

التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي

لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل

اعداد

ا. د. سالم علي الغرايبه
أستاذ علم النفس التربوي قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم
gharaibeh_salem@yahoo.com

ا. سعود بن مقبل بن فالح الحربي
ماجستير علم نفس تربوي
ادارة التعليم في منطقة حائل - السعودية
s123456d40@hotmail.com

التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على مستوى تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، كما هدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين كل من تقدير الذات وأساليب التعلم من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى والتعرف على أثر التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام " مقياس تقدير الذات " من اعداد الدريني وسلامة وكامل (١٩٨٣)، والمطور من قبل بلكيلاني (٢٠٠٨)، ومقياس " أساليب التعلم " من اعداد فيلدر- سلفرمان وترجمة القحطاني (٢٠٠٩)، على عينة تكونت من (٤٠٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة حائل، وأشارت النتائج إلى أن مستوى تقدير الذات لدى عينة البحث جاء فوق المتوسط، كما أشارت إلى أن أسلوب التعلم المفضل لدى عينة البحث هو أسلوب التعلم النشط مقابل التعلم التأملي الذي جاء في المرتبة الأولى، وأشارت النتائج إلى تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم الحسي على التعلم الحدسي، وتفضيل أسلوب التعلم البصري على أسلوب التعلم اللفظي، وأسلوب التعلم النشط على التعلم التأملي، وأسلوب التعلم التسلسلي على أسلوب التعلم الشمولي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث، كما اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً بين أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب الأكاديمي تعزى إلى تقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب الأكاديمي تعزى لأساليب التعلم في أسلوبين فقط هما: أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي، وأسلوب التعلم التسلسلي مقابل التعلم الشمولي، وكشفت النتائج عن وجود اثر للتفاعل بين تقدير الذات والتعلم النشط مقابل التأملي على التحصيل الأكاديمي عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١)، وكذلك وجود اثر للتفاعل بين تقدير الذات وأسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥). وفي النهاية تمت مناقشة النتائج التي في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اقتراح بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، أساليب التعلم، التحصيل الأكاديمي، المرحلة الثانوية.

Interaction between self-esteem and learning styles on academic achievement among

Secondary school students in Hail

Abstract: This research aimed at identifying the level of self-esteem and learning styles Among school students in Hail. Additionally, it aimed to specify the nature of the relationship between self-esteem, learning styles and academic achievement, and to identify the impact of the interaction between self-esteem and learning styles on academic achievement among secondary school students in Hail, using the descriptive method. To achieve the research goals, "Self-esteem Scale," prepared by Al-Derini and Salama (1983), which developed by Belkilani (2008), and "Learning Styles Scale", prepared by Felder & Silverman which translated to the Arabic by Al-Qahtani (2009), were applied to a sample consisted of (408) students from Hail First Grade Secondary students. The results indicated a high level of self-esteem among the research sample.

They also pointed out that the learning style preferred by Hail secondary students was the active - reflective learning style, followed directly by sequential - global learning style, the visual- verbal learning style, and at last came the sensory- intuitive style. The results indicated that the study sample prefers the visual learning style versus the verbal learning style. The active learning style versus reflective learning. And the sequential learning style versus the global learning style. They also indicated that there is a positive relationship between self-esteem, visual learning style versus the verbal learning, and academic achievement among a research sample, They also pointed a significant statistical differences in students' academic achievement attributed to visual learning style versus verbal learning style, and sequential learning style versus global learning style. The results revealed an effect of the interaction between self-esteem and active learning versus reflective learning, as well as between self-esteem and sequential learning style versus global learning on academic achievement. Finally, The Results were Discussed an light of theatrical literature and previous studies and some recommendations were suggested.

Key words: Self Esteem, Learning Styles, Academic Achievement, Secondary School Students.

المقدمة:

أصبح التعليم في السنوات القليلة الماضية، موضع اهتمام السياسيين و علماء التربية والاجتماع والاقتصاد، وذلك كونه أصبح استثمارا حقيقا في الموارد البشرية، وقد بذل المختصون جهودا فاعلة في تطوير البرامج والمناهج التعليمية المتخصصة، وتحسين طرق التدريس المتبعة في المدارس والجامعات واستخدام أساليب تعليم تناسب ميول الطلبة وقدراتهم العقلية، كما يعتبر التحصيل الأكاديمي ثمرة للعملية التعليمية ونتاج لجهود جميع اطراف العملية التعليمية.

والتحصيل الأكاديمي هو نتيجة لعدة عوامل، منها ما يرتبط بالفرد نفسه، ومنها ما يرتبط بعوامل خارجية، ولما كان بلوغ الطالب لمستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي ذا أهمية كبيرة في حياة الطالب والأسرة والمجتمع، فقد اتجه العديد من علماء النفس والتربية إلى دراسة العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي (أبو العلا، ٢٠١٢).

ويذكر جابر (١٩٩٦) ان التحصيل الأكاديمي يعد بمثابة المرحلة التي يستطيع فيها المعلم أن يضع قراراته حول طلابه كجماعة في ضوء أدائهم في فترة تعليمية طويلة، ويساعد التحصيل الأكاديمي في الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله الطلاب بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية، كما يساعد في الوصول إلى المعلومات التي من شأنها إعطاء المؤشر عن ترتيب الطلبة في الخبرة بالنسبة للمجموعة (بالغنيم، ٢٠٠٧).

وأشار الحراشة (٢٠١٢) الى أن هناك متغيرات تؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث انه من السائد في الأوساط الاجتماعية أن مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالب يعتمد على ذكائه فقط، إلا أن الدراسات العلمية المتعددة أثبتت أن هناك متغيرات أخرى عدا مستوى الذكاء تؤثر في التحصيل، ومنها ثقة الطالب بنفسه، أو تقديره لذاته. وفي المقابل يشير جلال (٢٠٠٨) الى ان التميز في التحصيل يعتبر من العوامل المحتملة التي قد تسهم في رفع تقدير الفرد لذاته، فالنجاح

يعقبه الرضا عن النفس، والتحصيل المرتفع دلالة رقمية على أن الطالب تم تقييمه بواسطة اختبار عام اشترك فيه الكثير من الطلاب واستطاع الطالب أن يحقق نجاحاً متميزاً إذا ما تم مقارنته بغيره من ذوى التحصيل المتدن. وفي هذا الصدد اشارت دراسة الدريني وسلامة وكامل (١٩٨٣) أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، ولديهم رغبة عالية في التعبير عن آراءهم، ولكنهم حساسون نحو النقد ومتفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بالأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض .

كما يمتاز الطلبة ذوي التقدير المرتفع للذات بزيادة دافعيتهم للإقبال على الأعمال التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً مع الآخرين، وفي القدرة على إنجاز الواجبات المدرسية، والقدرة على التحصيل الأكاديمي، ويحترمون أنفسهم ويهتمون بها ويرغبون في تقديم أفضل صورة عنها، ويرغبون في الوصول بأدائهم إلى درجة الكمال وتحقيق ذواتهم على أفضل ما يكون، أما إذا تَكون تقدير منخفض للذات لدى الأفراد فأنهم سيصبحون اتكاليين وعاجزين عن القيام بأعمالهم، وستترسخ لديهم الرغبة بالعزلة والانسحاب، والبعد عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وكل هذا سينعكس سلباً على تحصيل الطالب الأكاديمي (الألوسي، ٢٠١٤).

وقد يكون التقدير المتدن للذات لدى الطلبة من المعوقات الرئيسة للتعلم، كما قد يكون سبباً في انصرافهم وتبديد طاقاتهم ووقتهم في المعاناة النفسية، فقد يكون للطريقة المستخدمة في الفصل الأكاديمي أثراً جيداً على التحصيل مما يؤدي إلى النجاح المتميز مما يبتعد بالطلاب بعيداً عن المشاكل النفسية ويدفعه إلى المزيد من التعلم، وتجعل من عملية التعليم عملية شيقة وليست شاقة، وتجلب له السعادة والرضا والإحساس بأنه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية داخل الفصل الأكاديمي وتزيد من تقديره لذاته والذي بدوره يدفع الطالب لمزيد من الإنجاز (جلال، ٢٠٠٨).

وتجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات لا يتسم بالثبات فهو قابل للتغيير، فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاته أو تخفضها، وأهم خاصية به – من وجهة نظر علم النفس الإنساني – تتمثل في تقييم وتقبل الذات ومحاولة تحسين أنفسنا ومن ثم تحسين الذات لتمييز تقدير الذات بالخاصية الإيجابية المرتفعة (سليمان، ١٩٩٢).

وفي عصرٍ تميز بتعدد وتنوع وسائل الاتصال التكنولوجي والتقني والمعلوماتي، أصبحت هناك حاجة ملحة لإعداد وتطوير نظم وبرامج تعليمية تربوية تتمركز حول الطالب وخصائصه العقلية والمعرفية وأساليب تعلمه، مما يجعل العملية التعليمية للمتعلم مقبولة وميسره (الشريف، ٢٠١١). كما يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغير السريع في الجانب المعرفي، الأمر الذي يتطلب إحداث تغيير وتطوير في النظم والبرامج التربوية بما يتفق مع خصائص المتعلمين المعرفية والعقلية وأساليب تعلمهم المفضلة بما يشبع حاجاتهم التعليمية، مما يولد لديهم نوعاً من الرضا النفسي فيما يتعلمونه (النبهاني، ٢٠١١).

كما تركز التربية الحديثة على الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، فهو الهدف من هذه العملية برمتها، لذا يعد الاهتمام بتربيته تربية صحيحة استثماراً للمستقبل، الأمر الذي يستوجب الاهتمام المتزايد بكل ما من شأنه الارتقاء بعقله، وجسمه، ووجدانه بشكل متوازن ومتكامل، خاصة وأن المرحلة التي نعيشها الآن لها آثارها الإيجابية التي تتمثل في التقدم والازدهار للحضارة الإنسانية، كما أن لها آثاراً سلبيةً تتمثل في سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة وما يمكن أن ينجم عنها من مشكلات اجتماعية لا مفر منها إلا بتشكيل وبناء الشخصية السوية المتوازنة، وذلك من خلال الاهتمام بالمتعلم من خلال تحقيق التوافق بين أساليب التعليم التي يتبعها المعلمين وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب أنفسهم (الحازمي وحامد وجاهين، ٢٠١٢).

ويشير ويهروين ولوجان وديكلو (Wehrwein , Lujan & Dicorlol 2007) إلى أنه من طرق تحسين دافعة وأداء الطلاب أن نكيف طرق التدريس والتعليم لتقابل تفضيلات أساليب التعلم المختلفة للطلاب، ذلك أن أساليب التعلم تجعل المتعلمين أكثر كفاءة وإدراكاً وتجهيزاً وتخزيناً واستدعاءً للمادة المتعلمة. حيث ان مفهوم أساليب التعلم يشير الى الطرق التي يبدأ بها المتعلم التعامل مع ما تعلمه داخل حجرة الصف أو خارجها (أبو سريع وغنيم وعطيه ، ١٩٩٥).

ويشير يورك (York, 2000) إلى وجود أبعاد محددة لأساليب التعلم تكمن في البعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الجسمي. كما يشير الغرابيه (٢٠١٢) إلى أن أسلوب التعلم يشمل أربعة جوانب في المتعلم هي: أسلوبه المعرفي، وأنماط اتجاهاته واهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها. ويوضح الزيات (٢٠٠٤) أن التراث السيكلوجي يعكس وجود شبه إجماع على أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي يتعلمون من خلالها بيسر وفاعلية من حيث استقبال المتعلم للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها.

ويرى دن و دن وبراس (Dunn & Price,1987,Dunn) أن أسلوب التعلم هو طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، وانه نتاج لأربعة أنواع من المثيرات هي "البيئية والعاطفية والاجتماعية والمادية أو الطبيعية" والتي تؤثر على قدرة الفرد في التمثل أو الاحتفاظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.

كما تعد أساليب التعلم من العوامل البارزة التي تؤثر في عملية التعلم بشكل عام والتحصيل الأكاديمي بشكل خاص، حيث يستخدم الأفراد في تعلمهم أساليب متنوعة، وهذه الأساليب قد يكون لها تأثيراً إيجابياً على عملية التعلم، حيث يستوعب الأفراد المعلومات ويعالجونها بطرق مختلفة ترجع إلى تفضيلاتهم الشخصية (أبو العلا، ٢٠١٢).

