# مداخل التعلم في ضوء نظرية " بجز " وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة

د . فاطمة حلمي حسن فوير
استاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

## مقدمة :

في السنوات القليلة الماضية زاد الإهتمام بوصف وتصوير عمليات التعلم من منظور الطلبة في المدارس والطلبة في التعليم العالي مما اكسبنا تبصراً جديداً للتعلم في البيئات التربوية الطبيعية. فقد أدت بحوث "مارتن" Marton في السويد، وانتوسل Entwistle في بريطانيا، و "بجز" Biggs في استراليا إلى اكتشاف الفروق النوعية الأساسية في طريقة تعلم الطلبة في السياق التربوي [٣٠، ١٢٩]* .

ويذكر " بجز" ١٩٨٥ أن فاعلية تعلم الطلاب تتحدد في جزء كبير منها بدوافعهم وقدرتهم على التعامل مع مطالب السياق التعليمي، فالطلبة الذين يستطيعون تحديد أهداف تعلمهم بوضوح يستطيعون تحقيقها بنجاح ويكونون قادرين على مراقبة تقدمهم ، وبالتالي فلابد أن يكونوا متعلمين أكثر فاعلية من الطلبة الذين تنقصهم هذه القدرات، وأن الدرجة التي يستطيع بها الطلبة تحقيق هذه الأهداف تعتمد جزئياً على مداخل تعلمهم Learning Approaches [١١ ، ١٨٦] .

وقد صاغ " بجز" (١٩٨٧) نظرية عن مداخل الطلبة للتعلم تقول أن هناك ثلاثة مداخل اساسية للتعلم هي : المدخل السطحي، والمدخل العميق، والمدخل التحصيلي يميل الطلاب إلى استخدامها في تنظيم تعلمهم. وقد اقترح " بجز" أن هذه المداخل هي خليط بين الدوافع والاستراتيجيات، ويرى أنه رغم أن الطلبة يخلطون الدوافع والاستراتيجيات إلا أنهم يكونون مدفوعين بطريقة خاصة ويستخدمون استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع دوافعهم [في دراسة رقم ١٠ ، ١٧٩] .

ويفترض " بجز" في نظريته أن الدافع المرتبط بالمدخل السطحي هو الحد الأدنى من تحقيق متطلبات السياق. وان الاستراتيجيات المطابقة لابد أن تقصر الهدف على الأساسيات التي يمكن توابدها عن طريق التعلم عن ظهر قلب. أما المدخل العميق فيتسم باهتمام جوهري بالمضمون الذي يجب تعلمه والبحث عن المعنى والاهتمام بتحسين الكفاءة والقدرة، وأن الاستراتيجيات الملائمة تشمل زيادة القراءة

---

* يشير الرقم الأول داخل القوس إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في ذات المرجع.

وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الحالية واتقان المعلومات. في حين يقوم المدخل التحصيلي على أساس صفة معينة من الدافع الخارجي مثل تقدير الذات والتي تأتي من الدرجات المرتفعة . والاستراتيجيات الملائمة تشمل تنظيم الوقت وحيز العمل ومضمون البرنامج الدراسي بأكثر الطرق كفاءة واستخدام استراتيجيات الدراسة المنظمة ( في دراسة رقم ١٠، ١٨٠].

وقد وجد أن المدخل السطحي Surface Approach يتضمن الحد الأدنى للإرتباط بالمهمة ويركز على الاستظهار. وعلى النقيض من ذلك نجد أن المدخل العميق Deep Approach يتضمن نية الفهم واعطاء المعنى حيث يركز على العلاقات بين أجزاء مادة الموضوع.

أما المدخل التحصيلي Achieving Approach فهو نو سمة مختلفة نوعاً ما عن المدخلين السابقين (السطحي - العميق) حيث يصف هذا المدخل الطرق التي ينظم بها المتعلمون السياق التربوي حولهم بدلاً من إرتباطهم بمهام التعلم، فهذا المدخل يربط بين الدافعية وعادات الدراسة الجيدة من أجل الوصول إلى أداء جيد [ ٣٠ ، ١٢٩].

وقد أقر " رامسدين" Ramsden و "انتوسل" Entwistle (١٩٨١) وجود فروق في مداخل التعلم لدى الطلاب حيث وجدا ان إدراكات الطلاب عن التدريس الجيد، والمهام ذات البنية الواضحة، ودرجة اختيار طرق وموضوعات التعلم قد ارتبطت بمدخل التعلم العميق. وعلى العكس من ذلك فقد ارتبط المدخل السطحي بالسياق المدرك الذي يشمل أعباء العمل المتزايدة ونقص الحرية في التعلم [٢٩، ٣٦٨].

كما أظهرت الدراسات ان مداخل التعلم ترتبط مع نتائج التعلم حيث يرتبط كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي مع الدرجات المرتفعة ومع نتائج التعلم ذات النوعية الراقية، في حين يرتبط المدخل السطحي بالمستويات الأدنى للأداء ونتائج التعلم منخفضة النوعية [٢٦، ٦٩].

وقد أكد علماء التربية في التعليم العالي والمهني على القيمة المحتملة لفهم طرق التعلم وتفضيلاته وأساليبه عند الطلبة بهدف تحسين عملية التعلم، فيقترح بايتون Payton وآخرون (١٩٧٩) أن معرفة أساليب التعلم الشخصية تمكن الطلبة من تحديد نواحي قوتهم والبناء عليها في الوقت الذي يخفضون من نواحي ضعفهم إلى الحد الأدنى لأنهم في هذه الحالة يستطيعون أن يساهموا بصورة كبيرة في الأنشطة التي تسهم بقدر كبير في تعلمه بالاضافة إلى تونع مهام التعلم التي يمكن ان يثبت أنها أكثر فعوية. كما يؤكد "هينج" Hang (١٩٨١) على أن مداخل التعلم هي خصائص المقبولية التي توفر الوسائل للمعلمين للعمل مع الطلبة بمزيد من الفاعلية. كما توحي معرفة الفروق في مناخ التعلم للعاملين استخدام المنهج التعليمي الاكثر ملائمة [ في دراسة رقم ٢١ ، ١٢].

كما يؤكد " نيوبل " Newble وآخر (١٩٨٦) أيضاً على أن مفهوم مدخل التعلم هام لفهم سبب اختلاف استجابة الطلبة لطرق أو محتوى تدريس معين [ ٢٩ ، ١٦٢].

ومن ثم أدى البحث في تعلم أسلوب طالب الجامعة إلى التعرف على الفروق النوعية في الطرق التي يتناول بها الطلبة المهام الأكاديمية مثل القراءة الدراسية والكتابة الاكاديمية، وقد اتضح من الدراسات أن مهام الكتابة الأكاديمية المستخدمة في التعليم الجامعي (مثل : تدوين المحاضرات، وكتابة المقالات والأبحاث، والاجابة على أسئلة الامتحان والتدريبات)- ذات إرتباط وثيق بالتعليم [١١ ، ٥٧٧].

ويذكر " بجز " (١٩٨٨) أن مهام الكتابة المستخدمة في التعليم الجامعي يجب الا يركز فيها الكاتب انتباهه على مستوى تركيب الجملة أو على مستوى الكلمة فقط، أو أن تكون الكتابة مجرد ترتيب خطي للبيانات- وإنما يجب ان تتضمن الكتابة أعلى مستوى للعمليات العقلية لتحليل وترتيب الأفكار، وإعادة التقييم على عدد من المستويات وهي مستويات الموضوع والفقرة والمقال والجملة وبناء الجملة والمفردات المعجمية- أي أن الكتابة الجيدة للتعلم تحتاج إلى ماهو أكثر من الخبرة بمستوى الجملة، انها تتطلب خلقاً إبداعياً إيجابياً للمعنى في عملية التفكير الاستخراجي [ ١٥ ، ٢٢٢ ].

وترى " لافل " Lavelle (١٩٩٣) أنه لسوء الحظ أن الكتابة بطريقة التسلسل الخطي للبيانات هي الغالبة على مستوى الكليات الجامعية [٢٤ ، ٤٩٠].

وقد قام " بجز " (١٩٨٨) بفحص كتابة الطلبة الجامعيين وركز على مستوى الأسلوب في الكتابة الجامعية وإرتباطها ببناء الناتج المكتوب، وأشار إلى أن هناك خمسة مستويات متمايزة من طرق الكتابة تمتد من المدى التركيبي ( ويتضمن الطريقة السطحية والناتج الخطي) إلى المدى التجريدي النسبي والمتوسع (ويتضمن الطريقة العميقة والبنية الهرمية)- حيث تركز النوايا السطحية على مجرد الاجابة عن السؤال وتتضمن عرضاً وتنظيماً خطياً للبيانات، في حين تركز النوايا العميقة على الأصالة واستخدام الدروس المفروضة على الطلاب كخبرة تعليمية تؤدي إلى نتاج متكامل جيداً [١٥، ٢٢٥].

وقد أظهر التحليل العاملي للفقرات المأخوذة عن النماذج الخاصة بتعلم الطالب خمسة مقاييس هي : المجتهد ، الفعالية الذاتية المنخفضة ، المتروي- المنقح ، التلقائي - الإجرائي- ويتسم مقياس المجتهد المتقن لعمله باضفاء شخصيته في الكتابة، وبالمثل يركز التوجه المتروي المنقح على المعنى كعملية ظاهرة تتضمن اعادة صياغة المحادثة المكتوبة بصورة إيجابية، أما أسلوب الفعالية الذاتية المنخفضة فيتسم بقدر قليل من الثقة في القدرة على الكتابة واهتمام بالغ بالنواحي السطحية والنحو والترقيم، ويمثل الأسلوب التلقائي الاندفاعي توجها مرتجلاً وبالبديهة، ويصف الأسلوب الإجرائي توجها منهجيا يهدف إلى تحقيق المتطلبات [٢٤ ، ٤٨٩] .

ومما سبق يتضح أن كلا من مداخل التعلم وأساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة ذات تأثير كبير في ناتج التعلم، لذا كان هذا البحث محاولة للتعرف على مداخل التعلم وكذا أساليب الكتابة الجامعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بالزقازيق بهدف فهم هذه المداخل وهذه الأساليب مما قد يساعد في زيادة التشخيص والعلاج وبحيث يتوافق التعليم مع الحاجات الفردية وزيادة التعليم الفردي الفعال نظراً لأن مداخل التعلم الفردية تعد احدى الخصائص المهمة للطالب والتي لابد ان تؤخذ في الحسبان عند تصميم الاستراتيجيات التعليمية الفعالة للطلبة.

## الاطار النظري للبحث :

سعى البحث في التعليم لسنوات طويلة إلى توضيح العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل الأكاديمي. وكانت عادات دراسة الطلبة ودوافعهم للدراسة هي مجال الاهتمام لهذا البحث . الا أن هذه الصفات لم تستطع أن تفسر الا نسبة منخفضة من التباين في أداء الطالب. ولذا بدأ حديثاً التركيز على عنصرين جديدين في تعلم الطالب هما : أولاً : الاهتمام بدراسة التعلم كما يختبره الطالب وليس كما يراه المعلم أو الباحث، وثانياً : التأكيد على دوافع الطالب للتعلم واستراتيجيات التعلم عنده. وقد ظهر عدد كبير من الدراسات في هذا الاتجاه تتمثل في ثلاث مجموعات رئيسة في ثلاثة بلاد مختلفة، وعن طريق هذه المجموعات الثلاث وباستخدام أساليب مختلفة وأدوات تحليلية مختلفة تم تطوير وصف متماسك بصورة كبيرة للمداخل المختلفة التي يتبعها الطلبة في مهام تعلمهم [١٨، ٣٠٩].

### أساليب التعلم ومداخل التعليم : التمييز بين المفاهيم :

أدت الأبحاث الموسعة لدراسة الفروق الفردية في طريقة تعلم الطلبة إلى تقديم صياغات مفاهيمية مختلفة وملفتة للنظر عن مركب عملية التعلم، وأدى ذلك إلى انتاج العديد من الأدوات المصممة لقياس هذه المفاهيم، وقد أدى اختلاف المفاهيم وتعدد الأدوات إلى خلط التعريفات المرتبطة بالفروق النوعية في طرق تعلم الطلبة ومن هذه المفاهيم :أساليب التعلم Learnisg Styls، ومداخل التعلم Learning Approaches ، والأساليب المعرفية Cognitive styles.

