية مرتبطة بالمعلومات لتساعدك على تذكرها					
9	الصور التفاعلية: تكوين صورة بصرية تقوم					

	بربطها بالمعلومات وجعل هذه الصورة البصرية يتفاعل بعضها مع بعض.					
10	طريقة الكلمة المفتاحية: هي الكلمة التي تلخص أو تعرف جزءاً من المعلومات التي يجب عليك تذكرها					
11	نظام الربط (السلسلة): ويشتمل على خطوتين تتضمن الخطوة الأولى تكوين صورة بصرية لكل مفردة أو كلمة مفتاحية (وهي الكلمة التي تلخص أو تعرف جزءاً من المعلومات التي يجب عليك تذكرها) في القائمة المراد تذكرها، أما الخطوة الثانية فتتضمن ربط صورة كل مفردة أو كلمة مفتاحية بصورة الكلمة المفتاحية أو المفردة التالية وبمعنى آخر فإنك تقوم بتكوين ترابط بصري بين المفردتين الأوليين ثم بعد ذلك المفردتين الثانية والثالثة وهكذا.					
12	التنظيم: يتضمن الترتيب وإعادة الترتيب وتنظيم المعلومات عن طريق البحث عن العلاقات وتحديد المبادئ المتضمنة أو نماذج معينة حتى تصبح المعلومات ذات معنى بالنسبة لك.					
13	النماذج: تكوين نموذج (رابطة) ما باستخدام الأحرف الأولى للكلمات المفتاحية أو المفردات التي يجب عليك تذكرها.					
14	السرد: تكرار المعلومات التي يجب عليك تذكرها لنفسك، سواء بصورة لفظية أو عقلية ومقارنتها					

	بالمعلومات التي يجب عليك تذكرها لكي تختبر نفسك.					
15	التسميع: تكرار المعلومات لفظيا أو عقليا مرة أو أكثر بعد أن يتم قراءتها دون مقارنتها بالمعلومات التي يتطلب منك تذكرها.					
16	تكوين أنشودة باستخدام الكلمات :تأليف الأنشودة المفتاحية أو الحقائق التي يجب عليك تذكرها حتى تساعدك على استدعاء المعلومات وهذه الأنشودة تكون بمثابة مفتاح للاسترجاع عند استدعاء المعلومات.					
17	تقوية التذكر باستخدام قصة: إضافة كلمات أو جمل بين الكلمات المفتاحية أو المفاهيم التي تريد تذكرها ودمجها معا في قصة.					