ويرى درو وتكنز (Drew & Watkins , 1998) أن متغيرات مثل الدافعية وتقدير الذات وطرق التعلم والشخصية لها تأثيراً هاماً على الإنجاز الأكاديمي، وعلى الرغم من ذلك فان قليل من الدراسات تناولت العلاقة التبادلية بين هذه المتغيرات وتأثير تفاعلاتها على مخرجات الأداء الأكاديمي، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث لمحاولة الكشف عن التفاعل بين كل من تقدير الذات وأساليب التعلم واثره على التحصيل الاكاديمي للطلبة.

مشكلة البحث وأسئلته :

يشير كل من الهيئات والزعي وشديفات (٢٠١٠) إلى أن الطلبة مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أساليب تعلمهم، وان معرفة هذا الاختلاف يساعد أصحاب القرار والمهتمين في المجال التربوي على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم في ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته للوصول به إلى أعلى درجة وأعلى مستوى.

ولاحظ الباحثان أثناء بحثهما في متغيرات البحث أن أغلبية الدراسات في الأوساط العربية ركزت على دراسة تقدير الذات مع التحصيل الأكاديمي أو أساليب التعلم مع التحصيل الأكاديمي، ولوحظ أن هناك ندرة في الدراسات التي جمعت متغيري تقدير الذات وأساليب التعلم معاً، وكذلك الأمر بالنسبة للتفاعل بينهما وأثره على التحصيل الأكاديمي، ونظراً لأهمية كلاً من تقدير الذات وأساليب التعلم في جميع جوانب الحياة للفرد بصفة عامة، وفي حياة الطالب في المرحلة الثانوية بصفة

خاصة، ونظراً لندرة الدراسات العربية لهذين المتغيرين مع بعضهما البعض وأثرهما على التحصيل الأكاديمي على حد اطلاع الباحثان، وكذلك للاختلاف في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، حيث أشارت بعض الدراسات (أبو سريع وزملاؤه، ١٩٩٥؛ والهوراي والشناوي، ١٩٨٩؛ Rosli et al. 2012) إلى تأثير التحصيل الأكاديمي بتقدير الذات بشكل إيجابي، بينما أشارت دراسات أخرى (Martins,2000; Thurman,2000) إلى عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي. ارتأى الباحثان ان هناك اهمية لمزيد من الدراسات لسبر طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين.

وفي إطار العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبه داله بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، وان مستوى التحصيل يختلف باختلاف أساليب التعلم (رمضان، ١٩٩٠؛ سالم، ١٩٨٨؛ فرير، ١٩٩٦). (Abdelghani,1996; Caldwell& Ginthier,1996; Chen,2005; Snyder,2000; Lam,1998). أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والأداء الأكاديمي، وان أساليب التعلم ليست منبئاً بالتحصيل الأكاديمي بدرجة دالة إحصائياً (Barri,1985; Barnes,2004; Kutay,2006).

وفي ضوء ما سبق، يتضح تناقض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين كل من تقدير الذات وأساليب التعلم من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، ولذلك فان البحث الحالي يسعى للمساهمة في توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات، ومعرفة أثر التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي.

وتتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل ؟
- ٢- ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظر الطلاب أنفسهم؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل ؟
- ٤- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل ؟
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تحصيل أفراد عينة البحث تعزى إلى اختلاف تقدير الذات وأساليب التعلم والتفاعل بينهما ؟

أهداف البحث :

- ١- التعرف على مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل .
- ٢- التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل.
- ٣- الكشف عن طبيعة العلاقة – إن وجدت – بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل .
- ٤- الكشف عن طبيعة العلاقة – إن وجدت – بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل .
- ٥- التعرف على أثر التفاعل – أن وجد – بين تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل.

أهمية البحث :

تنبثق أهمية البحث من النقاط التالية :

أولاً: الأهمية النظرية :

- ١- محدودية الدراسات التي تناولت تقدير الذات وأساليب التعلم معاً، وكذلك التفاعل بينهما - حسب علم الباحثان .
- ٢- أهمية المتغيرات (تقدير الذات وأساليب التعلم) ودورها في مواقف التعلم عامة والتحصيل الأكاديمي خاصة .
- ٣- يسهم هذا البحث في الإضافة إلى الأدب النظري والتربوي المتعلق بمتغيراته.
- ٤- تتضح أهمية البحث أيضاً في تناوله للمرحلة الثانوية، وما تفرضه هذه المرحلة من مطالب وتحديات تحتاج إلى مهارات في التنوع في أساليب التعلم .

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

- ١- قد تسهم نتائج هذا البحث في لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغيرات البحث وكذلك التفاعل بينهما بالنسبة لعملية التعلم، مما يحفزهم على تعديل وتطوير البرامج والمناهج التعليمية بما يسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتحقيق التفوق والنجاح لدى الطلاب .
- ٢- مساعدة القائمين على التعليم في منطقة حائل بتنظيم دورات وبرامج من شأنها إكساب الطلبة لأساليب التعلم المختلفة وكذلك تدريب الطلبة على رفع مستوى تقديرهم لذواتهم.
- ٣- قد تمدنا نتائج البحث بمؤشرات تربط بين تقدير الذات وأساليب التعلم والتفاعل بينهما ومدى تأثيرهما على التحصيل الأكاديمي، مما قد يمكن القائمين على العملية التعليمية من الاهتمام بهذا التفاعل بين المتغيرين من أجل النهوض بالعملية التعليمية بشكل عام والتحصيل الأكاديمي بشكل خاص.

مصطلحات البحث :

التحصيل الأكاديمي Academic Achievement

يُعرف بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي يحصل عليها الطالب نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررّة، أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات المدرسية (زيدان، ١٩٩٨).

ويُعرف إجرائياً : بمعدل درجات الطالب في جميع المقررات الأكاديمية التي درسها خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

تقدير الذات Self Esteem

عرفه روجرز (Rogers, 1969) بأنه فكرة الفرد عن ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي.

وعرفه كاتل (Sited in Lawrence, 1987) بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية).

ويعرف إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المستخدم في البحث.

أساليب التعلم Learning Styles

مجموعة من السلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة والثابتة نسبيا، والتي تجعله أكثر كفاءة وفعالية في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم (شاهين ، ٢٠٠٨).

وعرفها روكفورد (Rochford,2003) بأنها الطريقة التي يركز عليها المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وتذويتها . وتذكرها .

وتعرف إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب التعلم المستخدم في البحث .

حدود البحث :

- الحد الموضوعي : دراسة متغيرات البحث (تقدير الذات وأساليب التعلم) لمعرفة مدى تأثيرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الثانوية في منطقة حائل.
- الحد الزمني: العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.
- الحد المكاني : منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
- الحد البشري : طلاب المرحلة الثانوية الذكور .

الدراسات السابقة :

أجرى شاهين (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التحقق من اثر اختلاف كل من أساليب التعلم (بصري - سمعي - حركي) وتقدير الذات (منخفض - مرتفع) وكذا اثر التفاعل بينهما في مستوى تجهيز المعلومات ، وتكونت العينة من (١٧٨) طالبة من كلية التربية للبنات بمحافظة بيشة من الفرقة الرابعة في تخصصات (الكيمياء - الفيزياء - الأحياء) واستخدم الباحث مقياساً لأساليب التعلم من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى عدم وجود اثر دال إحصائيا للتفاعل بين أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات.

وهدفت دراسة سادات وزاده وسليمانى (Saadat, Zadah & Soleimani,2012) إلى بحث تقدير الذات وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإيرانية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) طالباً من طلاب الجامعة الإيرانية، واهم ما توصلت إليه الدراسة أن هناك اختلاف بدرجة كبيرة بين الذكور والإناث في تقدير الذات، حيث اظهر الطلاب تقدير ذات أعلى من الطالبات، وأظهر طلاب كليات العلوم وعلم النفس والعلوم التربوية والحاسوب تقدير ذات أعلى من الكليات الأخرى، كما شارنت النتائج إلى أن تقدير الذات الأكاديمي واحترام الذات كان له علاقة إيجابية دالة احصائياً مع التحصيل الدراسي للعينة.

وفي دراسة أجراها الحراشنة (٢٠١٢) هدفت إلى بيان العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي للطلبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) فرداً، واستخدم الباحث مقياس روزنبرج لتقدير الذات بعد تطويره، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات مع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة الضباط.

وأجرت الحارثي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقصي أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠٠) طالباً وطالبة ممن يدرسون التخصصات العلمية والأدبية في مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى أسلوب التعلم أو إلى التفاعل بين أسلوب التعلم وأسلوب التفكير.

وأجرى أبو العلا (٢٠١٢) دراسة استهدفت التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وتكونت العينة من (٢٤٢) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية في جامعة بنها، وطبق مقياس اعده في الأصل فيلدر وسيلفرمان وقام الباحث بتعريبه، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من خلال أساليب تعلمهم (التأملي، الحسي، اللفظي، التتابعي) وكان أكثرها إسهاماً في التحصيل الأكاديمي الأسلوب التتابعي، يليه الأسلوب الحسي، ثم الأسلوب التأملي، وأخيراً الأسلوب اللفظي، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم العملي، والحدسي، والبصري، والكلي).

وأجرى الحازمي وحامد وجاهين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي، وتكونت العينة من (١١٣) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة طيبة، ولجمع البيانات الدراسة تم استخدام "قائمة أساليب التعلم المعدلة" لكولب ومكارثي والسجلات الأكاديمية للطلاب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم حسب نموذج كولب ومكارثي والتحصيل الأكاديمي.

وأشارت دراسة اسديفار وبيريا (Asadifard & Biria 2013) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين تعلم اللغة وتقدير الطلاب لأنفسهم، بين طلاب اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب في جامعة لوريستان وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين تقدير الذات وأساليب التعلم، حيث جاءت العلاقة قوية بين أساليب التعلم التعويضية وتقدير الذات.

وقام قولستانيه (Golestaneh,2014) بدراسة العلاقة بين أساليب التعلم و تقدير الذات وخصائص الشخصية مع الفاعلية الذاتية، أجريت هذه الدراسة على (١٥٠) طالباً في المرحلة الثانوية في ثانوية بوشهر العامة في إيران، واستخدم في هذه الدراسة عدد من الاستبانات من بينها استبيان روزنيغ لقياس تقدير الذات، وأظهرت هذه الدراسة وجود علاقة واضحة بين أساليب التعلم و تقدير الذات مع الفاعلية الذاتية.

وقام موراليدهارا وسمباك وماتنور (Muralidhara, Simbak & Matnor,2014) باستخدام استبيان أساليب التعلم واستبيان روزنيغ لقياس تقدير الذات لدراسة العلاقة بين أساليب التعلم وتقدير الذات ، أجريت هذه الدراسة على طلاب كلية الطب في جامعة السلطان زين العابدين، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم وتقدير الذات.

وهدف دراسة الألوسي (٢٠١٤) إلى الكشف عن تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٢٠) طالباً وطالبة من جامعة الأنبار من كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم التاريخ للمراحل الثانية والثالثة والرابعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي .

وأشارت دراسة المصري (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة تقدير الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات (الجنس، العمر، ومستوى التحصيل الدراسي) وطبقت

على عينة عشوائية مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت بعض النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.

وقام الهوي وشيخ ومنصوري (Alhuei, Sheikh & Mansoori, 2015) بالكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و أساليب تعلم اللغة المباشرة وغير المباشرة، إذ قاموا بإجراء هذه الدراسة على ٤٠ طالبة إيرانية في معهد لتعليم اللغة الإنجليزية في كارج، حيث تم إخضاع عينة الدراسة لاختبار أوكسفورد لتحديد مستوى اللغة وبعد ذلك طلب من المشاركات في الدراسة الاستجابة على استبيانين الأول: استبيان سورينسون لتقدير الذات والثاني: استبيان المخزون الاستراتيجي لأساليب تعلم اللغة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والأساليب المباشرة وغير المباشرة للتعلم.

وفي دراسة الحاج والشايب (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات الكلي والرفاعي والمدرسي والعائلي مع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، في ولاية ورقلة بالجزائر، تكونت العينة من ١٠٠ طالباً من الذكور والإناث، وتم استخدام مقياس تقدير الذات لبروس آر هير، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب العينة.