ويرى " هارفي " Harvey (١٩٩٤) أن أساليب التعلم ومداخل التعلم يمثلان منظوران مختلفان عن عمليات التعلم عند الطالب والتي يمكن ان تؤثر على التحصيل الأكاديمي. ومن ثم يعتقد أنه من الملائم أن نفرق بين الطريقة التي يتعلم بها الطلبة على ضوء إما البنية القائمة على أساس الأسلوب style ، أو على ضوء البنية القائمة على أساس المدخل approach [٢٢ ، ٣٧٣].

ويؤكد "هارفي " (١٩٩٤) على أنه برغم أن هذين المجالين من الاهتمامات البحثية (مداخل التعلم - أساليب التعلم) منفصلان الا أنهما يشتركان في بعض الملامح العامة حيث يسعى كل منهما إلي تنمية وزيادة فهم الفروق في الطريقة التي يتعلم بها الطلبة ويقدمان ارشادات موجهة نحو تحسين نتائج تعلم الطالب، كما يتفقان في أنهما نشأ من التحليلات الوصفية للفروق بين سلوكيات التعلم لأعداد صغيرة من المتعلمين. أما الأسلوب المعرفي فهو يشير إلى الفروق في المعالجة المعرفية لمواقف التعلم، ويختلف الأسلوب المعرفي عن كل من أسلوب التعلم ومدخل التعلم في أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب (مثل: متروي/مندفع ، الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) في حين أن كلاً من أسلوب التعلم ومدخل التعلم يوصفان على أنهما متعددا الأبعاد ويشملان كثيراً من المتغيرات ذات طبيعة غير معرفية [٢٢، ٣٧٤].

وقد حاولت " كرى " Curry (١٩٨٧) إعادة تنظيم المجال لتفسيروتعليل الفرق الظاهري في

المجال والقوة التنبؤية عبر عدد كبير من صياغات مفاهيم الكثير من أساليب التعلم أو مداخل التعلم أو الأساليب المعرفية الموجودة حالياً في الميدان [ ١٩ ، ٦ ].

وقد استخدمت "كيري" (٢١) أداة لقياس المفاهيم المختلفة واعادة تنظيمها على حسب الموضوعات إلى طبقات تشبه "رقائق البصل" ، واقترحت أنه يمكن تنظيم عمليات تعلم الطالب في ثلاث مستويات متمايزة هي : الأسلوب المعرفي/ الشخصي Cognitive / Personality style ، معالجة المعلومات Information Processing ، التفضيل التعليمي Instructional Perference .

وقد وصفت " كيري " الطبقة الخارجية من تصنيفها لرقائق البصل بأنها " التفضيل التعليمي" وهو يعني الاختيار الفردي للبيئة، أما المستوى المتوسط لنموذج "كيري "فهو " معالجة المعلومات" وهو يعني الطريقة الذهنية للفرد في استيعاب المعلومات وعلى ذلك يرتبط بنموذج معالجة المعلومات المعرفية الكلاسيكية وتندرج استبيانات مداخل التعلم وأساليبه تحت هذا المستوى، أما الطبقة الداخلية لنموذج "كيري" فهي " أسلوب الشخصية المعرفي" وهي تعني طريقة الفرد في تعديل واستيعاب المعلومات وهي تقوم على أساس أبعاد الشخصية الأساسية والدائمة نسبياً ويندرج تحت هذا المستوى مقاييس الأسلوب المعرفي [١٩ ، ٧ - ٨ ].

وقد قام " بجز " (١٩٩٤) بتطوير تصنيف لهذه المفاهيم يستخدم فيه أربعة اطارات عمل متمايزة مستمدة من نظريات الشخصية، ومعالجة المعلومات، والظواهر، والنظم. ويؤكد في تصنيفه هذا على المكونات المختلفة في إجمالي سياق التعليم/ التعلم الشخصي، وسياق التعليم وعمليات التعلم المستخدمة ونتيجة التعلم [١٧ ، ٣١٩].

ويوضح " بجز " (١٩٩٤) النماذج الأربعة التي يتكون منها تصنيفه لعمليات تعلم الطالب على النحو التالي :

(١) نموذج الأساليب الشخصية (نظريات الشخصية) Personal Styles Model وهو يتضمن من وجهة نظره الأسلوب المعرفي. وأسلوب التعلم إذ أن كليهما يعكسان الخصائص التي تشبه السمة الثابتة للأفراد، ويذكر أن هذين الأسلوبين (المعرفي ، التعلم) يمكن مشاهدتهما وملاحظتهما في الطرق المختلفة التي يدرك بها الطلاب العالم ويتعلمون بها المهام ويحلون بها المشكلات.

(٢) نموذج معالجة المعلومات Information Processing:

وهو يحتوي على التكوينات التي يستخدمها الباحثون المهتمون بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند التعلم والدراسة.

(٣) نموذج الظواهر :Phenomenographic Model

وهو يشمل عمل الباحثين الذين سعوا إلى فهم عملية التعلم بطرق خبرة التعلم عند الطلبة، ويتحقق ذلك بصفة عامة عن طريق تحليل بيانات المقابلة أو المعلومات التي يقدمها الطلبة في الاستجابات المكتوبة مفتوحة الطرف ، ومن ثم يركز هذا النموذج على تحديد المداخل التي يستخدمها الطلبة فيما يتعلق بمهام معينة.

(٤) نموذج النظم Systems Model

وفيه يضع " بجز " عمله وعمل " انتوسل " و" رامسدين" (١٩٨٣) المطور والناتج عن أبحاث تقوم على أساس الاستبيانات المطورة لقياس مداخل التعلم والدراسة. وفي هذا النموذج (نموذج النظم) يرى " بجز" أن كلا من السمات، والشخصية، والعوامل السياقية، ومستوى المعالجة، ونوعية النتيجة تشكل نظام مفتوح الطرف وتكرارياً يكيف فيه الطلبة أنفسهم ونواياهم واستراتيجيات المعالجة لديهم مع رؤيتهم لمتطلبات المهمة [١٧، ٣٢٠ - ٣٢١] .

**نظرية " بجز " عن مداخل التعلم :**

نشأت بدايات نظرية " بجز " عن مداخل الطالب للتعلم مع محاولاته الأولى لانشاء استبيان عملية الدراسة Study Process Questionnaire (SPQ) بفكرة أنه بما أن قدراً كبيراً من العمل قد اقترح وجود إرتباطات ثابتة بين عوامل الشخصية والأداء الأكاديمي، لذا فالتنبؤات عن الأداء يمكن دعمها وتعزيزها من خلال توسط سلوك الدراسة عند الطلبة [١٣ ، ٢٨٧].

وكان الفرض هو أن تنوع العوامل مثل الأسلوب المعرفي والشخصية والقيم تولد تأكيدات مختلفة لتشفير وتكرار الاستراتيجيات كما يرسمها نموذج معالجة المعلومات "لبجز" [١٢ ، ٢٨٧].

وقد أدت محاولات " بجز" الأولى لإنشاء "استبيان عملية الدراسة" إلى انتاج "استبيان سلوك الدراسة" ذو المقاييس العشرة (١٩٧٦)، وقد تبع ذلك إجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية مما أدى إلى انتاج ثلاثة عوامل من رتبة أعلى وقد وجد أن كل عامل من هذه العوامل الثلاثة يقع في مجموعتين هما الانفعالية والمعرفية والتي تشكل مزيجاً من استراتيجية الدافع الملائمة والمثيرة للاهتمام [ ١٦ ، ٥].

وهكذا نشأت نظرية تلاؤم استراتيجية الدافع لـ "بجز" والتي أسس عليها استبيان عملية الدراسة (١٩٧٨) في ضوء ثلاث مجموعات لاستراتيجية الدافع تقوم على أساس : الدافع النفعي، والدافع الجوهري، وتحقيق الدافع على التوالي.

ويتضح من الدراسات أن مفهوم مدخل التعلم Learning Approach من وجهة نظر " بجز" والمبني على أساس تلاؤم استراتيجية الدافع يختلف بوضوح عن مفهوم أسلوب التعلم Learning style لدى " شميك" Schmeck (١٩٨٣) و (١٩٨٨)، " رايدنج" Riding وآخر (١٩٩١) على أساس :

(١) أن أساليب التعلم تشير إلى البنية ولا تشير إلى العملية.

(٢) أن الأساليب لا تقبل التفاوض وليست حساسة للسياق إذ أنها ساكنة في ملامحها المبنية للفرد [٣١، ١٩٦].

وقد وجد "بجز" (١٩٧٨) أن هناك اثنان من تجمعات استراتيجية الدافع تلك يسميان أساسا الانتفاع "utilising" و"الاستدخال" internalising ويماثلان بدقة المداخل العميقة والسطحية التي وصفها "مارتون" Marton و "سالجو" Saljo (١٩٧٦) في ثلاث نواح مهمة هي :

(١) دينامية كل منها كانت عن الاستراتيجيات (أ) تشفير المعنى، (ب) تكرار النسخة طبق الأصل بدقة.

(٢) كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات كان يسبقها مكون دافعي أو مقصود أو أنها كانت مصاغة في هذا المكون الدافعي أو المقصود.

(٣) أن مزيج استراتيجية الدافع تفسر داخل السياق الأكاديمي (بخلاف أسلوب التعلم الذي يأخذ معناه بدقة من أنه انتقالي تماما).

ورغم ذلك فهي تختلف عن مصطلح "السطحي/ العميق" عند "مارتون" و "سالجو" في شيء أساسي عام هو أن البيانات التي يتم الحصول عليها من الطلبة عند "مارتون" و "سالجو" تكون بطريقة نموذجية عما أدوه فعلاً أثناء أدائهم للمهمة وليس ماكانوا مستعدين أن يؤدوه عند اندماجهم في مهمة معينة في سياق معين [١٦ ، ٥].

في حين يتفق مصطلح السطحي/ العميق عند "بجز" بصورة كبيرة مع وجهة نظر "انتوسل" (١٩٨٨، ١٩٩١) من حيث أن المصطلح السطحي/العميق عند كل من "بجز" و"انتوسل" قد نبعا من فكرة مداخل تعلم الطالب. ولذا يرى "بجز" (١٩٩٣) أن مصطلح المداخل إلى التعلم أصبح له معنيان مختلفان تماما هما:

(١) العمليات التي أتخذت قبل نتيجة التعلم والتي تحدد مباشرة هذه النتيجة. وهذا هو المعنى الذي استخدمه "مارتون" و "سالجو" (١٩٧٦) أصلاً في وصفهم للمداخل السطحية والعميقة في دراسة الحالة كرسم للظاهرة والخاصة بالطلبة، وهذا هو المستوى الذي يتناوله علماء النفس المعرفيون أيضاً عندما يتحدثون عن الاستراتيجيات المعرفية.

(٢) الاستعداد لتبني عمليات معينة والتي يشار إليها حديثاً بأنها توجهات للتعلم وأشار إليها انتوسل (١٩٨٨) كما هو الحال عندما يسأل الطلبة من جانب الاستبيان كيف يقومون بالتعلم عادة. وتندرج نظرية "بجز" تحت هذا المعنى [١٩، ٦].

ويقترح "بجز" أن مداخل الطالب للتعلم (SAL) student approaches to learning عبارة عن منظور ينشأ من أسفل إلى أعلى من التحليلات النوعية التي يقوم بها علماء النفس التربوي

لتقارير الطلبة عن طرق دراستهم.

في حين يصف معالجة المعلومات information processing (I P) على أنه منظور ينشأ من أعلى إلى أسفل من علم النفس المعرفي.

ويذكر " بجز" أن منظور (SAL) يفترض أن التعلم يحدث داخل سياق التعليم والتعلم بينما منظور معالجة المعلومات ( I P) يفترض أن التعلم يحدث داخل الطالب. وقد اقترح أيضاً أن منظور معالجة المعلومات ( I P ) يهدف إلى الابقاء على التمايز بين النواحي المعرفية والانفعالية وعلى ذلك يهمل تأثير سياق التعلم على طرق التعلم عند الطلبة.