وأجرى حميدة (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالسعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة بلغ حجمها (٣٠٠) طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وطبق الباحث فيها مقياس فيلدر - سلفرمان لأساليب التعلم بعد أن قام بترجمته للعربية، وأشارت النتائج إلى تفضيل أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي في التعلم، يليه في المرتبة الثانية أسلوب التعلم الحسي مقابل الحدسي، ثم أسلوب التعلم النشط مقابل التأملي، ثم أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من استعراض الدراسات السابقة وجود ندرة في الجمع بين متغيرات البحث الحالي الثلاثة معاً (تقدير الذات، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي)، كما يلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة المذكورة لم تهتم بدراسة تفاعل تقدير الذات وأساليب التعلم ومدى تأثير هذا التفاعل على التحصيل الأكاديمي، بينما يركز البحث الحالي على دراسة اثر هذا التفاعل على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، ويعتبر هذا الأمر ميزة يتمتع بها البحث الحالي عن بقية الدراسات التي تم ذكرها.

كما نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلبة المرحلة الجامعية مثل دراسة شاهين (٢٠٠٨) وزاري وزملاؤه (Zarei, Nasiri, & Kafipour, 2012) واسديفار وبيريا (Asadifard & Biria, 2013) والهوري والشناوي (١٩٨٩) وأبو سريع وزملاؤه (١٩٩٥) والالوسي (٢٠١٤) وروسلي وزملاؤه (Rosli et al. 2012) والغامدي (٢٠١٣) وحموري وشراذقه (٢٠١٢) وتشيو (Chiou, 2008) وسالم (١٩٨٨) وولهاوس وبيلا (Woolhouse & Blaire, 2003)، ماعدا دراسة روس وبرو (Ross & Broh, 2000) ومارتينز (Martins, 2000) وثورمان (Thurman, 2000) والعمران (٢٠٠٦) فقد أجريت على عينات من طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية. في حين أجريت دراسة جيلرد وزملاؤه (Jilard et al. 2011) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية للتحقق من اثر التعلم على الإنجاز الأكاديمي في طهران، وأجرى البحث الحالي على طلاب المرحلة الثانوية، وهذه ميزة أخرى.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث واختيار العينة والأدوات وتفسير ومناقشة النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، تم اتباع خطوات المنهج الوصفي، حيث يعد هذا المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من البحوث، حيث يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويهتم بتحليلها ووصفها وصفاً دقيقاً مستعيناً بأدوات البحث العلمي المناسبة للوصول للنتائج العلمية الدقيقة (عودة، ٢٠٠٤).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل التعليمية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

عينة البحث

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية للبحث من (١١٠) طالباً تم باختيارهم من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث وقع الاختيار على مدرستين هما (ثانوية قتيبة بن مسلم، وثانوية المعتصم) وقد تم استبعاد هذه المدارس عند سحب عينة البحث الأساسية لتطبيق أداة البحث.

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠٨) طالباً يشكلون ما نسبته (٦٩%) من مجتمع البحث تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، بحيث تم حصر مجموع المدارس الثانوية في مدينة حائل من خلال إحصائيات الإدارة العامة للتعليم في حائل موزعة على المكاتب التي تقوم بالأشراف على ثانويات مدينة حائل (مكتب الشمال ومكتب الجنوب) فكانت مدارس مكتب شمال حائل الثانوية (١٣) مدرسة ومدارس جنوب حائل الثانوية (١١) مدرسة، وبلغ عدد طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس حائل النظام الفصلي (٧٩٥) طالباً، وبعدها تم الاختيار العشوائي لأربع مدارس من مكتب الشمال هي (ثانوية الأمير سلطان، وثانوية الخطيب البغدادي، وثانوية الإمام الجوهري، وثانوية حراء) وأربع مدارس من مكتب الجنوب هي (ثانوية الزبير، وثانوية المهاجرون، وثانوية الأمير مقرن، وثانوية الخوارزمي) وبلغ عدد الطلاب هذه المدارس (٤٠٨) طالباً، وكانت المدرسة هي وحدة الاختيار.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام " مقياس تقدير الذات " الذي اعده الدريني وسلامة (١٩٨٣) ، والمطور من قبل بلكيلاني (٢٠٠٨)، ومقياس " أساليب التعلم" الذي اعده فيلدر و سلفرمان ((Felder & Silverman,1991 وترجمة القحطاني (٢٠٠٩).

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث للتحقق من صلاحيتهما ومناسبتهما للبيئة السعودية، وفيما يلي عرض لأداتي البحث :

أولاً: مقياس تقدير الذات

يتكون المقياس بصورته الأصلية التي استخدمها الدريني وسلامة (١٩٨٣) من (٣٠) عبارة صممت حسب تدرج ليكرت الثلاثي (غالباً، أحياناً، نادراً). وقد قام بلكيلاني (٢٠٠٨) بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين وذلك بعرضه بصورته الأولى على عدد من المحكمين، وبناءً على ملاحظاتهم تم إضافة ثلاث فقرات وبذلك أصبح مجموع فقرات المقياس (٣٣) فقرة، ثم قام بالتحقق من صدق البناء للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وبناءً على ذلك تم الإبقاء على الفقرات كلها لعلاقتها الدالة إحصائياً بالدرجة الكلية، كما قام بالتحقق من مؤشرات ثبات المقياس، وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الثبات حسب معادلة سبيرمان - براون (٠,٧٦)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ- الفا (٠,٨١).

صدق وثبات مقياس تقدير الذات في البحث الحالي:

١-صدق مقياس تقدير الذات:

تم التحقق من مؤشرات صدق مقياس تقدير الذات بطريقتين هما: الصدق الظاهري (المحكمين)، وصدق البناء، وذلك كما يلي:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس على (١٣) محكماً من حملة الدكتوراه في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقييم، من عدة جامعات، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث انتمائه لما اعد لقياسه، ووضوح الصياغة اللغوية، وأبداء الملاحظات العامة على المقياس. وتم حساب نسبة الاتفاق على مناسبة فقرات تقدير الذات، وقد قام الباحثان بتعديل أو إعادة صياغة أو حذف أي عبارة اجمع (٢٠%) أو أكثر من المحكمين على عدم ملاءمتها، وبذلك تم تعديل صياغة (١١) فقرة لغوياً، ولم يتم حذف أي فقرة، كما تم فصل إحدى الفقرات إلى فقرتين وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٤) فقرة .

ب. صدق البناء:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم التحقق من صدق البناء لمقياس تقدير الذات، بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١١٠) طالباً من الطلاب غير المشاركين في العينة الأساسية للبحث، وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١): معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة
**0.58	25	**0.44	13	**0.415	1
**0.48	26	**0.74	14	**0.39	2
**0.49	27	*0.30	15	**0.37	3
**0.41	28	**0.65	16	**0.61	4
**0.55	29	*0.30	17	**0.40	5
**0.39	30	**0.46	18	**0.53	6
**0.44	31	**0.65	19	**0.35	7
**0.50	32	**0.41	20	*0.30	8
**0.43	33	**0.37	21	**0.74	9
0.14	34	**0.56	22	*0.32	10
		**0.35	23	*0.30	11
		**0.42	24	**0.61	12

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يلاحظ من الجدول (١) أن جميع عبارات مقياس تقدير الذات قد ارتبطت ارتباطات موجبة ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، باستثناء عبارة واحدة وهي العبارة رقم (٣٤)، وبناءً عليه تم حذفها من المقياس، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (٣٣) فقرة.

٢- ثبات مقياس تقدير الذات:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: كرونباخ - ألفا والتجزئة النصفية وذلك كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢): معامل ثبات (كرونباخ ألفا)، وثبات التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات

عدد فقرات المقياس	معامل ثبات كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	ن
33	0.887	٠.907	110

يلاحظ من الجدول (٢) أن مؤشرات الثبات لمقياس تقدير الذات جيدة وكافية لأغراض البحث الحالي.

تصحيح مقياس تقدير الذات:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣) درجات في حالة استجابته غالباً، و(٢) في حالة استجابته أحياناً، و(١) إذا كانت استجابته نادراً، والعكس إذا كانت العبارات سالبة، علماً بأن هناك (١٥) عبارة سالبة وهي التي تحمل الأرقام: (١ - ٣ - ٥ - ٦ - ١٤ - ١٦ - ١٧ - ٢٠ - ٢١ - ٢٤ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢).

ثانياً: مقياس أساليب التعلم :

تم استخدام مقياس أساليب التعلم الذي اعده كل من فيلدر- سلفرمان (Felder & Silverman, 1991) وقام بترجمته إلى العربية القحطاني (٢٠٠٩) وطبقه على البيئة السعودية.

ويتكون المقياس في نسخته المعربة من (٤٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بالتساوي لكل بعد (١١) عبارة، وذلك كما

يلي.

١. التعلم الحسي مقابل الحدسي وتمثله الفقرات: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢).
٢. التعلم البصري مقابل اللفظي وتمثله الفقرات: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣).
٣. التعلم النشط مقابل التأمل وتمثله الفقرات: (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١).
٤. التعلم التسلسلي مقابل التعلم الشمولي وتمثله الفقرات: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤).

وتتكون كل عبارة من عبارات كل بعد من سؤال يحتمل إجابتين، يقوم المستجيب باختيار إحداها، ويعطى المستجيب درجة واحدة إذا اختار الإجابة الأولى، ويعطى (-١) إذا اختار الإجابة الثانية، وبالتالي تقع درجة المفحوص بين (-١١ و ١١) لكل بعد، فمثلاً للبعد البصري مقابل اللفظي اذا حصل الفرد على درجة (١١) يكون أسلوبه بصرياً بشدة، وإذا حصل على (-١١) يكون لفظياً بشدة، وإذا اقتربت درجته من الصفر يكون أسلوب التعلم لديه عبارة عن خليط من التعلم البصري واللفظي.

وكان فيلدر وسلفرمان قد قسما الدرجات للأساليب كما يلي:

١. بدرجة شديدة اذا كانت بين (٩ - ١١).

٢. بدرجة متوسطة إذا كانت بين (٥ - ٧).

٣. بدرجة متزنة إذا كانت بين (١ - ٣).

٤. اذا كانت الدرجات أعلاه سالبة تكون نفس التقسيم بالنسبة للأسلوب الثاني (المقابل).

كذلك فان الأفراد الذين يحصلون على درجة متزنة ضمن أحد الأساليب لا يملكون تفضيلاً واضحاً لأحد الأساليب ضمن البعد، إلا أن تعلمهم باستخدام هذا الأسلوب قد يكون أكثر فائدة من تعلمهم بالأسلوب الآخر (القحطاني، ٢٠٠٩).

صدق المقياس بالنسبة لفيلدر وسلفرمان :

قام كل من فيلدر وسلفرمان (Felder & Silverman, 1991) بإجراء بعض الدراسات السيكمترية على الأداة في نسختها الإنجليزية وتوصلا إلى أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق جيدة بالنسبة للأساليب الأربعة، كما قام القحطاني (٢٠٠٩) بتعريب المقياس على البيئة السعودية وقام بالتحقق من مؤشرات الصدق والثبات له بطريقة صدق المحكمين، كما قام بتطبيقه على عينة استطلاعية وحساب معامل ارتباط كل عبارة مع البعد الذي تنتمي له، وقد تبين أن جميع العبارات تتمتع بدلالة إحصائية. كما قام أيضاً بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة الإعادة وتبين أن المقياس ثابتاً بأبعاده الأربعة بمعاملات ثبات تراوحت بين (٠,٧٢ - ٠,٨٧)، وأيضاً قام بحساب ثبات الإعادة عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني بين مرتي إعادة التطبيق يقارب ستة أسابيع، وجاءت قيم معاملات الارتباط لكل الأبعاد مقبولة.

صدق وثبات مقياس أساليب التعلم في البحث الحالي:

١ - صدق مقياس أساليب التعلم:

تم حساب معامل الارتباط كيندال- تاو (Kendall's tau-b) بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس أساليب التعلم، وتم استخدام هذا النوع من معاملات الارتباط لأن المقياس تصنيفي ومعامل ارتباط (كيندال – تاو) يناسب المقاييس التصنيفية، ويوضح الجدول (٣) صدق البناء لمقياس أساليب التعلم.

جدول (٣): معامل الارتباط (كيندال- تاو) بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب التعلم.

التعلم التسلسلي		التعلم النشط		التعلم البصري		التعلم الحسي	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
.292*	4	.316**	1	.278*	3	.310**	2
.480**	8	.484**	5	.400**	7	.244*	6
.292**	12	.484**	9	.508**	11	.455**	10
.535**	16	.714**	13	0.230*	15	.663**	14
.480**	20	.714**	17	.386**	19	.414**	18
.605**	24	.254*	21	.309**	23	.429**	22
.605**	28	.714**	25	.248*	27	.645**	26
.274*	32	.714**	29	.537**	31	.303**	30
.535**	36	.314**	33	.453**	35	.265*	34
.605**	40	.251*	37	.508**	39	.242*	38
.535**	44	.281*	41	.282*	43	.654**	42

* دال إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)

** دال إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كيندال - تاو (Kendall's tau-b) بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق مقبولة لأغراض البحث الحالي.

٢. ثبات مقياس أساليب التعلم:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (طريقة سبيرمان- براون للأطوال غير المتساوية)، ويوضح الجدول (٤) معاملات ثبات المقياس: جدول (٤): معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان- براون للأبعاد الأربعة لمقياس أساليب التعلم

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات	التجزئة النصفية	ن
١	التعلم الحسي مقابل التعلم الحديسي	١١	٠.٦٩١	0.799	١١٠
٢	التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي	١١	٠.٥٦٥	0.691	١١٠
٣	التعلم النشط مقابل التعلم التألمي	١١	٠.٧٦٦	0.769	١١٠

يتضح من الجدول (٤) أن جميع مؤشرات الثبات لأبعاد مقياس أساليب التعلم مقبولة لأغراض البحث الحالي.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات البحث والإجابة عن أسئلته تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينة واحدة بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط أداء العينة.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام:

أ. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب تعلم، للمقارنة بين الأساليب الأربعة لمعرفة أيها أكثر استخداماً لدى العينة.

ب. تكرارات ونسب مئوية لكل أسلوب تعلم مع رسوم بيانية.

٣. للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون.

٤. للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA).

نتائج البحث ومناقشتها

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، وعن طبيعة العلاقة بين كل من تقدير الذات وأساليب التعلم من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى وقد تم تطبيق أداتي البحث على عينته لجمع البيانات وتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

كان السؤال الأول في هذا البحث: ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، تم حساب المتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات فكان يساوي (٣٣ فقرة $2 \times 2 = 66$)، وكذلك تم حساب المتوسط الحسابي لأداء عينة البحث على مقياس تقدير الذات فبلغ (٦٨,٦٨) بانحراف معياري (٨,٠٢٤) تمهيداً لتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفرق لعينة واحدة (One Sample t-test) بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي الفعلي لأداء العينة، ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا التحليل:

الجدول (٥): المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لأداء عينة البحث على مقياس تقدير الذات

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	العدد (ن)	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
٦٦	٦٨,٦٨	٨,٠٢٤	٤٠٨	٤٠٧	٨,٠٢٧	١,٩٦	٠,٠١**

** دال إحصائياً عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات بلغ (٦٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء عينة البحث (٦٨,٦٨) بانحراف معياري بلغ (٨,٠٢٤)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة لعينة واحدة (٨,٠٢٧)، وبلغت قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وعند مقارنة قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجات حرية (٤٠٧)، وبما أن المتوسط التجريبي لأداء عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي فإن دلالة الفرق يمكن تفسيره لصالح عينة البحث، أي أن مستوى تقدير الذات لدى عينة البحث كان أعلى من المتوسط وبشكل دال إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (الألوسي، ٢٠١٤؛ أبو سريع وزملاؤه، ١٩٩٥؛ بلكيلاني، ٢٠٠٨؛ الحراحشة، ٢٠١٢؛ شافعي، ٢٠٠٨؛ عبد الله، ٢٠٠٧؛ عيسى، ٢٠٠٦؛ الغرايبي، ٢٠١٧؛ الهواري والشناوي، ١٩٨٩؛ Rosli et al. 2012; Ross & Broh, 2000 ; النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (جلال، ٢٠٠٨؛ المصري، ٢٠١٤؛ Saadat et al. 2012). التي أشارت إلى أن تقدير الذات لم يكن مرتفعاً.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة لدى عينة البحث بعدة أسباب منها خصائص المرحلة العمرية للعينة فهم من فئة المراهقين وهم غالباً ما يحرصون على رفعة ذواتهم وتمايزها وحمايتها من الشعور بالدونية، وكذلك التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبيع الاجتماعي، واكتساب المعايير السلوكية والاجتماعية وتحمل المسؤولية، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج مما يدفعهم إلى تقدير ذواتهم، وما يوجد لديهم من شعور بالعظمة والكبرياء والأنفة والعزة والتقدير في هذه المرحلة، يمنحهم تقديراً مرتفعاً للذات، وقد يرجع أيضاً إلى عامل التعزيز الإيجابي لردة الفعل الناجح للطالب، حيث أن تقدير الذات المرتفع يتأثر بمدى قوة الدافعية في التحصيل وأثره في تذليل جميع الصعوبات، وذكرت عبد الحميد (١٩٨٤) أن التحصيل الدراسي المرتفع يسهم في تكوين مفهوم إيجابي عن تقدير الذات لدى المتعلم فلذلك يحرص الطالب على تحصيل دراسياً مرتفعاً، ويفسر ان التقدير للذات ينمو طالما يشعر الفرد بالرضا عن الموقف الذي يعيش فيه، وتؤكد دسوقي (١٩٩١) بأن هناك علاقة بين سعادة الفرد وصحته النفسية وتقبله الاجتماعي وتقديره الذاتي وتقبله للآخرين مما ينعكس بدوره على ثقة الفرد بنفسه وتقديره لذاته، وكذلك تساهم خبرات الفرد بالنجاح بصورة كبيرة في تقدير الذات، لأن تلك الخبرات تترك آثارها الطيبة وزيادة الثقة بالنفس واحترام الذات وخفض التوتر، ومن الأسباب أيضاً أن زيادة التحصيل تؤدي إلى زيادة الشعور بالكفاءة والقدرة على الأداء الجيد، ومن الأسباب كذلك التي قد يعزو الباحثان إليها سبب ارتفاع تقدير الذات لدى عينة البحث ما أشرنا إليه في الإطار النظري من العوامل الإيجابية التي تؤثر على تقدير الذات والتي يتمتع بها أغلب عينة البحث ويمكن تلخيصها فيما يلي:

الأمن والاستقرار والشعور بالطمأنينة، فعندما تشبع الحاجات لدى الفرد يظهر لديه الرغبة في تحقيق ذاته وتقديرها، حيث أن تقدير الذات يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد، فإذا كانت البيئة إيجابية وتحترم الذات الإنسانية، وتكشف عن قدراتها وطاقاتها يصبح تقدير الذات لدى الفرد مرتفعاً وبالتالي يكون هناك حرص على الإنجاز الأكاديمي، بعكس البيئة إذا كانت محبطة للفرد فإنه يشعر بالدونية وبالتالي يتدنى تقديره لذاته (بنيس، ١٩٩٥). كما أن تقدير الذات مرتبط بالشعور بالأمن النفسي، فالتنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية السليمة تؤدي إلى شعور الفرد بالأمن، مما يساعده في بناء تقدير ذات مرتفع (الهجن، ٢٠١١). فعندما تتحقق حاجات الأمن تظهر لدى الفرد الحاجة إلى الود وتكوين علاقات اجتماعية حيث يسعى الفرد إلى تكوين علاقات ودية مع الآخرين فلا بد من شعوره بأنه جزء من مجموعات مختلفة كالعائلة والحي والرفاق والمدرسة التي تزوده بالقيم والمبادئ الضرورية (سليمان، ٢٠٠٥).

وكذلك مما يفسر النتيجة ما يتمتع به المجتمع الذكوري من خصائص حيث يلقي بمسؤوليات على كاهل الطلاب مما يجعلهم أمام تحديات تسهم في تمتعهم بتقدير ذات مرتفع خاصةً وأن عينة البحث من الذكور، مما ينعكس بدوره على ثقة الفرد بنفسه وتقديره لذاته، وكذلك طبيعة المجتمع السعودي المتدين والتزامه بتعاليم الدين الإسلامي، حيث يربط الإسلام صلاح الإنسان بصحة ذاته وسيطرته عليها وسعيه لكمالها وجعل الفلاح نصيب من ينجح في إصلاحها وتهذيبها، ويمكن تفسير جزء من النتيجة إلى ما تتمتع به المرحلة من خصائص النمو العقلي لعينة البحث وما فيها من قدرات واستعدادات للتعلم الذي وصل إليه المراهق ويجعله مؤثراً في مواقفه، حيث يصبح لديه قدره على تحليل هذه الذات ونقدها وفهم جوانب تفوقها كما يقارن بين تقييم الآخرين لذواتهم وبين تقييمه لذاته، وبذلك تسهم في تكوين تقدير الذات وفهمها بشكل أكثر استقراراً ونضجاً من قبل (مرحلة التفكير المجرد عند بياجيه) وما تعكسه تلك المرحلة على تقدير الذات.

كل هذه العوامل وغيرها تجعل من الأفراد أكثر ثقة في النفس وتمكنهم من تحقيق أهدافهم بشكل ثابت، مما يرفع من سقف تطلعاتهم، وهو ما يدفع إلى القول بأن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وطبيعة الظروف المحيطة به تعتبر محفزات على إثبات الذات وتنمية القدرات مما يجعل تقدير الفرد لذاته عالياً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

كان السؤال الثاني في هذا البحث: " ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظر الطلاب أنفسهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على مقياس أساليب التعلم لمعرفة أكثر أساليب التعلم الأربعة تفضيلاً لدى عينة البحث، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على مقياس أساليب التعلم

م	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التعلم النشط مقابل التعلم التأملي	٢,٠٩	٣,٥٨
٢	التعلم التسلسلي مقابل التعلم الشمولي	٢,٠٣	٣,٩٩
٣	التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي	١,٥٠	٣,٩٩
٤	التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي	٠,٧٤	٣,٣٨

يوضح الجدول (٦) أن أسلوب التعلم النشط مقابل التألمي كان أكثر تفضيلاً بالنسبة لعينة البحث، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٠٩) والانحراف المعياري (٣,٥٨)، ثم تلاه مباشرة أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٠٣) بانحراف معياري (٣,٩٩)، ومن ثم جاء في المرتبة الثالثة أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي بمتوسط الحسابي له (١,٥٠) بانحراف معياري (٣,٩٩)، وجاء في المرتبة الرابعة أسلوب التعلم الحسي مقابل الحدسي بمتوسط حسابي (٠,٧٤) وانحراف معياري (٣,٣٨).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة حميدة (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي جاء في المرتبة الأولى، تلاه التعلم الحسي ثم التعلم النشط ثم التعلم البصري، كما اختلفت من نتائج دراسة القحطاني (٢٠٠٩) حيث جاء التعلم البصري في المرتبة الأولى ثم التعلم التسلسلي في المرتبة الثانية ثم التعلم الحسي ثم التعلم النشط.

ويفسر الباحثان احتلال التعلم النشط مقابل التألمي المرتبة الأولى بأنه قد يكون بسبب أساليب التعليم والتعلم الحديثة التي تعتمد على إلقاء مسؤولية التعلم على الطالب نفسه، وكذلك الزيادة المطردة في المعارف والعلوم التي تجعل هناك زخم في المعلومات والمعارف والتي لا تستطيع المدرسة توفيرها جميعاً للطالب، وبالتالي فإن الطالب يصبح مضطراً لأن يكون نشطاً ليواكب هذا التسارع والتزايد في المعرفة، أيضاً قد يكون لوسائل التواصل الاجتماعي والأنترنت وتوفر أساليب البحث الإلكترونية دور في تحويل الطالب إلى نشط يبحث عن المعلومة بنفسه ولا ينتظر أن تقدمها له المدرسة، وأيضاً لمعرفة وإدراك الطالب بأن استنتاج المعلومات بنفسه أسهل للاستدعاء واثبت لديه، كذلك تفسر كثرة حث المعلمين والآباء الطلاب للتعلم النشط، وللمناهج الحديثة دور كبير في ذلك حيث صممت في الآونة الأخيرة بحيث تكون داعمة للتعلم النشط بجميع أشكاله.

وجاء أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي في المرتبة الثانية، ويرى الباحثان أن جزءاً من هذه النتيجة قد يرجع لأن بعض الطلاب يفضلون ويتميزون بفهم تفاصيل الموضوعات، وعرض المادة في خطوات متتابعة محددة وواضحة، ويفضلون التفكير بالتفاصيل ثم التنفيذ، كما يفضلون الوصول إلى الحل في خطوات متسلسلة مما يؤدي لفهمها بشكل أسهل وأسرع بعكس الموضوعات إذا كانت دفعة واحدة فانهم قد لا يجيدون فهمها بالشكل المناسب وبالسرعة المطلوبة.