وقد عبر " بجز" عن تفضيله للنظريات التي تتطور من القاع إلى القمة إذ أنها تكون متعمقة في السياق وتتفق مع السياق الذي تطبق فيه، ولذا فهو يؤكد على أن منظور ( S A L) يفسر ويعلل الدافع النوعي للسياق بصورة أفضل جداً، وكذلك يفسر ويعلل مكونات الاستراتيجية في مداخل التعلم عند الطلبة وعلاقتها بنوايا الطلبة وسياق التعليم والتعلم ونوعية نتيجة التعلم [ في دراسة رقم ٢٠ ، ٣٥٩ - ٣٦٠].

## معنى مداخل التعلم في نظرية " بجز" :

تقوم نظرية " بجز" على صياغة مفاهيم تعلم الطالب كمركب لأبعادالدوافع والاستراتيجيات التي يطلق عليها المدخل السطحي والمدخل العميق والمدخل التحصيلي، وهذه المداخل هي التي تصف الفروق المهمة في الطريقة التي يعالج بها الطلبة تعلمهم. وتقوم هذه النظرية على ضمنية هامة هي أن الدوافع والاستراتيجيات التي يجلبها الطلبة معهم إلى بيئة التعلم معرضة للتغيير.

ويقوم المدخل السطحي في إطار نظرية "بجز" عن مداخل تعلم الطالب (SAL) على أساس المبدأ التوجيهي أو النية الخارجة عن الغرض الحقيقي للمهمة ومطالب المهمة باستثمار أقل وقت ممكن وأقل جهد يتفق مع ما يواجه المتطلبات . وفي سياق التعلم الأكاديمي نجد أن استراتيجية الحفظ عن ظهر قلب التي تم اختيارها للرضا دون فهم هي أحدى الطرق الشائعة لعمل ذلك ولكنها ليست الطريقة الوحيدة.

ويشمل الدافع السطحي مكونين كليهما خارجي وهما :

(١) التعزيز الإيجابي للحصول على أوراق معتمدة ( شهادات) ، ومن ثم فهو يشير الى الذرائع العملية للحصول على مؤهل تدريبي.

(٢) التعزيز السلبي : الذي يوفر الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه [١٦، ٤ ].

فالمدخل السطحي يتضمن الحد الأدنى للإرتباط بالمهمة ويركز على الاستظهار، والمذاكرة بدون تفكير عميق مما يؤدي إلى فهم غير كامل لأنه يشوه بنية النص أو المشكلة [ ٣٠، ١٣٠].

ويرتبط المدخل السطحي للتعلم بالاعتماد على الحفظ للمضمون الذي يحدده المحاضر، فالمتعلمون ذوو المدخل السطحي لا يسعون إلى فهم ما يتعلمونه بالحفظ عن ظهر قلب. ويرى "بجز" أن المتعلم ذا المدخل السطحي هو من يتجنب المعاني الشخصية أو المعاني الأخرى للمهمة [٢٣، ٣٥٧].

أما المدخل العميق في اطار (SAL) فيقوم على أساس الاهتمام بمادة الموضوع لهذه المهمة. وتكون الاستراتيجية فيه هي الوصول الى الحد الأقصى للفهم والتركيز بهذه الصورة يقوم على أساس المعنى الأساسي بدلا من نواحي المهمة الحرفية والقصد هو دمج المهمة بصورة ملائمة في تعبيراتها الخاصة.

ويشمل الدافع العميق التزام الفرد للحصول على أقصى ما يمكن الحصول عليه من المعاني من دراسته اماعن طريق الشعور الإيجابي عن مهمة معينة وهو ما يشير إلى الاهتمام والانفعال الإيجابي المرتبط بالعمل، أو عن طريق الرغبة في أن يجد معنى شخصياً في التعلم [١٦، ٤].

ومن ثم يمكن القول أن المدخل العميق وراء الحقيقة المؤسسة في الاهتمام الجوهري الأساسي لتلك المهمة الخاصة ونية استخلاص الحد الأقصى من المعنى منها. والاستراتيجيات الخاصة المثالية لعمل ذلك تعتمد بالطبع على المهمة موضوع البحث ولكن الملمح الشائع هو معالجة البيانات على مستوى عالي من التعميم مثل الأفكار الرئيسة والموضوعات والمباديء بدلاً من النوعيات غير المؤيدة مفاهيمياً. ويتضمن المدخل العميق نية الفهم واعطاء المعنى لأنه يركز على العلاقات بين أجزاء مادة الموضوع وفكرة المؤلف في الارتباط بالأدلة المستخدمة لدعم افكاره أو بنية المشكلة ككل [٣٠، ١٣٠].

ويعتمد استخدام المدخل السطحي أو المدخل العميق على السياق والمهمة وتشفير الفرد لكل منهما، فمثلا التعلم عن ظهر قلب قد يكون مدخلاً سطحياً، ولكن في موقف يعاني من الاجهاد النفسي المرتفع مثل موقف الامتحان أو المقابلة أو تعلم سطور في مسرحية قد يعد ذلك تعلما عن ظهر قلب ورغم ذلك قد لا يعتبر مدخلا سطحياً حيث ان النية هنا هي تعميق الفهم ومن ثم فإن استراتيجية التذكر في هذه الحالة تصبح جزءاً من المدخل العميق [١٦، ٦].

أما المدخل التحصيلي فيقوم على أساس تعزيز الذات الذي يخرج من التحصيل فالتركيز لا يكون على المهمة ولكنه يكون على المعرفة المكتسبة من قمة الأداء. وتكون الاستراتيجية المستخدمة هنا هي تنظيم الوقت وحيز العمل والتكلفة الفعالة لتغطية المقرر مع الاستخدام الكثير لتفسير المعنى والاستخدام المنتظم لمهارات الدراسة والتخطيط مسبقا وتحديد الوقت طبقا لأهمية المهمة [١٦، ٧].

فالمدخل التحصيلي يصف الطرق التي ينظم بها المتعلمون السياق التربوي حولهم بدلاً من إرتباطهم بمهام التعلم ، فهذا المدخل يربط بين الدافعية وعادات الدراسة الجيدة من أجل الوصول إلى أداء جيد [١٣٠، ١٣٠].

ويذكر "بجز" (١٩٩٣) أن مداخل التعلم في نموذج (SAL) نسبية، ولذا فان المدخل العميق مثلاً ليس ملازما داخل الطالب ولكنه طريقة لوصف كيف يرتبط الطالب بالمهمة. وهو ما يتضمن مباشرة ماهي المهمة وكيف تقدم وإذا ماكانت مقيمة أم لا.. وهكذا، ولذلك يجب أن نركز على تعليم الطالب مجموعة من الاستراتيجيات العميقة لاستخدامها في المستقبل [١٦. ١٥].

ويؤكد "بجز" (١٩٩٣) أن المداخل في إطار (SAL) تعد بطبيعتها متعددة الأبعاد وليست أحادية حيث تشمل عدة نواح في كل من مكونات الدافع والإستراتيجية وتفيد فقط في السياق إذ أنها ترتبط بنوايا الطالب والسياق الموجود للتعليم والتعلم من جهة، وجودة نتيجة التعلم من جهة أخرى.

كما أن مداخل التعلم في اطار نظرية "بجز" تتميز عن أساليب أو مداخل التعلم الأخرى في ناحيتين أساسيتين على الأقل هما:

(١) الدافع والانفعال Motivation and affect :

حيث تعد النواحي الدافعية والانفعالية جزءاً أساسياً من بيئة الطالب التي يظهر فيها اطار مداخل التعلم عنده، في حين أن النواحي الانفعالية والاتجاهية تستبعد من التحليلات.

(٢) استخدام النظرية من القاع إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل:

Bottom - up or Lop - down use of theory

ويرى "بجز" (١٩٩٣) أن مداخل التعلم في نظريته تستمد من القاع إلى أعلى ومن ثم يتركز التاثير على الانفعال "الوجدان" والسياق الذي يدرك الطلبة أنه مهم في تحديد كيف يتعلمون، أما أساليب التعلم الأخرى من وجهة نظره فهي تعتمد على كل مواقف التعلم [١٦. ٨].

ويذكر "بجز"(١٩٨٥) أن الطلبة تعايش الصعوبة في الغالب عند وجود التناقض بين دوافعهم واستراتيجياتهم، أو عندما لا يتفق مدخلهم مع متطلبات التعليم وأنه رغم أن الطلبة يمكن أن يغيروا دوافعهم واستراتيجياتهم فإنها تظل مؤشرات ثابتة نسبياً لمداخل تعلمهم ودراستهم العامة [١٤. ١٨٦].

وبصفة عامة يوضح "بجز" (١٩٨٧) خصائص مداخل التعلم من وجهة نظره في الجدول رقم (١) التالي [في دراسة ١٠. ١٨٥].

جدول رقم (١) يبين مداخل التعلم عند "بجز" والاستراتيجيات والدوافع المناظرة

| المدخل | الدافع | الاستراتيجيات |
|---|---|---|
| السطحي | تحقيق الحد الأدنى من المتطلبات - عمل توازن بين الفشل والعمل أكثر مما هو ضروري . فالدافع خارجي مثل تجنب الفشل ولكن ليس عن طريق العمل بجد وإنما ينجح بأدنى مجهود، التعلم في المدارس وسيلة لغاية معينة مثل الحصول على شهادة أو وظيفة. | قصر الهدف على الأساسيات فقط، وانتاجها في الغالب عن طريق الحفظ عن ظهر قلب وذلك عن طريق<br>* التركيز على التفاصيل المختارة.<br>* الانتاج الدقيق. |
| العميق | الاهتمام الجوهري الداخلي بما يتم تعلمه، فهو يهتم بالتعلم من أجل التعلم، تحسين الكفاءة والقدرة في الموضوعات الأكاديمية. ويظهر هذا الدافع الداخلي في حب الاستطلاع الكبير للموضوع الذي يدرسه، يرى أن المهمة التي يتعلمها شيقة ويندمج فيها المتعلم شخصيا، ويريد أن يطور اهتماماته الخاصة وقدراته. | اكتشاف المعنى بالتوسع في القراءة، تداخل العلاقات مع المعرفة السابقة الملائمة، الوصول الى فهم الموضوع إلى الحد الأقصى، التركيز على المعنى بدلاً من النواحي الحرفية، مناقشة وتأمل وتكامل وتقنين المعلومات. |
| التحصيلي | تعزيز الذات وتقدير الذات عن طريق المنافسة والحصول على درجات عالية سواء كانت لمادة شيقة أم لا . فالدافع هنا هو التحصيل وتعزيز وتقوية الذات للحصول على منزلة رفيعة فهو يكافح للحصول على الحد الأقصى من الدرجات ويتنافس ويلعب لكي يكسب. | تكون الاستراتيجية هي التنظيم المثالي للوقت والجهد، وتنظيم وقت ومكان العمل، استخدام مهارات الدراسة مثل (التخطيط، المراجعة، رسم الخطوط الرئيسة للبرنامج الدراسي... إلخ)، متابعة الاقتراحات، إعداد جدول زمني - السلوك مع الآخرين كطالب نموذجي. |

## أساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة :

تتضمن كتابة المهام المستخدمة في التعليم الجامعي (مثل : تدوين المحاضرات، وكتابة البحوث والمقالات ، والاجابة على الواجبات ، واجابة الامتحانات) خمسة أساليب مختلفة توضحها الدراسات السابقة على النحو التالي:

(١) أسلوب الدراسة التفصيلية المتقنة Elaborationist : وهو يتميز بالبحث عن المعنى الشخصي في الكتابة، واتجاه لرؤية الكتابة على أنها رمزية، وانها توازي توجها عميقا على اساس استخدام التشبيه (القياس/ الاستعارة). والكتاب المتسمون بهذا الأسلوب يستثمرون أنفسهم في الكتابة ويستخلصون معاني خاصة من عملهم، فدافعهم هو الوجدان " احب ما اكتب" - " احب ادخال السرور على من يقرأ ما اكتب". ويعترف كتاب التفصيل المتقن بأن الكتابة مرتبطة بالتعلم ويرون الواجب المنزلي كحافز بدلا من أن يكون مهمة محددة، أي أنهم يميلون إلي تجاوز المواصفات المحددة ويشغلون أنفسهم بالقراء. ويعد قبول الذات أحد المكونات الرئيسة في الكتابة التفصيلية المتقنة، وقبول الذات يغني الكاتب عن المعلومات المرجعية الخاصة به شخصيا [٢٧ ، ١١٥].