ويفسر الباحثان احتلال التعلم البصري مقابل اللفظي المرتبة الثالثة، لتعود بعض الطلاب على هذا النوع من التعلم، وتفضيلهم للتعلم من خلال الكلمات اللفظية والتعليمات الشفهية والمكتوبة، والتركيز على النص المكتوب والصور والأشكال، وربما يرجع إلى طبيعة المقررات الدراسية ومحتواها من حيث التركيز على الحقائق والمفاهيم والمعلومات وطريقة عرضها، وكذلك طرق التدريس التي يتبعها المعلمون في الشرح بالطريقة التقليدية، حيث يكون دور الطالب مستمعاً ومتلقياً للمعلومات دون المشاركة العلمية الفاعلة في الدرس.

فيما جاء أسلوب التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي في المرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب الطلاب في هذه المرحلة لديهم تفكير مجرد كما أشار إلى ذلك بياجيه فلذلك تجاوز أغلب الطلاب هذا المرحلة، وإنما يفضل هذا النوع من التعلم الطلاب الذين يتعاملون مع المحسوسات والتطبيقات الواقعية والتي يمكن تطبيقها بشكل محسوس (المرحلة الابتدائية والمتوسطة)، وكذلك الطلاب الذين لم تكن هناك ممارسات من قبل معلمهم تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة العمليات المجردة كان سبباً لعدم تفضيله هذا النوع من التعلم.

أما على أبعاد المقياس الأربعة، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأداء عينة البحث على كل بعد بشكل منفصل لمعرفة تفضيلات الطلبة على هذه الأبعاد، وذلك كما يلي:

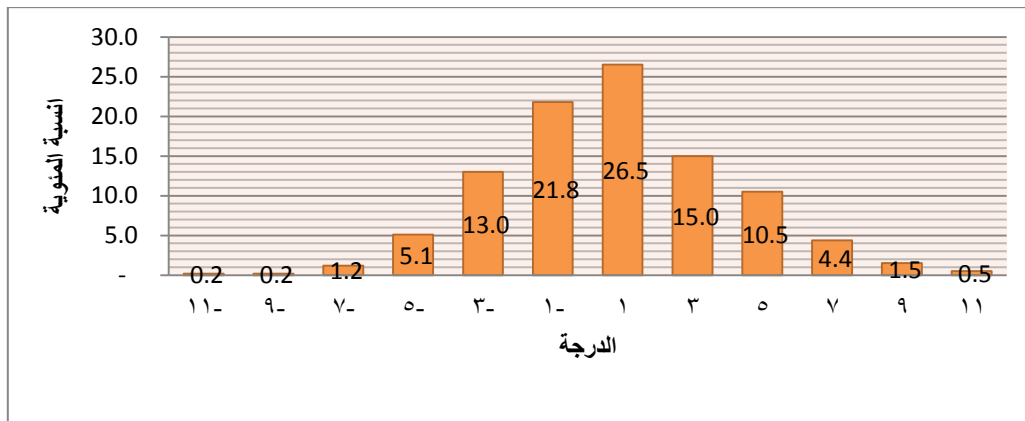
١- أسلوب التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي:

يوضح الجدول (٧) تكرارات ونسب استجابات عينة البحث على البعد الأول (أسلوب التعلم الحسي مقابل التعلم الحديسي).

الجدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على البعد الأول (أسلوب التعلم الحسي مقابل الحديسي)

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %
-11	1	0.2
-9	1	0.2
-7	5	1.2
-5	21	5.1
-3	53	13.0
-1	89	21.8
1	108	26.5
3	61	15.0
5	43	10.5
7	18	4.4
9	6	1.5
11	2	0.5
المجموع	408	100.0

والشكل (١) يوضح نسب وتكرارات أداء عينة البحث على درجات البعد الأول (أسلوب التعلم الحسي مقابل الحديسي):



الشكل (١): نسب وتكرارات أداء عينة البحث على درجات البعد الأول (أسلوب التعلم الحسي مقابل الحديسي)

يوضح الجدول (١١) والشكل (١) أن (٢%) من العينة يفضلون التعلم الحسي بدرجة شديدة وهم الطلاب الذين حصلوا على الدرجتين (١١ و ٩)، وهناك ما يقارب (٩, ٤%) من العينة يفضلون التعلم الحسي بدرجة متوسطة حصلوا على الدرجتين (٥ و ٧)، بينما (٤١, ٥%) من العينة يفضلون التعلم الحسي بدرجة متزنة وهم الذين حصلوا على الدرجتين (١ و ٣). أما أولئك الذين يفضلون التعلم الحديسي بدرجة شديدة فبلغت نسبتهم (٤, ٠%) فقط وهم من حصلوا على الدرجتين (١١ و -٩)، والذين

وبلغت نسبة الذين يفضلون التعلم الحدسي بدرجة متوسطة (٦,٣%) وهم من حصلوا على درجة (٥- و ٧-)، وكذلك الذين يفضلون التعلم الحدسي بدرجة متزنة فقد بلغت نسبتهم (٣٤,٨%) ممن حصلوا على درجة (١- و ٣-). وتتفق هذه النتيجة (توزيع النسب) إلى حد كبير مع نتائج بعض الدراسات (أبو العلا، ٢٠١٢؛ عيسى، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى تفضيل أسلوب التعلم الحسي مقابل الحدسي، واختلفت النتيجة مع دراسات أخرى (حموري وشرادقه، ٢٠١٠؛ القحطاني، ٢٠٠٩؛ الهيلات وزملاؤه، ٢٠١٠؛ Chan, 2001) التي أشارت إلى أن التعلم الحسي مقابل الحدسي جاء في المرتبة الثانية في تفضيل أساليب التعلم.

والمتمثل للشكل (٢) لتوزيع أفراد عينة البحث على أسلوب التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي يلاحظ أن الشكل اقترب من شكل التوزيع الطبيعي (الهرمي)، مع زيادة ملحوظة لصالح التعلم الحسي.

ويمكن أن يفسر الباحثان هذه النتائج في إطار الخصائص النفسية المميزة لكل من أساليب التعلم السابقة، بالإضافة إلى واقع عملية التعليم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، فقد يعود السبب في تقارب النسب لدى عينة البحث بين أسلوب التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي إلى طبيعة الممارسات التعليمية وطبيعة المقررات الأكاديمية والتي قد تكون انعكست على تفضيلات الطلاب، وقد يفسر ذلك أيضا بكون غالبية أفراد العينة اعتادوا على العمليات الحسية فلم ينضج لديهم التفكير المجرد، ولم تكن هناك ممارسات من قبل معلمهم تساعد على الانتقال إلى مرحلة العمليات المجردة، بل اعتادوا على عمليتي الحفظ والتلقين. وقد يرجع جزء من السبب أيضا إلى محتوى المقررات من حيث تركيزها على الحقائق والمفاهيم والمعلومات وطريقة عرضها وطبيعة تدريسها، مما تجعل الطالب يجد صعوبة في تذكر المعلومات وفهمها واستيعابها إن لم تكون محسوسة لديه، أو لم يربطها بالواقع، ومن هنا نجد المناهج المطورة ركزت بشكل كبير على الوسائل التعليمية، ومثل ذلك كتب الرياضيات المطورة مثلاً، وكتب التربية الوطنية والاجتماعية، والعلوم والحاسب وغيرها، ويفسر أيضا بان الطالب في هذه المرحلة لازال يفضل الحقائق والملاحظة، وحل المسائل التي تتبع خطوات محددة ولا يتسجر من التفاصيل مما جعلهم يفضلون أسلوب التعلم الحسي. وهذا ما أكدته نظرية بياجيه على جعل الطالب يكوّن المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين ثم الانتقال إلى تجريبها عن طريق الاستدلال الاستنباطي، ومن ثم اقتناع المتعلم بأهمية التكوين الذاتي.

٢- أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي:

يوضح الجدول (٨) تكرارات ونسب استجابات عينة البحث على البعد الثاني (أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي).

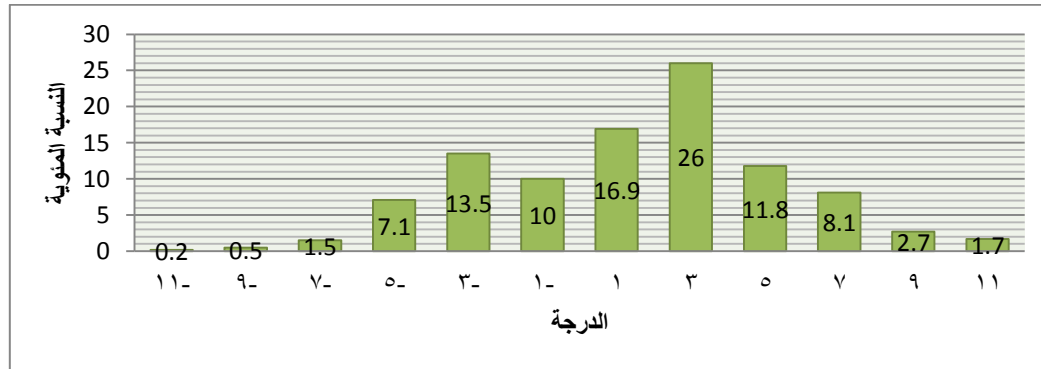
الجدول (٨): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على البعد الثاني (أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي)

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %
-11	1	0.2
-9	2	0.5
-7	6	1.5
-5	29	7.1

13.5	55	-3
10	41	-1
16.9	69	1
26	106	3
11.8	48	5
8.1	33	7
2.7	11	9
1.7	7	11
100.0	408	المجموع

كما يوضح الشكل (٢) نسب وتكرارات أداء عينة البحث على درجات البعد الثاني (أسلوب التعلم البصري مقابل

اللفظي).



الشكل (٢): نسب وتكرارات أداء عينة البحث على البعد الثاني (أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي)

يوضح الجدول (١٢) والشكل (٢) أن (٤,٤%) من عينة أفراد البحث يفضلون التعلم البصري بدرجة شديدة وهم من حصلوا على درجتى (٩ و ١١)، وأن (١٩,٩%) من عينة البحث يفضلون التعلم البصري بدرجة متوسطة حصلوا على درجتى (٥ و ٧)، وأن (٤٢,٩%) من عينة البحث يفضلون التعلم البصري بدرجة متزنة وهم من حصلوا على درجتى (١ و ٣). أما أولئك الذين يفضلون التعلم اللفظي بدرجة شديدة فقد بلغت نسبتهم (٠,٧%) وهم من حصلوا على درجتى (٩- و ١١-)، وأن الذين يفضلون التعلم اللفظي بدرجة متوسطة بلغت نسبتهم (٨,٦%) حصلوا على درجتى (٥- و ٧-)، وأن الذين يفضلون التعلم اللفظي بدرجة متزنة بلغت نسبتهم (٢٣,٥%) وحصلوا على درجتى (١- و ٣-).

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات (عبدالوارث، ٢٠٠١؛ والقحطاني، ٢٠٠٩؛ والعمران، ٢٠٠٦؛ Husch, 2001) التي اشارت إلى أن اغلب الطلاب يفضلون أسلوب التعلم البصري، بينما تختلف مع دراسة المانع (٢٠٠٥) التي اشارت إلى ان الطلاب يفضلون أسلوب التعلم اللفظي.

ويفسر الباحثان سبب تفضيل أغلب عينة البحث أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي؛ أن ذلك يرجع إلى طبيعة هذا الأسلوب وما يوفره من متعة وتشويق وإثارة، ويقضي على الملل، ويكسر الجمود في الحصص، وهو أسلوب يعتمد على

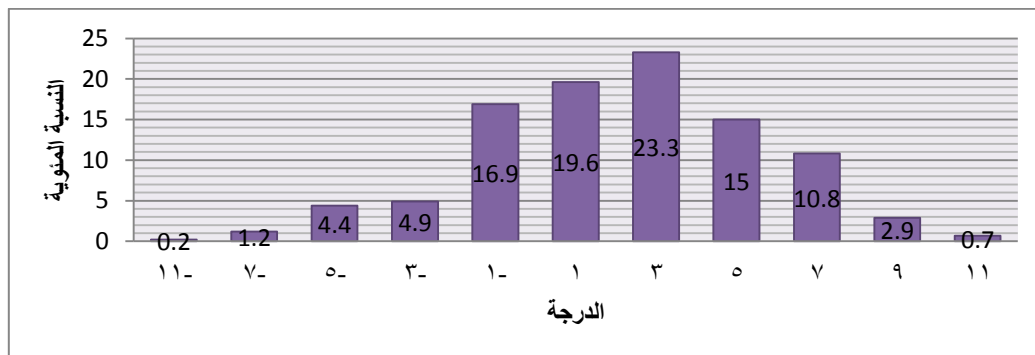
استخدام الصور والعروض التقديمية، والمواد العلمية، والمجسمات، والتجارب العلمية، والمختبرات، والمشاركات، والتمثيل، وفيه انتقال من الأسلوب التقليدي أسلوب المحاضرة التلقيني الذي يكون فيه الطالب مستمع إلى أفاظ المعلم فقط دون إعطاء الطالب أي دور في المشاركة في التعلم أو تنشيط الذهن، وبالتالي نجده سريعاً ما يشرذ بذهنه أو يشعر بالملل، بالمقابل نجد الطلاب يفضلون أسلوب التعلم البصري الذي يبعث روح النشاط والحيوية ، ويساعد على ربط التعلم بالحياة، ويساعد كذلك على التذكر للمادة العلمية.