(٢) أسلوب فعالية الذات المنخفضة Low self - efficacy : وهو أسلوب يصف الكاتب بأنه بدون أسلوب للكتابة، والكتاب الذين يتصفون بهذا الأسلوب يشكون في قدراتهم بصورة كبيرة، ويفهمون الكتابة على أنها عمل مؤلم أو عمل لا صلة له بالتعبير عن الذات وان الكتابة تعتمد في الأساس على اتقان قواعد النحو ( أي نوى توجه سطحي). فالطلاب أصحاب هذا الأسلوب تكون استراتيجياتهم قليلة فهم يرون أنفسهم غير قادرين على التحكم في إنتاج كتابة جيدة، وعندما تكون فعالية الكتابة منخفضة فإن الخيارات لا تظهر ويرتفع لدى الأفراد الخوف والقلق ، كما أن الكتاب الذين يتسمون بهذا الأسلوب يدركون نقص مهاراتهم ويبدو أن لهم خبرات سلبية سابقة عن الكتابة [١٥، ٢٢٣].

(٣) أسلوب المتروي – التعديلي Reflective - Revisionist: وهو يصف توجه الكتابة على أساس الفهم المعتمد لعملية المراجعة كاعادة صنع الفكر وتوضيحه، والمتروي (التعديلي) يعتبر الكتابة عملية ناشئة يدفعها القصد والنوايا وتهدف إلى دعم الرسالة العلمية. ويعتبر الطلاب أصحاب أسلوب الكتابة المتروي ذو مدخل عميق ومتجه نحو حل مشكلة بلاغية معينة بدلا من التركيز على الاتصال الاجتماعي. ومن وجهة النظر التنموية فإن اسلوب المتروي – التعديلي يمثل منهجاً معقداً ومتكاملاً بصورة كبيرة [١٥، ٢٢٣ ].

(٤) أسلوب التلقائية – الاندفاعية spontaneous - Impulsives : وهو يصور الأسلوب الاندفاعي غير المثمر، والكتاب الذين يتسمون بهذا الأسلوب يتبنون مفهوماً انتاجيا حيث الكتابة طريقة تمثل خطوة واحدة خالية من المعنى الشخصي. والتلقائيون – والاندفاعيون لديهم توجه للمقاومة ويعرضون مفاهيم غير ناضجة (سطحية) للكتابة والمراجعة. ويبدو أن هؤلاء الكتاب ذوو كفاءة عالية ولكنهم يحبون أن يجدوا مكاناً وسطاً. فهم يتخذون موقفاً دفاعياً في الاساس ضد كتابة أشياء تعرضهم للخطر [١٥، ٢٢٣ ].

(٥) الأسلوب الإجرائي Procedural : وهو يصف أسلوب كتابة موجه للطريقة ويقوم على أساس الالتزام بالقواعد مع الحد الأدنى من الاندماج. والطريقة فنية والهدف هو مجرد الاجابة عن سؤال أو لإرضاء المعلم وعدم تجاوز مواصفات الواجب، والتركيز على آليات الكتابة بدلاً من التركيز على المعنى. والمعنى الشخصي لا صلة له بالموضوع إذ ترى مهمة الكتابة كمطلب لابد من تحقيقه بدلا من أن تكون فرصة للتعبير عن الذات. وهذا الأسلوب السطحي يقوم على اساس التنظيم ويتسم بالتماثل الدافعي لتحقيق التوجه في تعليم الطالب [ ١٥ ، ٢٢٤ ].

## مشكلة الدراسة :

في ضوء الاطار النظري حول مداخل التعلم وأساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

س(١) هل يوجد تأثير لكل من الجنس ( بنين ، بنات) ، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، الصف الدراسي (أولى ، رابعة، دراسات عليا) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات مداخل التعلم لدى الطلاب؟.

س(٢) هل يوجد تأثير لكل من الجنس (بنين، بنات)، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، الصف الدراسي (أولى ، رابعة ، دراسات عليا) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات أساليب الكتابة لدى الطلاب؟

س(٣) ما نوع ومقدار العلاقة الارتباطية بين مداخل التعلم بابعادها الفرعية وأساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة؟

س(٤) هل توجد فروق في نسب التميز في أساليب الكتابة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة ؟.

س(٥) هل توجد فروق في نسب التميز في أساليب الكتابة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة ؟.

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما إذا كانت مداخل التعلم من وجهة نظر "بجز" يمكن أن توجد في البيئة المصرية أم لا؟.

كما تهدف إلى التعرف عما إذا كانت هناك فروق في مداخل التعلم بين الطلاب ترجع إلى اختلاف الجنس، أو التخصص الدراسي، أو الصف الدراسي. وذلك كله بغرض توضيح هذه الاختلافات والفروق للتربويين ومخططي المناهج وبرامج التعليم التربوي لمراعاتها والاستفادة منها في توجيه الطلاب.

كما تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أساليب الكتابة التي تميز طلاب الجامعة مما قد يفيد في فهم عملية الكتابة، وقد يساعد ذلك في تصميم المزيد من التعليم الفردي والفعال وخاصة في ضوء التشخيص والعلاج.

**حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء العينة الحالية المكونة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك في حدود الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

**مصطلحات الدراسة :**

(١) **المدخل السطحي** Surface Approach وهو يعني مواجهة مطالب المهمة باستثمار أقل وقت ممكن وأقل جهد. وهو ناتج من تفاعل الدافع السطحي مع الاستراتيجية السطحية.

- **الدافع السطحي** : Surface motive وهو يعني تجنب الفشل ولكن ليس عن طريق العمل بجد ولكن يكون نجاحه بأدنى مجهود. فالهدف من التعلم والدراسة هو الحصول على شهادة أو وظيفة.
- **الاستراتيجية السطحية** :surface strategy وهي تعني قصر الهدف على الاساسيات فقط وذلك عن طريق الحفظ عن ظهر قلب.

(٢) **المدخل العميق** Deep Approach وهو يعني الاهتمام بمادة الموضوع للمهمة، ومن ثم محاولة الوصول إلى أقصى حد من الفهم والتركيز على معنى المهمة بدلاً من النواحي الحرفية. وهو ناتج من تفاعل الدافع العميق مع الاستراتيجية العميقة.

- **الدافع العميق** Deep motive ويعني الاهتمام الجوهري بما يتم تعلمه، فهو يتعلم من أجل التعلم.
- **الاستراتيجية العميقة** Deep strategy وتعني اكتشاف معنى المهمة أو الموضوع وذلك عن طريق التوسع في القراءة ومناقشة وتأمل وتكامل وتقنين المعلومات.

(٣) **مدخل التحصيل** Achieving Approach فيعني التركيز على التحصيل لتعزيز الذات. فالتركيز لا يكون على المهمة ولكنه يكون على التعرف والمعرفة المكتسبة من قمة الأداء. وهو ناتج من تفاعل دافع التحصيل واستراتيجية التحصيل.

- **دافع التحصيل** Achieving motive وهو يعني التحصيل للحصول على منزلة رفيعة، فالطالب يكافح للحصول على الحد الأقصى من الدرجات ويتنافس ويلعب لكي يكسب.

- استراتيجية التحصيل Achieving strategy هي التنظيم المثالي للوقت والجهد، واستخدام مهارات الدراسة، وتنظيم وقت ومكان العمل للمذاكرة الجيدة والحصول على أعلى الدرجات.

(٤) الأسلوب التفصيلي Elaborationist: ويعني البحث عن المعنى الشخصي في الكتابة، ورؤية الكتابة على أنها رمزية وأنها توازي توجها عميقاً على أساس استخدام التشبيه (القياس - الاستعارة) واستراتيجيات التصور والمفهوم الكلي للتعلم والكتابة.

(٥) فعالية الذات المنخفضة Low self - efficacy : وهو يصف الطلاب بأنهم بدون اسلوب للكتابة، وتنقصهم المهارة، ويشكون في قدراتهم ويرون الكتابة على أنها عمل مؤلم.

(٦) المتروي - التعديلي Reflective - Revisionist: وهو يصف توجه الكتابة على أساس الفهم المبني على عملية المراجعة كاعادة صنع الفكر وتوضيحه. فالأسلوب هنا عميق ومتجه نحو حل مشكلة بلاغية معينة بدلاً من التركيز على الاتصال الاجتماعي.

(٧) الاندفاعية - التلقائية Spontaneous - Impulsive: وهو يعني تبني مفهوم انتاجي في الكتابة، فالكتابة هنا خطوة واحدة خالية من المعنى الشخصي.

(٨) الأسلوب الإجرائي Procedural : وهو أسلوب كتابة موجه للطريقة ويقوم على أساس الالتزام بالقواعد مع الحد الأدنى من الاندماج، والطلاب الذين يتصفون بهذا العامل تكون طريقتهم في العمل فنية ويكون هدفهم هو مجرد الاجابة عن سؤال أو لارضاء المعلم وعدم تجاوز مواصفات الواجب.

(٩) التحصيل الدراسي Scholastic Achievement : ويقدر بالمجموع الكلي لدرجات الطلاب في امتحان نهاية العام، مع العلم بأنه تم حساب درجات التحصيل الدراسي عن طريق النسبة المئوية لدرجات كل طالب وذلك لأن المجموع الكلي للدرجات يختلف باختلاف الشعبة التي ينتمي إليها الطالب.

**الدراسات السابقة :**

حظى موضوع مداخل التعلم باهتمام الباحثين - في الدراسات الأجنبية - منذ فترة، وقد اهتمت بعض الدراسات العربية بهذا الموضوع في ضوء أساليب التعلم، وقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولة التأكد من صدق نظرية " بجز" عن مداخل تعلم الطالب وسوف نستعرض بعض هذه الدراسات فيما يلي:

قام محمود عوض الله (١٩٨٦) ببحث أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، ومحتوي التعلم على التحصيل الدراسي. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أفضل أسلوب تعلم وأفضل أسلوب تدريس يؤديان إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦)

معلماً و (٥٨٤) طالباً، وتم استخدام استبيان أساليب التعلم لانتوستل (١٩٨٣) بعد تقنينه على البيئة المصرية. وقد أظهرت الدراسة تفوق الطلاب ذوى الأسلوب الاستراتيجي على الطلاب ذوى الأسلوب السطحي في التحصيل الدراسي، في حين تفوق الطلاب ذوو الأسلوب السطحي في التحصيل الدراسي على الطلاب ذوى الأسلوب العميق. كما وجد تفاعل محتوى التعلم وأسلوب التعلم حيث يرتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة الشعب العلمية ذوى الأسلوب العميق في حين ينخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الشعب العلمية ذوو الأسلوب السطحي ويرتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة طلاب الشعب الأدبية ذوى الأسلوب الاستراتيجي [٧].

وفي عام (١٩٨٨) أجرى محمود عوض الله دراسة أخرى بهدف بحث العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها، وتم استخدام استبيان أساليب التعلم لانتوسل لقياس أساليب التعلم: المتنوع، السطحي، العميق، وتحصيلي الوجهة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم المتنوع والطلاب ذوى الأسلوب تحصيلي الوجهة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة الثانية، كما أظهرت النتائج تفوق مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة في التحصيل الدراسي على كل من مجموعة الطلاب ذوى اسلوب التعلم المتنوع ومجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي. كما اتضح أيضاً تفوق مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق في التحصيل الدراسي على كل من المجموعات الأخرى، كما لم يوجد تفاعل بين الجنس وأسلوب التعلم [٨، ١٣١ - ١٦٨].

وقد أجرى " رامسدين" Ramsden وآخرون (١٩٨٩) دراسة بهدف بحث تأثير إدراك الطلبة لبيئة تعلمهم على مداخل التعلم ونتائج التعلم، وكذلك دراسة العلاقة بين مداخل التعلم ونتيجة امتحان الشهادة الثانوية. وقد تم تطبيق مقياس الخبرات المدرسية (SEQ) لقياس إدراك الطلبة لبيئة التعلم ، وكذلك تم تطبيق استبيان " بجز " لعملية التعلم (LPQ) والذي يقيس مداخل التعلم (السطحي، العميق، التحصيل) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٧٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود إرتباطات واضحة بين كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي من جهة والادراك الإيجابي لبيئة المدرسة من جهة أخرى. كما وجدت معاملات إرتباط بين كل المقاييس الفرعية لمداخل التعلم وان كانت أقوى الارتباطات بين كل من الدافع السطحي والدافع للتحصيل مع التحصيل الدراسي. وقد وجد ان الدافع المرتفع للتحصيل يعد منبيء جيد للنجاح الأكاديمي [٣٠ ، ١٢٩ - ١٤٢].

وقد بحث رمضان محمد رمضان (١٩٩٠) أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، أسلوب تعلم المتعلم، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلما و (٥٢٩) طالباً.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق والطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي في التحصيل الدراسي ( معرفة - فهم - تطبيق) لصالح ذوى الأسلوب العميق [٣].

وقد هدفت دراسة مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠) إلي التعرف على أساليب التعلم التي تساعد على التفوق الدراسي من أجل توجيه الطلاب المتأخرين دراسياً إلى أنسب الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى رفع مستوى أدائهم الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم المناسبة للتعامل مع المقررات الدراسية في كل تخصص من التخصصات الدراسية. وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة منهم (٤٥) طالبا من المتفوقين دراسيا، (٤٥) طالباً من المتأخرين دراسيا موزعين على ستة تخصصات. وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم من إعداده ويتكون من ٢٥ بنداً تتعلق جميعها بأساليب التعلم التي يمكن أن يتبعها الطالب في تعامله مع المقررات الدراسية وتحصيله للمعلومات المتعلقة بها ويشتمل على بعدين أساسيين هما:

**أ - أساليب التعامل مع المقررات الدراسية داخل قاعات المحاضرات.**

**ب - أساليب التعامل مع المقررات الدراسية خارج قاعات المحاضرات وأثناء عملية الاستذكار.**

وقد تم حساب التكرارات الخاصة بالطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالنسبة لكل بند من بنود المقياس، ثم حسبت الفروق بين التكرارات باستخدام ( كا$^{2}$) ، وقد وجدت فروق بين الأساليب التي يتبعها المتفوقون والتي يتبعها المتأخرون ، في حين لم توجد فروق دالة في أساليب التعلم بين التخصصات المختلفة. [٩ ، ٥٩٧ - ٦١٥]

أما دراسة " كمبر" Kember "وجو" Gow (١٩٩٠) فقد هدفت لبحث بنية مداخل الدراسة عبر الثقافات وذلك عن طريق مقارنة البيانات الناتجة من مسح مداخل الدراسة لدى طلبة هونج كونج مع البيانات المسجلة عن مداخل الدراسة لدى الطلبة الغربيين. وقد تم تطبيق استبيان عملية الدراسة لبجز (SPQ) على عينة مكونة من (١٠٤٣) طالباً في معهد عالي بهونج كونج. وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود تشابه في مداخل التعلم العميقة والتحصيلية بين طلاب هونج كونج والطلاب في البلاد الغربية، وإن كانت النتائج اظهرت زيادة المدخل السطحي لدى طلاب هونج كونج حيث إتضح ان الطريقة الضيقة هي المهيمنة وتتسم بمعالجة المعلومات المنتظمة وخطوة بخطوة [٢٣ ، ٣٥٦ - ٣٦٣].

وقد أجرت "لافيل" lavelle (١٩٩٣) دراسة بهدف تصميم أداة لقياس أساليب كتابة الانشا، لدى طلاب الجامعة. وقد تم بناء استبيان لقياس نماذج التعلم الجامعي والكتابة وبحيث تعكس الفقرات الاستراتيجيات العميقة والسطحية بالاضافة إلى الدوافع والمفاهيم الخاصة بوظيفة وغرض الكتابة الجامعية، وكذلك معتقدات الكتاب عن أنفسهم كالكفاءة في الكتابة الجامعية. ثم تم تطبيق استبيان عمليات الكتابة، وقائمة عمليات التعلم مع استبيان ديموجرافي وذلك على عينة مكونة من (٩٥) طالباً جامعياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مقاييس أساليب الكتابة مستقلة عن مقاييس أساليب التعلم. وقد وجدت علاقة

موجبة دالة بين أسلوب الكتابة "المتروي - التعديلي" والتحصيل الدراسي في مادة الانشاء، في حين وجدت علاقة سالبة دالة بين أسلوب الكتابة "فعالية الذات المنخفضة" مع التحصيل الدراسي، كما وجد إرتباط سالب دال بين أسلوب الكتابة " فعالية الذات المنخفضة" وأسلوب التعلم "العميق" [٢٤. ٤٨٩-٤٩٩].

وقد هدفت دراسة بسبوسة الغريب (١٩٩٤) إلى التعرف على أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً بالتعليم الثانوي العام وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً وطالبة من المتفوقين بالصف الأول الثانوي العام، وقد تم تطبيق استبيان أساليب التعلم على زفراد العينة ثم تم حساب قيم " ذ " للفروق بين النسب. ومعامل الإرتباط الثنائي الأصيل وقد أظهرت الدراسة تميز الطلاب ذوى المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق عند مقارنتهم بنسب تميز الطلاب ذوى المستوى المنخفض في التفوق العقلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أساليب التعلم بين البنين والبنات، كما لم توجد علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوى المستوى المرتفع في التفوق العقلي [١].

أما دراسة "اندروس" Andrews وآخرين (١٩٩٤) فقد اجريت بهدف التحقق من مدى صدق نموذج "بجز" ذي العوامل الثلاثة لمداخل التعلم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة من الطلاب الكنديين. وقد تم تطبيق استبيان عملية التعلم " لبجز" لقياس مداخل التعلم على (٢٠٥) من طلاب المرحلة الثانوية في الصفوف ١٠، ١١، ١٢.

وكانت البيانات الناتجة تنطبق على وتتلائم مع نموذج دافع واستراتيجيات التعلم ذي العوامل الثلاثة "لبجز" حيث كانت البيانات متطابقة بدرجة جيدة (فكان دليل المطابقة المقارنة = ٩٧ر ومربع المتوسط المتبقي =١٧ر) مما يقدم دعما قوياً للنموذج المقترح. وبالتالي تؤيد نتائج الدراسة إفتراض " "بجز" للتطابق بين الدوافع والاستراتيجيات فالإرتباط بين أي دافع واستراتيجيته المرتبطة به أعلى بدرجة ثابتة عما هو الحال بين الدافع وأي استراتيجية أخرى [١٠، ١٧٩ - ١٨٥].

وقد أجرى "فوليت" Volet وآخرون (١٩٩٤) دراسة عبر ثقافية للتعرف على مداخل التعلم لدى طلاب الجامعة بهدف بحث الأثر المحتمل لاختلاف الثقافات على أداء الطلاب لاستبيان "بجز" لعملية التعلم. وقد تم مقارنة مجموعتين متناظرتين من طلبة استراليا وطلبة من جنوب شرق آسيا يدرسون في إحدى جامعات استراليا، وتم تطبيق استبيان بجز على الطلاب في بداية ونهاية مقرر دراسي معين . وقد أظهرت النتائج أن طلاب جنوب شرق آسيا أظهروا درجات أعلى في المدخل السطحي عن الطلبة المحليين، في حين أظهر الطلبة المحليون نقصاً في درجات المطابقة بين الدافع والاستراتيجية لكل من المدخل السطحي والعميق والتحصيل حيث اظهروا تفضيلاً واضحا للدوافع السطحية ودوافع التحصيل في بداية ونهاية المقرر مع وجود علاقات ذات دلالة بين هذين الدافعين في حين أظهروا استراتيجيات عميقة أعلى من الاستراتيجية السطحية واستراتيجية التحصيل. وقد وجد إرتباط بين دافع واستراتيجية

التحصيل مع الدافع والاستراتيجية العميقة لدى طلاب جنوب شرق اسيا في حين لم ترتبط لدى الطلبة المحليين. [٢٢، ٣٠١ - ٣١٨]

**تعقيب على الدراسات السابقة :**

من العرض السابق لجانب من الدراسات التي تناولت مداخل التعلم وأساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة نستنتج بصفة عامة ما يلي:

- إتضح من نتائج الدراسات السابقة:

* تفوق الطلاب ذوى المدخل العميق وكذلك الطلاب ذوى المدخل التحصيلي على الطلاب ذوى المدخل السطحي في التحصيل الدراسي.
* وجد تضارب في تأثير الجنس أو الصف الدراسي على مداخل التعلم.

- أهمية مداخل التعلم واستخدامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مستويات عمرية مختلفة، وأهمية دراسة مداخل التعلم تمهيداً لتحسينها ووضعها في الاعتبار أثناء التدريس للطلاب.

- استخدام مفهوم مداخل التعلم بمعان متعددة وفقاً لاتجاه مستخدميه.

- اتضح من الدراسات عبر الثقافية وجود مداخل التعلم التي إفترضها "بجز" في نظريته لدى طلاب عديد من الدول مثل دول جنوب شرق آسيا وكندا .

- إن معظم الدراسات - إن لم يكن كلها في حدود علم الباحثة - والتي أجريت في البيئة المصرية تناولت طرق تعلم الطلاب من منظور أساليب التعلم ولم تتناول دراسة منها مداخل التعلم في ضوء نظرية "بجز" مما دفعنا إلى محاولة التعرف على مداخل التعلم في ضوء نظرية "بجز" لدى عينة من الطلاب المصريين خاصة أنه تم إجراء دراسات عبر ثقافية كثيرة حول هذه النظرية وتأكد صدقها لدى عينات اجنبية كثيرة، .

- لم توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تناولت أساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة مما يجعل معلوماتنا الراهنة حول طرق الكتابة لدى الطلاب قليلة ولا تزال الحاجة قائمة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الأساليب.

**فـــروض الدراســـة :**

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج، وماجاء في الاطار النظري من خصائص لمداخل التعلم وأساليب الكتابة نستطيع افتراض اجابات محتملة لمشكلة الدراسة كما يلي:

(١) يوجد تأثير لكل من الجنس (بنين ، بنات)، والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي)، الصف الدراسي (أولى ، رابعة، دراسات عليا) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهما على درجات مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق.

(٢) يوجد تأثير لكل من الجنس ( بنين ، بنات) ، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، الصف الدراسي ( أولى ، رابعة، دراسات عليا) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهما على درجات أساليب الكتابة لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق.

(٣) توجد إرتباطات ذات دلالة بين مداخل التعلم بابعادها الفرعية وأساليب الكتابة لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق.

(٤) توجد فروق بين نسب التميز في مداخل التعلم بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة.

(٥) توجد فروق بين نسب التميز في أساليب الكتابة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة.

**الطريقة وإجراءات الدراسة :**

**أولاً : العينـــــة :**

تكونت عينة الدراسة من عينتين على النحو التالي :

**أ - العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من (١٣٠) طالباً (٥٦ طالباً + ٧٤ طالبة) بالصفين الثاني والثالث بكلية التربية جامعة الزقازيق.**

**ب - العينة النهائية : تكونت العينة النهائية من (٤٢٠) طالباً وطالبأة موزعة على ثلاث صفوف دراسية كما يلي : ١٥٠ طالباً (٧٠ طالباً ، ٨٠ طالبة) بالفرقة الأولى، ١٧٠ طالباً (٥٧ طالباً، ١١٣ طالبة) بالفرقة الرابعة، ١٠٠ طالباً (٢٦ طالباً، ٧٤ طالبة) بدبلوم التفرغ*.**

**ثانياً : أدوات الدراسة :**

تضمنت الدراسة الحالية أداتين لقياس متغيراتها وهما :

**(١) استبيان مداخل التعلم Learning Approaches Questionnaire:**

وهو استبيان لقياس مداخل التعلم تم بناؤه ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك في ضوء مداخل التعلم الثلاثة التي وصفها "بجز".

ويتكون الاستبيان في صورته النهائية من (٧٠) مفردة تقيس ثلاثة مداخل للتعلم هي (المدخل السطحي، المدخل العميق، المدخل التحصيلي)، وكل مدخل من هذه المداخل يتكون من تفاعل جانبين

---

* طلاب حاصلون على الدرجة الجامعية الأولى من كليات أخرى غير كلية التربية ويلتحقون بكلية التربية لدراسة دبلوم عام في المواد التربوية.

فرعيين هما الدافع والاستراتيجية. ومن ثم يتكون الاستبيان من ستة جوانب فرعية هي : الدافع السطحي (ويتكون من ٨ مفردات)، والاستراتيجية السطحية (وتتكون من ١٤ مفردة)، والدافع العميق (ويتكون من ١٢ مفردة) والاستراتيجية العميقة ( وتتكون من ١٣ مفردة)، ودافع التحصيل (ويتكون من ١٣ مفردة)، واستراتيجية التحصيل (ويتكون من ١٤ مفردة).