٣- أسلوب التعلم النشط مقابل التعلم التألمي:

يوضح الجدول (٩) تكرارات ونسب استجابات عينة البحث على البعد الثالث (أسلوب التعلم النشط مقابل التألمي).
الجدول (٩): التكرارات والنسب المنوية لاستجابات عينة البحث على البعد الثالث (أسلوب التعلم النشط مقابل التألمي)

النسبة المئوية %	التكرار	الدرجة
0.2	1	-11
1.2	5	-7
4.4	18	-5
4.9	20	-3
16.9	69	-1
19.6	80	1
23.3	95	3
15	61	5
10.8	44	7
2.9	12	9
0.7	3	11
0.2	1	-11
100.0	408	المجموع

كما يوضح الشكل (٣) نسب وتكرارات أداء عينة البحث على البعد الثالث (أسلوب التعلم النشط مقابل التألمي):



الشكل (٣): نسب وتكرارات أداء عينة البحث على درجات البعد الثالث (أسلوب التعلم النشط مقابل التألمي)

يوضح الجدول (٩) والشكل (٣) أن (٣,٦%) من عينة البحث يفضلون التعلم النشط بدرجة شديدة وهم الذين حصلوا على الدرجتين (٩ و ١١)، وأن (٢٥,٨%) من عينة البحث يفضلون التعلم النشط بدرجة متوسطة وحصلوا على درجتَي (٥ و ٧)، وأن (٤٢,٩%) من عينة البحث يفضلون التعلم النشط بدرجة متزنة ممن حصلوا على درجتَي (١ و ٣). أما الطلاب الذين يفضلون التعلم التأملي بدرجة شديدة فبلغت نسبتهم (٠,٢%) وحصلوا على درجة (-١١)، بينما لم يحصل أي طالب على درجة (-٩)، أما الطلاب الذين يفضلون التعلم التأملي بدرجة متوسطة فبلغت نسبتهم (٥,٦%) وهم من حصلوا على درجتَي (-٥ و -٧)، أما الطلاب الذين يفضلون التعلم التأملي بدرجة متزنة فبلغت نسبتهم (٢١,٨%) وهم من حصلوا على درجة (-١ و -٣).

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات (القحطاني، ٢٠٠٩؛ Husch, 2001) في أن النسبة الأكبر من أفراد العينة يفضلون أسلوب التعلم النشط، وتختلف معها في جزئية أخرى وهي انه لم يكن هناك ميل عام للأفراد لتفضيل أسلوب تعلم على آخر ضمن هذا البعد، في حين أن البحث الحالي يشير إلى تفضيل عام لأسلوب التعلم النشط على أسلوب التعلم التأملي.

ويفسر الباحثان سبب تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم النشط مقابل التعلم التأملي، إلى طبيعة الأسلوب نفسه فالتعلم النشط أسلوب ممتع يمتاز بعدة مزايا يفضلها الطلاب خاصة إذا مارسوها من خلال التعلم الجماعي من أهمها انه يساهم في جعل الطلاب أكثر فاعلية للتعلم، ويساعد الطلاب على الاندماج مع الحصة الدراسية، ويزيد من الكفاءة الإنتاجية في البيئة التعليمية، ويقوي من مفهوم التعاون بين الطلاب، ويطور قدرات الطلاب في البحث، والاستكشاف، ويعمل على جعل الطلاب يلتزمون بالقواعد الخاصة بالعمل الجماعي، ويعتمد على وجود النقاش والحوار بين الطلاب، مما يساعدهم في التعرف على المعلومات الموجودة عند بعضهم البعض، والاستماع لأكثر من رأي حول المادة الأكاديمية التي تتم مناقشتها، فيساهم في جعل الطلاب يستوعبون المادة الأكاديمية بشكل أفضل، عن طريق تحويلها من مادة دراسية عادية إلى موضوع حوار يهدف إلى جعل كل طالب يتعرف على المادة الأكاديمية بأسلوب بسيط وواضح، ولهذه الأسباب يعتقد الباحثان أن الطلاب يفضلون هذا الأسلوب في التعليم مقابل الأسلوب التأملي الذي يمتاز أصحابه بالقدرة على الاستنباط والتفكير المجرد، وهم أكثر ميلاً للتفكير في المعلومات المتصورة عقلياً، ويميلون إلى العمل بمفردهم، ويفضلون الجلوس والاستماع لشرح المعلم، كما يفضلون حل المشكلات من خلال فهم المشكلة بعمق أولاً، والتفكير في كيفية القيام بحلها، ولديهم القدرة على تذكر الموضوعات التي فكروا فيها كثيراً (أبو العلا، ٢٠١٢). كما يمكن تفسير جزء من هذه النتيجة بأن الطلاب يفضلون التعلم بالتجربة أو الاشتراك بالنشاط، والعمل مع مجموعة، في حين أن المتعلم التأملي يفضل العمل منفرداً.

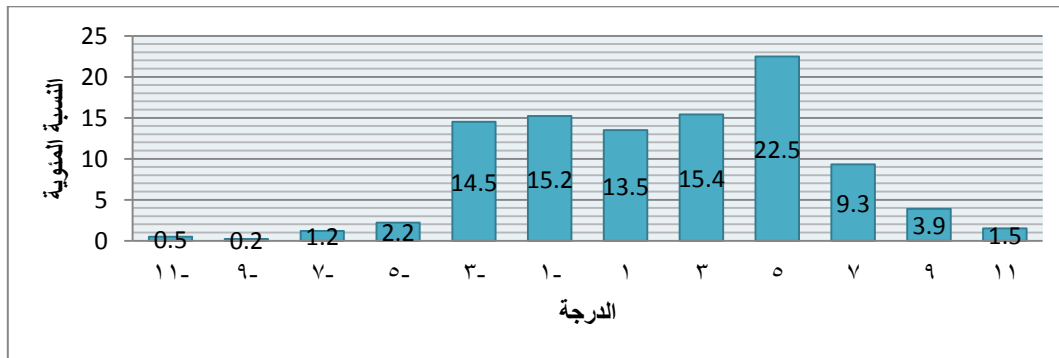
٤- أسلوب التعلم التسلسلي مقابل التعلم الشمولي:

يوضح الجدول (١٠) تكرارات ونسب استجابات عينة البحث على البعد الرابع (التعلم التسلسلي مقابل الشمولي).
الجدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على البعد الرابع (التعلم التسلسلي مقابل الشمولي)

النسبة المئوية %	التكرار	الدرجة
0.5	2	-11
0.2	1	-9
1.2	5	-7
2.2	9	-5
14.5	59	-3

15.2	62	-1
13.5	55	1
15.4	63	3
22.5	92	5
9.3	38	7
3.9	16	9
1.5	6	11
100.0	408	المجموع

كما يوضح الشكل (٤) نسب وتكرارات أداء عينة البحث على البعد الرابع (أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي).



الشكل (٤) : نسب وتكرارات أداء عينة البحث على البعد الرابع (أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي)

يوضح الجدول (١٠) والشكل (٤) أن نسبة الطلاب الذين يفضلون التعلم التسلسلي بدرجة شديدة بلغت (٤,٥%) وهم من حصلوا على درجتي (٩ و ١١)، أما الطلاب الذين يفضلون التعلم التسلسلي بدرجة متوسطة فبلغت (٣١,٨%) وحصلوا على درجتي (٥ و ٧)، في حين (٢٨,٩%) من الطلاب يفضلون التعلم التسلسلي بدرجة متزنة وهم من حصلوا على درجتي (٣ و ١). أما الطلاب الذين يفضلون التعلم الشمولي بدرجة شديدة فبلغت نسبتهم (٠,٧%) حصلوا على درجتي (٩- و ١١-)، وبلغت نسبة الطلاب الذين يفضلون التعلم الشمولي بدرجة متوسطة (٣,٤%) وحصلوا على درجتي (٥- و ٧-)، أما الطلاب الذين يفضلون التعلم الشمولي بدرجة متزنة فبلغت نسبتهم (٢٩,٧%) وحصلوا على درجتي (١- و ٣-)، وهذا يشير إلى وجود تفضيل عام لدى الطلاب لأسلوب التعلم التسلسلي على أسلوب التعلم الشمولي.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة هاش (Husch,2001) في أن التفضيل كان لأسلوب التعلم التسلسلي على الشمولي مع اختلاف النسب، وكذلك مع نتائج دراسات أخرى (أبو العلاء، ٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠٠٩؛ Chen,2005) أشارت إلى تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي.

ويفسر الباحثان تفضيل عينة البحث لأسلوب التعلم التسلسلي مقابل أسلوب التعلم الشمولي، لما يتمتع به هذا الأسلوب من خصائص نفسية مميزة فأصحاب المستويات المرتفعة في الأسلوب التسلسلي يتميزون بالاهتمام بفهم تفاصيل الموضوعات، وفهم كل شيء عن كل جزء من المادة المتعلمة، وعرضها في خطوات متتابعة محددة وواضحة، ويفضلون حل المشكلات من خلال دراستها بجدية وبطريقة منظمة وفهم جوانبها المختلفة، ومحاولة الربط بين هذه الجوانب لاستخلاص العلاقات بينها،

والوصول إلى الحل في خطوات متسلسلة، ويفضلون التفكير في التفاصيل أولاً ثم التنفيذ، ويتعلمون أفضل من خلال عمل ملخص للمادة المتعلمة في شكل خطوط عريضة ثم شرحها تفصيلاً (رواشدة ونوافلة والعمرى، ٢٠١٠)، وقد يفسر بأن الطالب في هذه المرحلة يتميز بتلقي المعلومات المنظمة المحددة ولا ينتقل إلى الجزء الآخر من المادة حتى يتمكن من الجزء السابق له، لكي يسهل تعلمه وفهمه للمادة، لذا يجب على المعلمين عدم الاستعجال في الشرح بل إيجاد مساحة كافية من الوقت من أجل أن يستوعب الطلاب ما تم تقديمه، وكذلك على المعلم أن يتقن مهارة ربط الموضوع بالموضوعات الأخرى بل يربط بين أجزاء الدرس نفسه، ويمكن للمعلم استخدام أسلوب التعلم الشمولي للوصول للطلبة الذين يفضلون هذا الأسلوب عن طريق تقديم المحتوى للدرس أو بإعطائهم فكرة عامة عن الموضوع في أول الدرس أو في الملخص الختامي.

كما يمكن عزو جزء من هذه النتيجة إلى ما تتميز به المرحلة العمرية لعينة البحث وخصائص النمو المعرفي التي ذكرها بياجييه بحيث تشكل هذه المرحلة نظاماً تسلسلياً ثابتاً، بحيث لا يمكن الوصول إلى أي مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، فالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية، ليس عملية عشوائية بل هي عملية متسلسلة على نحو منتظم يمر بها الأفراد جميعهم وبالتسلسل ذاته. وقد يعود جزء من النتيجة إلى طبيعة مناهج التعليم الحالية، وعدم تدريب المعلمين بشكل كافٍ على هذا الأسلوب (التعلم الشمولي)، كما يمكن تفسير جزء من النتيجة إلى أن الطلاب تكوّن لديهم فهم لذواتهم وأصبحوا متكيفين ومعتادين على ما يتلقونه من تعليم يشجع التعلم التأملي على حساب التعلم الشمولي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

كان السؤال الثالث في هذا البحث: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية في حائل على مقياس تقدير الذات وتحصيلهم الأكاديمي وذلك كما هو موضح في الجدول (١١).

الجدول (١١): قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات عينة البحث على مقياس تقدير الذات وتحصيلهم الأكاديمي

المتغير	معامل الارتباط بيرسون	العدد
تقدير الذات/التحصيل	٠,٢٢١**	٤٠٨

**دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يوضح الجدول (١١) أن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل التعليمية كانت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، بمعنى أنه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات زاد تحصيلهم الأكاديمي، والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات (الألوسي، ٢٠١٤؛ وأبو سريع وزملاؤه، ١٩٩٥؛ وبلكيلاني، ٢٠٠٨؛ الحراحشة، ٢٠١٢؛ وشافعي، ٢٠٠٨؛ عبد الله، ٢٠٠٧؛ عيسى، ٢٠٠٦؛ الغرابيه، ٢٠١٧؛ والهوارى والشناوي، ١٩٨٩؛ Ross & Rosli at al. 2012; Broh,2000) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (جلال، ٢٠٠٨؛ المصري، ٢٠١٤؛ Thurman,2000 ; Martins,2000 ; Saadat et al. 2012) التي أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي.