وقد تم حساب ثبات* الاستبيان باستخدام معامل الفا فكانت قيمته (٨٥٨ر) ، كما تم حساب ثبات الأبعاد الستة باستخدام معامل الفا فكانت قيم معاملات ثباتها هي : ٨١٩ر ، ٧١٨ر ، ٨٤٠ر ، ٨٢٦ر، ٨٤٢ر، ٨٤٣ر للأبعاد الستة على التوالي، كما تم حساب ثبات المفردات بحساب معامل الفا في حالة حذف المفردة، وقد تم حساب التجانس الداخلي للاستبيان بحساب معاملات الإرتباط بين درجة المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

وقد تم حساب صدق الاستبيان عن طريق صدق المحكمين، والصدق العاملي التوكيدي من خلال برنامج LISREL8 (٤ ، ٩١ - ٩٧) حيث إتضح أن الاستبيان بالصورة التي أعد بها صادق من الناحية الاحصائية من حيث تكونه من (٦) أبعاد ترتبط مع ثلاثة متغيرات كامنة. ويتضح وصف الاستبيان وطريقة حساب ثباته وصدقه بالتفصيل وصورته النهائية في الملحق رقم (١).

### (٢) استبيان أساليب الكتابة Writing Styles Questionnaire

وهو أداة للتقرير الذاتي تهدف إلى قياس عمليات الكتابة لدى طلاب الجامعة سواء كتابة مقالات أو تدوين محاضرات وملاحظات، أو كتابة واجبات وتمارين أو اجابة امتحانات. وقد أعدته في الأصل "لافل Lavelle بعنوان استبيان عمليات الانشاء الجامعي Inventory of Processes in College Composition (IPIC) [٢٤، ٤٨٩ - ٤٩٩].

وقد تكون الاستبيان في صورته الأجنبية من (٧٢) مفردة موزعة على خمسة جوانب هي التفصيلي، فعالية الذات المنخفضة، المتروي - التعديلي ، التلقائي - الاندفاعي، الإجرائي.

وقد قامت الباحثة الحالية بترجمة الاستبيان وعرضه على أربعة محكمين من اساتذة علم النفس والأساتذة المساعدين بالكلية وتم استبعاد أربع مفردات لم يتم اتفاق المحكمين عليها. ثم تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل الفا (في حالة عدد المفردات = ٦٨ مفردة) فبلغت قيمته (٧٢١ر) ، كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاستبيان بطريقة "جتمان" فكانت قيمته (٧٥٧ر) ،وبطريقة "سبيرمان" فكانت قيمته (٧٦٢ر). وقد تم حساب ثبات المفردات بحساب معامل الفا في حالة حذف المفردة، وتم حساب التجانس الداخلي للاستبيان عن طريق ايجاد معامل الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

---

* تم حساب ثبات وصدق الأدوات المستخدمة عن طريق الحاسب الآلي بالكلية.

وقد تم حساب صدق الاستبيان عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي حيث تم اختبار الأبعاد الخمسة مع متغيرين كامنين، وقد اتضح أن الاستبيان صادق من الناحية الإحصائية من حيث تكونه من خمسة أبعاد ترتبط مع متغيرين كامنين وأصبح الاستبيان يتكون في صورته النهائية من (٥٦) مفردة موزعة على أساليب الكتابة الخمسة على النحو التالي: (١) أسلوب الكتابة التفصيلي ويتكون من (٢٠) مفردة، (٢) أسلوب فعالية الذات المنخفضة في الكتابة ويتكون من (١٠) مفردات، أسلوب الكتابة المتروي - التعديلي ويتكون من (٨) مفردات، (٤) أسلوب الكتابة الاندفاعي - التلقائي ويتكون من (١٠) مفردات، (٥) أسلوب الكتابة الإجرائي ويتكون من (٨) مفردات. ويتضح وصف الاستبيان وطريقة حساب ثباته وصدقه وصورته النهائية في الملحق رقم (٢).

ثالثاً: الإجـــــراءات:

- تم إعداد استبيان مداخل التعلم واستبيان أساليب الكتابة وتقنينهما على العينة الاستطلاعية حتى يمكن تطبيقهما على العينة النهائية.
- تم تطبيق الاستبيانات السابقة في صورتها النهائية على العينة النهائية، ثم تم تصحيحها ورصد الدرجات والبيانات تمهيداً لإجراء الأساليب الاحصائية المناسبة للاجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة الفروض كما سيتضح في تفسير النتائج فيما بعد.
- تم التعرف على مدى اعتدالية التوزيع وذلك عن طريق حساب المتوسط، والانحراف المعياري، ومعامل التفرطح ومعامل الالتواء في متغيرات الدراسة لأفراد العينة. وتتضح هذه القيم في الملحق رقم (٣) والتي يتضح منها إعتدالية التوزيع.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

من واقع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وعلى ضوء المشكلة التي تتناولها والفروض التي تحاول إختبارها، وما كشفت عنه الدراسات السابقة التي أشير اليها في الدراسة الحالية، يتم مناقشة النتائج على النحو التالي:

**أولاً**: ينص الفرض الأول على: ***وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي والتفاعلات (الثنائية، الثلاثية) بينهما على درجات مداخل التعلم وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق.***

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل تباين (٢×٢×٢) لبحث الفروق في متغير الجنس (بنين، بنات) والتخصص العلمي (علمي، أدبي) والصف الدراسي (أولى، رابعة، دراسات عليا) في درجات مداخل التعلم الثلاثة (السطحي- العميق - التحصيلي) وأبعادها الفرعية الستة (دافع سطحي - استراتيجية سطحية - دافع عميق - استراتيجية عميقة - دافع التحصيل - الاستراتيجية التحصيلية)

كل على حده. ولذلك تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعات البحث الفرعية في أبعاد استبيان مداخل التعلم وتتضح قيم هذه المتوسطات وإعداد المجموعات الفرعية في الملحق رقم (٤).

كما تتضح نتائج تحليل التباين ( ٢×٢×٣) لدرجات مداخل التعلم الثلاثة وأبعادها الفرعية في الملحق رقم (٥).

وتتضح في الجدول رقم (٢) التالي النتائج النهائية لتحليل التباين (٢×٢×٣) في استبيان مداخل التعلم وأبعاده الفرعية.

جدول (٢) يوضح النسبة الفائية ودلالتها في تحليل التباين ذي التصميم (٢×٢×٣)

في استبيان مداخل التعلم وأبعاده الفرعية (ن =٤٢٠)

| | الدافع السطحي | الاستراتيجية السطحية | المدخل السطحي | الدافع العميق | الاستراتيجية العميقة | المدخل العميق | الدافع التحصيلي | الاستراتيجية التحصيلية | المدخل التحصيلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (أ) الجنس | ٨٦ر ** | ٠٢ر ** | ٣٩ر** | ٣٥ر | ٣ر١ | ١٩ر * | ٤ر٢ * | ٥٥ر | ٥٠ر |
| (ب) التخصص | ٦ر٦ ** | ٥ر٢١ | ١٨ | ٢ر٩٨ | ٣ر١ | ٣ر٩٨ | ٠٠ر | ٤ر٢٠ ** | ٨ر٣ ** |
| (جـ) الصف الدراسي | ٣٢ر | ٢ر٧ | ٨٤ر | ٩٦ر | ١٦ر | ٤٢ر | ٢ر١ | ١٢ر | ٥٢ر |
| (أ) × (ب) | ١٨ر | ٠٤ر | ١٣ر | ٧٨ر٠ | ٣٦ر | ٧١ر * | ٣ | ٨٧ر | ٢ر٥ |
| (أ) × (جـ) | ٢٨ر | ٦٤ر | ٤٦ر | ٣ر٩ | ١ر٦ | ٣ر٣ | ٢٨ر ** | ٢٢ر ** | ٣٦ر ** |
| (ب) × (جـ) | ٠٧ر | ١ر١١ | ٢٥ر | ٠١ر | ٤٣ر١ | ٥٦ر | ١٧ر٥ | ٠٢ر٤ | ٧٤ر٥ |
| (أ) × (ب) × (جـ) | ٦٨ر | ٧١ر | ٠٨ر | ٠٦ر | ٣٣ر | ١٦ر | ٨٢ر | ٢ | ٢ر٤ |

* دالة عند ٠٥ر ** دالة عند ٠١ر

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق مايلي :

- توجد فروق دالة بين البنين والبنات في بعد الدافع التحصيلي فقط، في حين لم توجد فروق دالة بين البنين والبنات في باقي أبعاد مداخل التعلم الأخرى.
- توجد فروق دالة عند مستوى ٠٥ر ، ٠١ر بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المتغيرات الآتية : الدافع السطحي - الاستراتيجية السطحية - المدخل السطحي - المدخل العميق - الاستراتيجية التحصيلية - المدخل التحصيلي. في حين لم توجد فروق دالة ترجع للتخصص في المتغيرات الآتية : الدافع العميق - الاستراتيجية العميقة - الدافع التحصيلي.
- عدم وجود أي فروق في مداخل التعلم الثلاثة بأبعادها الفرعية ترجع إلى تأثير الصف الدراسي حيث لم توجد فروق دالة بين طلاب الصف الأول، طلاب الصف الرابع، طلاب الدراسات العليا في مداخل التعلم.

- عدم وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على مداخل التعلم.
- يوجد تفاعل دال بين الجنس والصف الدراسي في الأبعاد التالية : الدافع العميق - المدخل العميق.
- يوجد تفاعل دال بين التخصص والصف الدراسي في الأبعاد التالية : الدافع التحصيلي - الاستراتيجية التحصيلية - المدخل التحصيلي.
- لم يوجد تفاعل ثلاثي في كل المتغيرات.

وللتعرف على اتجاه الفروق التي أظهرت دلالة في تحليل التباين الموضح في جدول رقم (٢) السابق تم استخدام معادلة " شفيه " (٢، ١٣٧ - ١٤٠)، وتتضح دلالة الفروق في الجدول رقم (٣) التالي:

**جدول (٣) يوضح الفروق بين المتوسطات في أبعاد استبيان مداخل التعلم باستخدام معادلة "شفيه"**

| مجموعات المقارنة | ف ودلالتها | مجموعات المقارنة | ف ودلالتها |
|---|---|---|---|
| (١) الدافع السطحي : | | - أولى علمي × رابعة علمي | ١٣ر٣ ** |
| * بين التخصص ( علمي ، أدبي ) | ٤ر١ ** | - أولى علمي × دراسات علمي | ١٢ر٦ ** |
| (٢) الاستراتيجية السطحية : | | - أولى علمي × أولى أدبي | ٨ر١٣ ** |
| * بين التخصص ( علمي ، أدبي ) | ٩ ** | - أولى علمي × رابعة أدبي | ٤ر٧ ** |
| (٣) المدخل السطحي : | | - أولى علمي × دراسات أدبي | ٨ر١ ** |
| * بين التخصص ( علمي ، أدبي ) | ٥ر٣ ** | - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٣ر٦٨ ** |
| (٤) الدافع العميق : | | - رابعة أدبي × دراسات علمي | ٣ر١٦ ** |
| * تفاعلات الجنس × الصف الدراسي : | * | (٧) استراتيجية التحصيل : | |
| - بنون أولى × بنون دراسات | ٢ر١٨ ** | * بين التخصص ( أدبي ، علمي ) | ١٦ر٨٥ ** |
| - بنون رابعة × بنون دراسات | ٣ر١٦ * | * تفاعلات التخصص × الصف الدراسي : | |
| - بنات رابعة × بنون دراسات | ٢ر٢١ * | - أولى علمي × رابعة علمي | ٤ر٥٣ ** |
| - بنات دراسات × بنون دراسات. | ٢ر١١ | - رابعة أدبي × أولى علمي | ٥ر٣ ** |
| (٥) المدخل العميق : | | - دراسات علمي × رابعة علمي | ٣ر٧٧ ** |
| * بين التخصص ( أدبي ، علمي ) | ٤ر٧٩ ** | - أولى أدبي × رابعة علمي | ١٤ر٩١ ** |
| * تفاعلات الجنس × الصف الدراسي : | | - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٢٤ر٧٥ ** |
| - بنون أولى × بنون دراسات | ٩ر٢٩ ** | - دراسات أدبي × رابعة علمي | ٨ر٢٨ ** |
| - بنون رابعة × بنون دراسات | ١٧ ** | - أولى أدبي × دراسات علمي | ٣ر٤٥ ** |
| - بنون رابعة × بنات أولى | ٥ر٢٣ ** | - رابعة أدبي × دراسات علمي | ٩ر٠٤ * |
| - بنون رابعة × بنات رابعة | ٦ر٣٨ ** | - رابعة أدبي × دراسات أدبي | ٢ر٢٧ |
| - بنون رابعة × بنات دراسات | ٥ر١٦ ** | (٨) المدخل التحصيلي : | |
| - بنات أولى × بنون دراسات | ٤ر٩٢ ** | * بين التخصص ( أدبي ، علمي ) | ١٠ر٧٨ ** |
| - بنات رابعة × بنون دراسات | ١ر٤١ ** | * تفاعلات التخصص× الصف الدراسي | |
| - بنات الدراسات × بنون دراسات | ٤ر٨٨ | - أولى علمي × رابعة علمي | ١٩ر١٤ ** |
| (٦) الدافع التحصيلي : | | - أولى علمي × دراسات علمي | ٨ر٦ * |
| * بين الجنس ( بنات ، بنون ) | ٢ر٣٧ * | - أولى علمي × دراسات أدبي | ٢ر١ ** |
| * تفاعلات التخصص × الصف الدراسي | | - دراسات علمي × رابعة علمي | ٦ر٧ |