ويعزو الباحثان وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث إلى طبيعة تكوين مفهوم تقدير الذات وطبيعته الاجتماعية، إذ أن تقدير الذات مستمد من خلال الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد، وبنفس الوقت مستمد من خلال تقييمات الآخرين، والتي ستنظم فيما بعد في تنظيمات إدراكية وانفعالية تشكل مفهوم الفرد عن نفسه وتقديره لذاته.

وإذا استعرضنا المواقف والخبرات التي يمر بها الطلاب أثناء تواجدهم في المدرسة أدركنا كيف يكتسبوا تقدير الذات التي تتراوح بين المتدنية والعالية، فالطالب المتفوق الذي يحقق درجات مرتفعة ويتلقى الشكر والثناء والتقدير والتعزيز المستمر من المعلمين، والمرشد، والمدير، والأهل، بالتأكيد سيتبع ذلك ثقة كبيرة بالنفس وشعور بالكفاية، وتنمو عنده اتجاهات إيجابية عن ذاته، وبالتالي يكتسب تقدير ذات مرتفع والعكس صحيح.

والعلاقة ستصبح متبادلة، أي عندما يبني الطالب تقديراً إيجابياً عن ذاته ويصبح لديه ثقة بنفسه، وسيحاول باستمرار أن يحافظ على هذا المستوى الذي وصل إليه، وبالتالي سيجرّص على عدم تشويه هذه الصورة الجميلة التي تكونت عنه لدى المدرسين والإدارة المدرسية، والرفاق، والمجتمع، لذلك سيكون حريصاً على متابعة دروسه، ويلتزم بحضور الحصص وعدم الغياب، ويشترك بأعلى المستويات من الجد والنشاط، والفاعلية، ويحل الواجبات، ليبقى على الدوام يحرز أعلى الدرجات ويحصل على أعلى تحصيل أكاديمي، وهكذا تصبح العلاقة طردية موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي.

ومما يفسر النتيجة أن الطالب الذي يمتلك عادات الدراسة الإيجابية التي تبتدئ في انتظام وجدية ومثابرة تترك انطباعات جيدة في أذهان المعلمين تنمو على اثرها توقعات طيبة عند هؤلاء فإذا كان الاعتقاد كذلك انعكس على الطلاب مما يساعد في بناء تقدير ذات مرتفع لدى الطلاب، بعكس الاعتقاد عن الطلاب المتأخرين والطلاب الضعاف تحصيلياً يتكون عند المعلمين أنهم غير قادرين على المشاركة فينتج عن ذلك دعم وتعزيز للاتجاهات السلبية عن تقدير الذات لديهم فقد يتعرض الطالب لإحباطات عديدة بسبب ذلك الاعتقاد وبالتالي ينعكس على مستوى الطالب التحصيلي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

كان السؤال الرابع في هذا البحث: " هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث على أبعاد أساليب التعلم الأربعة والتحصيل الأكاديمي، ويوضح الجدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول (١٢): قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات عينة البحث على مقياس أساليب التعلم وتحصيلهم الأكاديمي

م	أسلوب التعلم	قيمة معامل الارتباط
١	التعلم الحسي مقابل التعلم الحدسي	0.047
٢	التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي	0.139*
٣	التعلم النشط مقابل التعلم التأملي	-0.007
٤	التعلم التسلسلي مقابل التعلم الشمولي	0.015

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يوضح الجدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل التعليمية مع ملاحظة أن معامل الارتباط كان ضعيفاً نوعاً ما رغم دلالاته الإحصائية، حيث بلغت قيمته (٠,١٣٩) بينما لم توجد دلالة إحصائية للعلاقة بين باقي أساليب التعلم الثلاثة الأخرى والتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة (عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي) بشكل جزئي مع دراسة القحطاني (٢٠٠٩) حيث أشارت إلى عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية لأي من أساليب التعلم الأربعة مع تحصيل الطلبة في الرياضيات، وتتفق كذلك مع دراسة الغامدي (٢٠١٣) حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل.

ويمكن تفسير وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري مقابل أسلوب اللفظي مع التحصيل الأكاديمي إلى تفضيل أغلب عينة البحث لأسلوب التعلم البصري مقابل أسلوب التعلم اللفظي؛ بسبب طبيعة الأسلوب البصري وما يوفره من متعة وتشويق وإثارة، ويقضي على الملل، ويكسر الجمود في الحصص الدراسية، وهو أسلوب يعتمد على استخدام الصور والعروض التقديمية، والمواد العلمية، والمجسمات، والتجارب العلمية، والمختبرات، والمشاركات، والتمثيل، وفيه ابتعاد عن الأسلوب التقليدي (أسلوب المحاضرة التقليدي)، وهذا ينسجم مع نتيجة السؤال الثاني في هذا البحث التي أشارت إلى أن الطلبة يفضلون أسلوب التعلم البصري على أسلوب التعلم اللفظي بدرجة شديدة.

أما سبب عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بقية الأساليب والتحصيل الأكاديمي على الرغم من اتفاق النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة في ذلك، فيمكن عزوه لعدة أسباب منها:

١. طبيعة التدريس في مدارس التعليم العام ما زالت في معظمها تمارس بالطرق التقليدية وقليل من المعلمين يستخدمون الوسائل التعليمية البصرية في التدريس، أو طرق تدريس تعتمد على الطالب أو التعلم التفاعلي إلا ما ندر.

٢. طبيعة المناهج التعليمية وحتى المطورة منها، لا تراعي أنماط التعلم، ولا تلتفت انتباه المعلم عند تنفيذ الدرس، فعلى سبيل المثال لم نلاحظ في أي مقرر أنه تم الطلب من المعلم أن يخضع الطلاب لمقياس أنماط التعلم ليتعرف على أنماط تعلم طلابه بحيث يتم التنوع في أساليب التعليم المعروفة.

كما أن مواضيع المقررات منفصلة بحيث لا تشجع على أسلوب التعلم التسلسلي مثلاً، وإذا تم استثناء مقرر الرياضيات فأغلب المقررات خالية من التشجيع على استخدام الوسائل التعليمية، وغير ذلك الكثير من الملاحظات التي يمكن تسجيلها على المقررات.

٣. من الأسباب كذلك ربما يعود إلى طبيعة المجتمع نفسه، حيث لم تكن الفروق بين الأساليب نفسها كبيرة في عينة البحث لذلك لم تكن العلاقة ذات دلالة بينها وبين التحصيل الأكاديمي، وحتى أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي كانت العلاقة بينه وبين التحصيل الأكاديمي رغم تمتعها بدلالة إحصائية إلا أنها كانت ضعيفة نوعاً ما.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

كان السؤال الخامس في هذا البحث: هل توجد فروق دالة إحصائية في تحصيل أفراد عينة البحث تعزى إلى اختلاف تقدير الذات وأساليب التعلم والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، مع إظهار التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم، وقد تم تقسيم الطلاب على مقياس تقدير الذات إلى فئتين، الفئة العليا (مرتفعي التقدير) من أفراد العينة على المقياس، والفئة الدنيا (منخفضي التقدير) من أفراد العينة على المقياس وذلك باستخدام طريقة الإرباعيات المتطرفة (الأول والأخير)، ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول (١٣): نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في تحصيل أفراد عينة البحث تبعاً إلى اختلاف تقدير الذات وأساليب التعلم والتفاعل بينهما.

الدالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,١٨	١,٨٣٧	٩٤,٢٨٣	١	٩٤,٢٨٣	تقدير الذات
٠,١٠	١,٩٢١	٩٨,٦٢	٥	٤٩٣,٠٩٩	الحسي مقابل الحدسي
٠,٠٠	**٥,٩٣٤	٣٠٤,٥٩١	٥	١٥٢٢,٩٦	البصري مقابل اللفظي
٠,٤١	١,٠١٣	٥٢,٠٢٧	٤	٢٠٨,١٠٧	النشط مقابل التأملي
٠,٠٠	**٧,٠٠٥	٣٥٩,٥٧١	٤	١٤٣٨,٢٩	التسلسلي مقابل الشمولي
٠,٨٣	٠,٢٩٦	١٥,٢١	٣	٤٥,٦٣١	التفاعل بين تقدير الذات والتعلم الحسي مقابل الحدسي
٠,١٦	١,٧٩٥	٩٢,١٣٢	٣	٢٧٦,٣٩٦	التفاعل بين تقدير الذات والتعلم البصري مقابل اللفظي
٠,٠٠	**٧,٧٩	٣٩٩,٩٠٩	٣	١١٩٩,٧٣	التفاعل بين تقدير الذات والتعلم النشط مقابل التأملي
٠,٠٢	*٤,٥٢٤	٢٣٢,٢١٥	٢	٤٦٤,٤٣١	التفاعل بين تقدير الذات والتعلم التسلسلي مقابل الشمولي

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يوضح الجدول (١٣) أن الفروق في تحصيل الطلاب تبعاً لمستوى تقدير الذات لم تكن دالة إحصائية. أما الفروق في تحصيل الطلاب تبعاً لأساليب التعلم فكان اثنان منها لهما دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهما: (أسلوب التعلم البصري مقابل التعلم اللفظي، وأسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي)، أما الأسلوبان الآخران فلم يتمتعا بدلالة إحصائية. كما يوضح الجدول (١٧) وجود اثر للتفاعل بين تقدير الذات والتعلم النشط مقابل التأملي عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكذلك وجود اثر للتفاعل بين تقدير الذات والتعلم التسلسلي مقابل الشمولي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بينما لم يكن هناك دلالة إحصائية لبقية التفاعلات مع بقية أساليب التعلم.

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالية جزئياً مع نتائج دراسة سالم (١٩٨٨) التي توصلت إلى أن تحصيل الطلاب يختلف باختلاف أساليب تعلمهم، وكذلك دراسة تشيو (Chiou,2008) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى أساليب التعلم المفضلة، واختلقت مع نتائج دراسة حموري وشراذقه (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة تعزى إلى التحصيل العلمي (متفوقين وعاديين) ودراسة حميدة (٢٠١٥) التي أشارت إلى عدم وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي.

ويمكن تفسير الدلالة الإحصائية للفروق في تحصيل الطلاب التي تعزى لاثنتين من أساليب التعلم وهما: (أسلوب التعلم النشط مقابل التأملي، وأسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي)، الى أن السبب قد يعود وكما أسلفنا في التفسيرات السابقة للخصائص النفسية المتعلقة بكل أسلوب حيث أن المتعلم النشط يفضل التعلم بالتجربة أو الاشتراك بالنشاط والعمل التعاوني في حين المتعلم التأملي يفضل التعلم من خلال التفكير، ويفضل العمل الفردي، ويفضل المتعلم التسلسلي تجهيز الخطوات وتقبلها بشكل مرتب ومنطقي، وبشكل منظم ومحدد، ويتعلم في خطوات متتابعة وصغيرة بينما يفضل المتعلم الشمولي التجهيز الكامل للأفكار، ويتعلم في قفزات كبيرة، وما يمتاز كل منهما من تشويق وإثارة، مقابل الأساليب الأخرى.