تابع جدول (٣) يوضح الفروق بين المتوسطات في أبعاد استبيان مداخل التعلم

باستخدام معادلة "شفيه"

| مجموعات المقارنة | ف ودلالتها | مجموعات المقارنة | ف ودلالتها |
|---|---|---|---|
| - أولى أدبي × رابعة علمي | ١٥٫٨٢ ** | رابعة أدبي × دراسات علمي | ١٣٫٩٧ ** |
| - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٣٠٫٩٦ ** | دراسات أدبي × دراسات علمي | ٢٫٤٦ * |
| - دراسات أدبي × رابعة علمي | ٩٫٧٨ ** | رابعة أدبي × أولى أدبي | ٢٫٠٦ * |
| - أولى أدبي × دراسات علمي | ٥٫٣٧ ** | رابعة أدبي × دراسات أدبي | ٣٫٧٤ ** |

ملاحظات على جدول (٣) السابق :

- * دالة عند ٠٫٠٥ ، ** دالة عند ٠٫٠١

- تم استبعاد مجموعات المقارنة التي لم تظهر دلالة في معادلة شفيه لاختصار الجدول

- اتجاه الفرق بين مجموعات المقارنة كان في صالح المجموعة الأولى.

ويتضح من جدول (٣) السابق :

- أن طلاب الشعب العلمية أكثر إرتفاعاً في المدخل السطحي بابعاده (الدافع - الاستراتيجية) عن طلاب الشعب الأدبية.

- ان بنين الدراسات العليا أقل مجموعات الدراسة في الدافع العميق.

- ان طلاب الشعب الأدبية أكثر إرتفاعاً في كل من المدخل العميق - واستراتيجية التحصيل - والمدخل التحصيلي عن طلاب الشعب العلمية.

- ان بنين الفرقة الرابعة أكثر مجموعات الدراسة ارتفاعاً في المدخل العميق وان أقل مجموعات الدراسة في المدخل العميق هي مجموعة بنين الدراسات العليا.

- أن البنات أكثر إرتفاعاً في الدافع التحصيلي عن البنين.

- أن طلاب أولى علمي أعلى مجموعات الدراسة في الدافع التحصيلي يليهم طلاب الفرقة الرابعة أدبي.

- أن طلاب رابعة أدبي وكذلك طلاب أولى أدبي هم أكثر مجموعات الدراسة إرتفاعاً في استراتيجية التحصيل، وأن أقل المجموعات في استراتيجية التحصيل هم طلاب رابعة علمي.

- أن طلاب أولى علمي ويليهم طلاب رابعة أدبي ثم أولى أدبي أكثر مجموعات الدراسة إرتفاعا في المدخل التحصيلي عن المجموعات الأخرى.

ويتضح من الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣) تحقق صحة الفرض الأول جزئياً حيث وجد تأثير للجنس ، وتأثير للتخصص، وتأثير للتفاعلات بين كل من الجنس والصف الدراسي، وكل من التخصص والصف الدراسي على بعض أبعاد مداخل التعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية والتي أظهرت عدم وجود فروق بين البنين والبنات في مداخل التعلم بأبعادها الفرعية - ماعدا الدافع التحصيلي - مع نتيجة دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) وبسيوسة (١٩٩٤). في حين تتعارض نتيجة الدراسة الحالية والتي أظهرت وجود فروق بين الشعب العلمية والشعب الأدبية في مداخل التعلم مع دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨).

وتعد نتيجة الدراسة الحالية والتي أظهرت تفوق الشعب الأدبية في المدخل العميق والمدخل التحصيلي عن طلاب الشعب العلمية والتي أظهرت إرتفاعاً في المدخل السطحي بأبعاده نتيجة ملفتة للنظر حيث من المألوف والشائع أن طلاب الشعب العلمية يتسمون بالجدية والمثابرة وأن طبيعة التخصص تفرض عليهم قيودا أكثر مثل الانتظام في مجموعة الدراسة والمتابعة والتطبيق العملي عكس طبيعة التخصص في الشعب الأدبية والذي يتيح الفرصة للطلاب لعدم الانتظام والمتابعة.

ورغم ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طلاب كلية التربية أصبحوا ذوى مستوى تحصيلي مرتفع لأن كلية التربية أصبحت من كليات القمة خاصة بالنسبة لطلاب القسم الأدبي في الثانوية العامة منذ عدة سنوات ، ويؤكد هذا ما يتضح أيضاً في نتائج هذا الفرض والتي أظهرت أن أقل المجموعات في الدافع العميق - المدخل العميق - واستراتيجية التحصيل - والمدخل التحصيلي هم طلاب الدراسات العليا - وهم طلاب من كليات أخرى يدرسون دبلوماً في التربية - ، وكذلك طلاب الفرقة الرابعة علمي.

ومن هذا المنطلق أيضاً يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية والتي تشير إلى تفوق طلاب الفرقة الأولى علمي في كل من الدافع التحصيلي والمدخل التحصيلي على ضوء أن كلية التربية أصبحت من كليات القمة بالنسبة لطلاب الشعبة العلمية في الثانوية العامة بدءاً من العام الماضي فقط.

**ثانياً** : ينص الفرض الثاني على: ***وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي والتفاعلات (الثنائية، والثلاثية) بينهماً على درجات أساليب الكتابة لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق.***

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل تباين (٢×٢×٣) لبحث الفروق في متغير الجنس (بنين - بنات) والتخصص ( علمي - أدبي) والصف الدراسي (أولى - رابعة - دراسات عليا) في درجات أساليب الكتابة . ولذلك تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعات البحث الفرعية في الملحق رقم (٦).

كما تتضح نتائج تحليل التباين (٢×٢×٢) لدرجات أساليب الكتابة في الملحق رقم (٧).

ويتضح في الجدول رقم (٤) التالي النتائج النهائية لتحليل التباين (٢×٢×٣) لدرجات استبيان أساليب الكتابة.

**جدول (٤) يوضح النسبة الفائية ودلالتها في تحليل التباين ذي التصميم (٢×٢×٣) في استبيان أساليب الكتابة (ن = ٤٢٠)**

| أساليب الكتابة / مصدر التباين | التفصيلي | فعالية الذات المنخفضة | المتروي | الاندفاعي | الإجرائي |
|---|---|---|---|---|---|
| ( أ ) الجنس | ٤ ٠ | ٢ر١١ ** | ٥ر٦ ** | ٣ر٥ | ١٦ر |
| (ب) التخصص | ٩ر٨ ** | ٤ر٢٦ ** | ٣ر٢ | ٤ر٨ ** | ٦ر٧ ** |
| [جـ) الصف الدراسي | ٣٦ر | ٤ر٥ ** | ١ر٧ | ٦ر٤ ** | ١ر٥ |
| ( أ ) × (ب) | ٧٦ر | ٢٧ر | ٩٧ر | ٨١ر | ٣ر٧ * |
| ( أ ) × (جـ) | ٠٢ر | ١٥ر | ٠٠٣ر | ١ر١٤ | ١٩ر |
| (ب) × (جـ) | ٣ر٧ * | ٥٧ر | ٦ر٣ ** | ٧ر | ٥ر٥ ** |
| ( أ ) × (ب) × (جـ) | ١ر٤ | ٣٤ر | ٢ر١٨ | ٠٥ر | ٩١ر |

* دالة عند مستوى ٠٥ر ، ** دالة عند ٠١ر

ويتضح من الجدول رقم (٤) السابق ما يلي :

- توجد فروق بين البنين والبنات في أسلوب الكتابة التفصيلي وأسلوب فعالية الذات والأسلوب المتروي، في حين لم توجد فروق بينهما في الأسلوب الاندفاعي والأسلوب الإجرائي.
- وجدت فروق بين الشعب العلمية والشعب الأدبية في كل أساليب الكتابة ماعدا الأسلوب المتروي.
- وجدت فروق بين الصفوف الدراسية ( أولى - رابعة - دراسات) في أسلوب فعالية الذات المنخفضة والأسلوب الاندفاعي، في حين لم توجد فروق دالة بين الصفوف الدراسية الثلاثة في أساليب الكتابة التالية: التفصيلي - المتروي - الإجرائي.
- وجدت تفاعلات ثنائية بين الجنس والتخصص في الأسلوب الإجرائي، وبين الصف الدراسي والتخصص في الأساليب التالية : التفصيلي - المتروي - الإجرائي.
- لم توجد تفاعلات ثلاثية بين كل من الجنس، التخصص، الصف الدراسي في أي من أساليب الكتابة.

وللتعرف على إتجاه الفروق التي أظهرت دلالة في تحليل التباين في الجدول رقم (٤) السابق تم استخدام معادلة " شفيه" وتتضح دلالة الفروق في الجدول رقم (٥) التالي:

## جدول رقم (٥) يوضح الفروق بين المتوسطات في استبيان أساليب الكتابة باستخدام معادلة " شفيه "

| مجموعات المقارنة | ف ودلالتها | مجموعات المقارنة | ف ودلالتها |
|---|---|---|---|
| **(١) الأسلوب التفصيلي** | | - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٥ر٠٢ ** |
| * بين الجنس (بنين، بنات) | ٣ر٣٤ * | - رابعة أدبي × دراسات علمي | ٥ر٤٥ ** |
| * بين التخصص ( أدبي ، علمي) | ٨ر٢٥ ** | - رابعة أدبي × دراسات أدبي | ٢ * |
| * تفاعلات التخصص × الصف الدراسي: | | **(٤) المندفع - التلقائي** | |
| - أولى علمي × رابعة علمي | ٨ر٤٢ ** | * بين التخصص ( علمي ، أدبي ) | ٤ر٣٣ ** |
| - رابعة أدبي × أولى علمي | ٢ر٠٣ * | * بين الصف الدراسي: | |
| - دراسات علمي × رابعة علمي | ٣ر٩٣ ** | - أولى ، رابعة | ٢ر٤٤ * |
| - أولى أدبي × رابعة علمي | ١١ر٩١ ** | - دراسات ، رابعة | ٤ر٢٦ ** |
| - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٢٤ر٢٤ ** | **(٥) الأسلوب الإجرائي** | |
| - دراسات أدبي × رابعة علمي | ١٠ر٨٨ ** | * بين التخصص ( أدبي ، علمي) | ٢ر٦١ * |
| - رابعة أدبي × دراسات علمي | ٦ر١٦ ** | * تفاعل الجنس × التخصص : | |
| - رابعة أدبي × أولى أدبي | ٢ر٩٥ | - بنون أدبي × بنون علمي | ٥ر١٢ ** |
| **(٢) فعالية الذات المنخفضة** | | - بنون أدبي × بنات علمي | ٣ر٣٥ ** |
| * بين الجنس ( بنات ، بنين) | ٣ر٥٢ ** | * تفاعلات التخصص × الصف الدراسي: | |
| * بين التخصص ( علمي ، أدبي) | ١١ر٥٢ ** | - أولى علمي × رابعة علمي | ٣ر٧١ ** |
| * بين الصف الدراسي : | | - أولى علمي × دراسات علمي | ٣ر٤١ ** |
| - أولى ، رابعة | | - رابعة أدبي × رابعة علمي | ٦ر٣٥ ** |
| - دراسات ، رابعة | ٣ر١٩ ** | - رابعة أدبي × دراسات علمي | ٦ر١٥ ** |
| **(٣) المتروي - التعديلي** | ٢ر٠٢ * | | |
| * بين الجنس ( بنين ، بنات) | ٢ر٢١ * | | |
| * تفاعلات التخصص × الصف الدراسي: | | | |
| - أولى علمي × رابعة علمي | ٥ر٣٩ ** | | |
| - أولى علمي × دراسات علمي | ٥ر٣٩ ** | | |
| - أولى علمي × أولى أدبي | ٢ر٠٢ * ** | | |
| - أولى علمي × دراسات أدبي | ٢ر٤٥ | | |