بينما لم يوجد فرق يعزى الى التفاعل بين أسلوب التعلم البصري مقابل اللفظي وتقدير الذات لأن الطلاب الذين يمتلكون هذا الأسلوب لا يعتمدون على ما لديهم من معلومات بشكل أساسي، إنما يتعلمون عن طريق الأشكال والرسوم البيانية والأفلام والقدرة على تذكر الصور والأشكال بسهولة وقراءة الخرائط وتحديد الاتجاهات وهذا الأسلوب لا يحتاج إلى رجوع الطالب إلى نفسه وتقييم الآخرين له وكذلك ليس بحاجة إلى المقارنة الاجتماعية والثناء من احد إنما هي مجرد معلومات يتقبلها عن طريق حاسة البصر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي شارته إلى عدم وجود اثر للتفاعل بين أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات، كما لم يوجد تفاعل بين أسلوب التعلم الحسي مقابل أسلوب التعلم الحدسي وتقدير الذات على التحصيل الاكاديمي لما يتمتع به أصحاب هذا الأسلوب من خصائص نفسيه، مثل تعلمهم عن طريق المواقف والخبرات الملموسة والمحسوسة، كما انهم يفضلون الحقائق والملاحظة وحل المسائل التي تتبع خطوات محددة ولا يتضجرون من التفاصيل، ولا يفضلون التعقيدات أو الخطوات غير المتوقعة وهم غالبا حذرين وبطيئين (Felder,1993; Felder & Brent,2005)، وبناءً على ما سبق يرى الباحثان أن الطلبة الذين يفضلون أسلوب التعلم النشط وأساليب التعلم التسلسلي يحملان خصائص تتوافق مع الخصائص التي يتمتع بها ذوي تقدير الذات المرتفع مثل تقييم الذات وتقدير المعلمين وثقة الفرد بنفسه، وكلها عوامل داخلية تتوافق مع الأساليب التي يفضلونها، فربما يكون هذا الامر ساهم في هذه النتيجة التي أشارت إلى وجود فروق تعزى الى التفاعل بين أسلوب التعلم التسلسلي مقابل الشمولي وأساليب التعلم النشط مقابل التأملي من جهة، وتقدير الذات من جهة اخرى وذلك لتقارب خصائصهما مع خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع، فهي عوامل اغلبها داخلية. بينما أسلوب التعلم البصري وأساليب التعلم الحسي يحملان تقريباً خصائص نفسيه متشابهة لا تتوافق كثيراً مع خصائص تقدير الذات فلذلك لا يتمتعان بالتفكير والتأمل والثقة بالنفس وهي من خصائص تقدير الذات فلذلك لم يوجد فروق تعزى الى تفاعل بينها.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:-

- 1- التأكيد على معلمي المرحلة الثانوية باتباع جميع الأساليب التربوية الحديثة التي من شأنها أن تنمي تقدير الذات لدى الطلاب ذوي التحصيل الاكاديمي المنخفض.
- 2- التعرف على الحاجات المتعلقة برفع تقدير الذات لدى الطلاب ومحاولة إشباعها على اعتبار أن هذه الحاجات مرتبطة بالتحصيل الاكاديمي.
- 3- إشراك الطلبة بأنشطة ومهام مختلفة يمكنهم النجاح بها بفعالية مما سينعكس على تقديرهم لذواتهم.

4- تنوع طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون، في المرحلة الثانوية بما يتناسب مع أساليب التعلم الحسي، والبصري، والنشط، والتسلسلي، والحرص على تعرف أساليب تعليم الطلاب بشكل دقيق لتحسين أداء المتعلمين.

المراجع العربية

أبو العلا، مسعد (٢٠١٢) . التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٢)، ٤٣٩-٤٩٧.

أبو سريغ، رضا وغنيم، محمد وعطيه، كمال (١٩٩٥). دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بنها، بحوث ومقالات، (٥)، ٤٩-٢.

الألوسي، وفاء (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (٤٢) ٤٥٦-٤٨٥.

بالغنيم، نورة (٢٠٠٧). البيئة الاجتماعية بفضل المدرسة وعلاقتها بالدفاع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلميذات بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

بلكيلاني، إبراهيم (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو في النرويج. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

بنيس، نجوى (١٩٩٥). الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتها بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق.

جابر، عبد الحميد (١٩٩٦). التقويم التربوي والقياس النفسي (ط٢). القاهرة: دار النهضة العربية.

جلال، نور (٢٠٠٨). اثر التعلم الاتقاني على التحصيل الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. جامعة قاريونس- ليبيا. المؤتمر العلمي الخامس عشر (٣)، ١١٤٩-١١٧١.

الحاج، قدوري و الشايب، محمد (٢٠١٥). تقدير الذات (الرفاعي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. جامعة قاصدي مرباح. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٨)، ١٨٣-١٩٥.

الحارثي، فاطمة (٢٠١٢). أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الحازمي، أسامة ومحمد، حامد وجاهين، جمال (٢٠١٢) . أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٢٨)، ١٦٩-١٩٢.

الحراشنة، محمد (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. بحوث ودراسات. شؤون اجتماعية. الإمارات العربية المتحدة، (١١٥)، ٨٩-١٠٣.

حميدة، إبراهيم (٢٠١٥). درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٦) ١، ٣١٩-٢٩٤.

الدريني، حسين وسلامة، محمد وكامل، عبدالوهاب (١٩٨٣). مقياس تقدير الذات. القاهرة: دار الفكر العربي.

دسوقي، انشراح (١٩٩١). التحصيل الدراسي وعلاقته مفهوم الذات والتوافق النفسي. دراسة مقارنة. مجلة علم النفس، ٢٠(٥)، ٦٢-٧٩.

رمضان، محمد (١٩٩٠). اثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.

رواشدة، إبراهيم ونوافلة، وليد والعمرى، علي (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٦) ٤، ٣٦٠-٣٧٥.

الزيات، فتحي (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الأرتباطي والمنظور المعرفي (ط٢). : القاهرة: دار النشر للجامعات. زيدان ، الشناوي (١٩٩٨). دراسات في علم النفس التربوي. مصر: دار النهضة.

سالم، محمود (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي. جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، (٦) ١٣١-١٦٨.

سلامة، ممدوحة (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. القاهرة، (١) ٣.

سليمان، سناء (٢٠٠٥). تحسين مفهوم الذات. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، عبدالرحمن (١٩٩٢). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة علم النفس، (٢٤) ٨٨-١٠٣.

شافعي، احمد (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً بمملكة البحرين. جامعة الزقازيق. مجلة كلية الآداب، (٤٤، ٤٥)، ٩-٥٨.

شاهين، جودة (٢٠٠٨). اثر أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عينة من طالبات كلية التربية بالسعودية. جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية، (١) ٦٨، ٣٠٦-٣٥٤.

الشريف، بندر (٢٠١١). علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤيه). دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٣(٥)، ١٦٧-١٩٤.

عبدالحميد، ليلى (١٩٨٤). مقياس تقدير الذات للكبار والصغار. القاهرة: دار النهضة المصرية.

عبدالوارث، سمية (٢٠٠١). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب التعليم العام بسلطنة عمان. دراسة نمائية.

المران، جيهان (٢٠٠٦). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعلم الأساسي. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي. *المجلة التربوية* (٧٨)، ٢٠، ٧٥-١١١.

عودة، احمد (٢٠٠٤). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. اربد: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

عيسى ، إبراهيم (٢٠٠٦). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* ، ٢(٤)، ١٦٧-١٨٢.

الغامدي، سميحة (٢٠١٣). *أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة علاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الغرايبه، سالم (٢٠١٢). *مهارات التفكير وأساليب التعلم* (ط ٤). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الغرايبه، سالم (٢٠١٧). *العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات*. ٤٤(١)، ٦٩ - ٩٥.

فريز، فاطمة (١٩٩٦). *استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*. جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، (٢٢) ١٥٩-١٩٢.

القحطاني، مشيب (٢٠٠٩). *أساليب تعلم طلاب وطالبات تخصص الرياضيات في المرحلة الجامعية وفق نموذج (فيلدر-سلفرمان)*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك سعود.

المانع، عزيزة (٢٠٠٥). *أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض*. دراسة ميدانية. *دراسات العلوم التربوية*، (٣٢)، ٢، ١-١٥.

الهجن، الماس (٢٠١١). *العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي في نظام التعليم العام ونظام المقررات* (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية.

الهوراي، جمال وسليمان، السر (٢٠١٣). أثر أساليب التعلم والدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٤٠)، ٣، ١٨٣-٢١٨.

الهوراي، ماهر والشناوي، محمد (١٩٨٩). تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين معايير ودراسات. جامعة الإمام محمد بن سعود. *دراسات تربوية*، (٥) ٢٢-٢٣٥-٢٧٠.

الهيئات ، مصطفى والزعبي ، احمد وشديفات نور (٢٠١٠). اثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. جامعة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١) ١١، ٢٦٦-٢٩٠.

Abdelghani, E. (1996). The relationship between learning styles & academic achievement. *Benha College of Education Journal*, 22(7), 1-32.

- Alhuei, M., Sheikh, S., & Mansoor, N. (2015). The Relationship Between Self - esteem and Language Learning Strategies of Iranian Female EFL Learners. *The Iranian EFL Journal* , 11 (1), 11- 26.
- Asadifard, A., & Biria, R. (2013). Affect and Strategy Use: the Relationship Between EFL learners' Self-esteem and Language Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies* , 1685- 1690.
- Barnes, J. (2004). Learning styles among American and Turkish college students, *Journal of cross- cultural psychology*,22(3),418-428.
- Barri, M. (1985).Variability in learning style and its relationship to learning performance in introductory Computer courses for adult learning. *DAI-A*,45(9), 2726.
- Caldwell, G and Ginthier, D. (1996). Differences in Learning styles socioeconomic status for low; high achievers. *Education*,117(1),14-141.
- Chen, H.(2005). *Taiwanese adolescent students achievement in reading anmathematics by age. gender, learning style and socio- economic status*. Ph. D thesis, university of st. Johns.
- Chiou, Wen- Bin.(2008). College students role models. learning style preferences and academic achievement in collaborative teaching : absolute versus relativistic thinking *Academic Search Premier*, 43 (4),130-142.
- Drew, P. and Watkins, D. (1998) : Affective variables, learning approaches and academic achievement, a causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, (68) 173-188.
- Dunn, R. & Griggs, S. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Dunn, R.; Dunn,K. and Price,G.(1987). *Learning Style Inventory*. (LSI), Lawrence, KS: Price System.
- Felder , R. and Silverman , L. (1991) . Learning and Teaching Styles in Engineering Education , *Journal of Engineering Education* , 78(7), 674-681.
- Felder, R. (1993). Reaching the second tier: Learning and Teaching styles in college science education. *Journal or college science Teaching*, 23(5), 286- 290.
- Felder, R. and Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Golestaneh, S. M. (2014). A Study of the Relationship of Self-Regulated Learning Strategies, Self Esteem and Personality Traits with Self-Efficacy. *Journal of Educational and Management Studies* , 4 (4), 763-767.

- Husch, Donna Sharon (2001): *An investigation of the relationships between learning styles, personality temperaments, mathematics self- efficacy, and post- secondary calculus achievement.* (Doctoral Dissertation, The University of Tennessee).
- Muralidhara, D.; Simbak, N.; and Mat Nor, M. (2014). Learning style preferences of preclinical medical students in a Malaysian university. *South- East Asian Journal of Medical Education* , 7 (1), 22-30.
- Kolb, D & MCarthy, B. (2005). *Learning Styles Inventory Adapted.* www.ace.salford. Ac. Uk .
- Kutay, H. (2006). *A comparative study about learning styles preferences of two cultures.* ph. D thesis, University of Ohio state.
- Lam, S. (1998). Organizational performance and learning styles in Hong Kong. *Journal of social psychology*, 138(3),401-402.
- Martins, Margarida (2000). Self-esteem,social identity and school Achievement in adolescence , *the journal of the Hellenic Psychological Society* , 17,(3) 287-289.
- Rochford, Regina A . (2003): Assessing learning styles to improve the quality of performance of community writing programs : a pilot study. *Community College journal of Research& Practice* ,27 (8), 665-677.
- Rogers, C.R.(1969). *Toward Ascience of the Person* . In . Sutich , A.J.& Vich M.A.(1969). *Readings in Humanistic Psychology* , the Free Press. New York .
- Rosli, Y; Othman, H; Ishak, I; Lubis, S; Saat, Z, & Omar ,B. (2012). self esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of University Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus . *Procedia Social and Behavioral Sciences*,60, 582-589.
- Ross, Catherine- E., & Broh, A. (2000). the role of self esteem and the sense of personal control in the Academic Achievement process, *Sociology of Education*, 73(4), 270-284.
- Saadat, M., Ghasemzadah, A., & Soleimani, M.(2012). Self esteem in Iranian university students and relationship with academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 10-14.
- Snyder, R. (2000). The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic achievement of high school student. *High School Journal*, 83(2), 11-20.
- Wehrwein, E.; Lujan, H. and Dicorlo, S. (2007). Gender Differences in learning style preferences among Undergduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, vol. 31,153-157.

Woolhouse, M. & Blaire, T. (2003). Learning Styles and Retention and Achievement on a Two Year A- Level Programme in a Futher Education College, *Journal of Futher and Higher Education*, 27(3), 257- 269.

York, L. (2000) . Individual Learning styles: Implications for Urban Mexican Middle – school student Success. M. A . D ., *Texas woman's University* . 1-61.

Zarei, E., Nasiri, E., & Kafipour, R. (2012). Self-esteem and Academic Success as Influenced by Reading Strategies. *English Language Teaching*, (42), 17 - 32.