ملاحظات على جدول (٥) السابق :

- * دالة عند ٠٥ر ، ** دالة عند ١٠ر

- تم استبعاد مجموعات المقارنة التي لم تظهر دلالة في معادلة شفيه لاختصار الجدول

- اتجاه الفرق بين مجموعات المقارنة كان في صالح المجموعة الأولى

ويتضح من الجدول رقم (٥) السابق ما يلي :

- أن البنين أكثر إرتفاعاً في الأسلوب التفصيلي والأسلوب المتروي التعديلي عن البنات، في حين كانت البنات أكثر إرتفاعاً في أسلوب فعالية الذات المنخفضة عن البنين.
- وان طلاب الشعب العلمية أكثر إرتفاعاً في أسلوب فعالية الذات المنخفضة والأسلوب المندفع - التلقائي عن طلاب الشعب الأدبية، في حين يتضح أن طلاب الشعب الأدبية أكثر إرتفاعاً في الأسلوب التفصيلي والأسلوب الإجرائي.
- أن طلاب الفرقة الأولى وطلاب الدراسات العليا أكثر إرتفاعاً في أسلوب فعالية الذات المنخفضة والأسلوب المندفع - التلقائي عن طلاب الفرقة الرابعة.
- أن طلاب الفرقة الرابعة أدبي أكثر المجموعات إرتفاعاً وطلاب الفرقة الرابعة علمي أقل المجموعات في الأسلوب الإجرائي.
- ان طلاب الفرقة الأولى علمي وطلاب الفرقة الرابعة أدبي أكثر المجموعات إرتفاعاً في كل من الأسلوب المتروي - التعديلي والأسلوب الإجرائي.
- ان طلاب الشعب الأدبية البنين أكثر المجموعات إرتفاعاً في الأسلوب الإجرائي.

ومن هذه النتائج يتضح تحقق صحة الفرض الثاني جزئياً حيث وجد تأثير لكل من الجنس والتخصص والصف الدراسي والتفاعلات الثنائية بينهما على أساليب الكتابة.

ويتضح من نتائج الفرض الثاني أن طلاب الشعب العلمية أكثر إرتفاعاً في أسلوب فعالية الذات المنخفضة والأسلوب المندفع - التلقائي وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الفرض الأول حيث أظهرت نتائج الفرض الأول أن طلاب الشعب العلمية أكثر إرتفاعاً في المدخل السطحي بابعاده (الدافع - الاستراتيجية) ، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يوضحه الاطار النظري الذي يصف خصائص أساليب الكتابة هذه بأنها مفاهيم غير ناضجة (سطحية) للكتابة والمراجعة وأن من يتبنى هذه الأساليب يكون لديهم توجه سطحي [٢٤ ، ٤٩٤].

وتعد النتيجة التي أظهرت تفوق البنين في الأسلوب التفصيلي والأسلوب المتروي - التعديلي عن البنات، وتفوق البنات عن البنين في أسلوب فعالية الذات المنخفضة نتيجة منطقية في إطار الثقافة السائدة التي تصف البنين بأنهم أكثر تفوقاً وأكثر عمقا في تفكيرهم عن البنات وأن البنات أكثر شكا في قدراتهن وأكثر احساساً بالقلق والخوف.

ويمكن تفسير تفوق طلاب الشعب الأدبية على طلاب الشعب العلمية في الأسلوب التفصيلي في ضوء أن طبيعة المواد التي يدرسها طلاب الشعب الأدبية تتطلب منهم التفصيل في الكتابة والتوضيح والسرد الكثير للمعلومات وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الآراء المختلفة في الموضوعات التي يدرسونها، في حين ان المواد العلمية تتطلب الإيجاز والاختصار والتركيز على الحقائق والقوانين.

**ثالثاً** : ينص الفرض الثالث على ***" وجود علاقات دالة احصائياً بين درجات مداخل التعلم الثلاثة (السطحي - العميق - التحصيلي)، ودرجات أبعادها الفرعية مع درجات أساليب الكتابة الخمسة لدى طلاب الجامعة.***

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الإرتباط بين كل من درجات مداخل التعلم الثلاثة (السطحي - العميق - التحصيلي) ودرجات أبعادها الفرعية الستة (الدافع السطحي - الاستراتيجية السطحية - الدافع العميق - الاستراتيجية العميقة - دافع التحصيل - استراتيجية التحصيل) ودرجات أساليب الكتابة الخمسة لدى أفراد العينة. وقد تم وضع هذه المعاملات في مصفوفة إرتباط ، وتتضح هذه المعاملات في جدول رقم (٦) التالي:

**جدول (٦) يوضح معاملات الإرتباط بين مداخل التعلم بأبعادها مع أساليب الكتابة لدى طلاب الجامعة ( ن = ٤٢٠)**

| المتغيرات | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | | | | | | | | | | | | | |
| ٢ | ٣٥ر** | ١ | | | | | | | | | | | | |
| ٣ | ٨٧ر** | ٨٨** | ١ | | | | | | | | | | | |
| ٤ | -٥٤ر** | -٢٥ر** | -٤٥ر** | ١ | | | | | | | | | | |
| ٥ | -٤٥ر** | -٣٠ر** | -٤٣ر** | ٦٠ر** | ١ | | | | | | | | | |
| ٦ | -٥٥ ر** | -٣١ر** | -٤٩ر** | ٨٧ر** | ٩١ر** | ١ | | | | | | | | |
| ٧ | -١٢ر* | -٣٣ر** | -٢٥ر** | ٠١١ر* | ١١ر* | ١١ر* | ١ | | | | | | | |
| ٨ | -٤٨ر** | -٢٤ر** | -٤١ر** | ٣٥ر** | ٧٥ر** | ٦١ر** | ٢٩ر** | ١ | | | | | | |
| ٩ | -٣٦ر** | ٠٤ر | -١٠ر* | ٤٠ر** | ٤٤ر** | ٤٨ر** | ٧٨ر** | ٨٤ر** | ١ | | | | | |
| ١٠ | -٣٥ر** | -١٦ر** | -٢٩ر** | ٤٦ر** | ٤٠ر** | ٤٥ر** | ١٧ر** | ٥٥ر** | ٤٦ر** | ١ | | | | |
| ١١ | ٣٥ر** | ٢٢ر** | -٢٩ر** | -٤٩ر** | -٤٠ر** | -٣٦ر** | -٢٧ر** | -٥٦ر** | -٤٢ر** | -٦١ر** | ١ | | | |
| ١٢ | -٢٩ر** | -١١ر* | -٢٤ر** | ٤٠ر** | ٤٣ر** | ٤٦ر** | ١٣ر** | ٤٠ر** | ٣٣ر** | ٤٩ر** | -٧٤ر | ١ | | |
| ١٣ | ٣٣ر** | ٣٠ر** | ٣٦ر** | -٣٤ر** | -٣٩ر** | -٤١ر** | -٠٨ر | -٣٠ر** | -٢٥ر** | -٢٥ر** | -٤٣ر** | -٤٣ر** | ١ | |
| ١٤ | -٢٦ر** | -١٠ر* | -٢٢ر** | ٣٦ر** | ٤١ر** | ١٧ر** | ١٤ر** | ٤٨ر** | ٢٩ر** | ١٥ر** | -٤٣ر** | ٦٠ر** | ٣٤ر** | ١ |

- حدود دلالة معامل الإرتباط لدرجات حرية (٤١٨) هي (٠٩٨ر) عند مستوى ٠٥ر ، (١٢٨ر) عند مستوى ٠١ر.

- * دالة عند مستوى ٠٥ر ، ** دالة عند مستوى ٠١ر

- المتغيرات هي : (١) الدافع السطحي (٢) الاستراتيجية السطحية (٣) المدخل السطحي (٤)الدافع العميق (٥) الاستراتيجية العميقة (٦) المدخل العميق (٧) الدافع التحصيلي (٨)الاستراتيجية التحصيلية (٩) المدخل التحصيلي (١٠) التفصيلي (١١) فعالية الذات المنخفضة (١٢) المتروي - التعديلي (١٣) المندفع - التلقائي (١٤) الأسلوب الإجرائي.

ويتضح من جدول رقم (٦) السابق ما يلي :

* أن متغيرات الدراسة التالية : الدافع العميق - الاستراتيجية العميقة - المدخل العميق - الدافع التحصيلي - استراتيجية التحصيل - المدخل التحصيلي - أسلوب الكتابة التفصيلي - أسلوب الكتابة "المتروي" - أسلوب الكتابة "الإجرائي" قد إرتبطت إرتباطاً سالباً مع المتغيرات التالية : الدافع السطحي - الاستراتيجية السطحية - المدخل السطحي - أسلوب الكتابة "فعالية الذات المنخفضة" - أسلوب الكتابة "المندفع".

* أن متغيرات الدراسة التالية : الدافع العميق - الاستراتيجية العميقة - المدخل العميق - الدافع للتحصيل - استراتيجية التحصيل - المدخل التحصيلي - أسلوب الكتابة "التفصيلي" - أسلوب الكتابة "المتروي" - أسلوب الكتابة "الإجرائي" قد إرتبطت فيما بينها إرتباطات موجبة.

* كما ان متغيرات الدراسة التالية : الدافع السطحي - الاستراتيجية السطحية - المدخل السطحي - أسلوب الكتابة فعالية الذات المنخفضة - أسلوب الكتابة المندفع قد إرتبطت فيما بينها إرتباطات موجبة.

ويتضح من هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث حيث وجدت إرتباطات ذات دلالة بين معظم متغيرات الدراسة. وكانت الإرتباطات بين الدافع والاستراتيجية لكل مدخل بالموجب ومرتفعة مما يدل على صدق نظرية " بجز" التي تقول بتطابق الدافع مع الاستراتيجية التي تقابله حيث يتضح أن الإرتباطات بين أي دافع واستراتيجيته المرتبطة به أعلى عما هو الحال بين الدافع وأي استراتيجية أخرى. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن هذه المقاييس الفرعية تتفق مع بعضها البعض في أنها تقيس نفس المضمون، وفي ضوء فرض التطابق عند " بجز" الذي يقول أن الطلبة الذين لديهم استعداد دافعي معين يميلون إلى التكيف مع استراتيجية مناظرة ومرتبطة.

وتتفق النتائج التي أشارت إلى وجود إرتباط موجب دال بين المدخل العميق بأبعاده والمدخل التحصيلي بأبعاده، ووجود إرتباط سالب دال بين كل من المدخل العميق بأبعاده والمدخل التحصيلي بأبعاده مع المدخل السطحي بأبعاده مع نتائج دراسة اندريوس Andrews (١٩٩٤).

وهذه النتائج توضح أن المدخل السطحي والذي يحقق الحد الأدنى من متطلبات السياق ويقصر الهدف على الأسباب التي يمكن توليدها عن طريق التعلم عن ظهر قلب يمثل جانباً، في حين يوجد على الجانب الآخر كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي واللذان يهتمان اهتماماً جوهرياً بالمضمون الذي يجب تعلمه والاهتمام بتحسين الكفاءة والقدرة، والحصول على الدرجات المرتفعة عن طريق تنظيم العمل والوقت واستخدام استراتيجيات الدراسة المنظمة والتوسع في القراءة.

وتتفق النتيجة التي تشير إلى إرتباط أساليب الكتابة "المتروي - التعديلي" و"التفصيلي المتقن" مع أساليب الكتابة "المندفع- التلقائي" و"فعالية الذات المنخفضة" إرتباطاً سالباً مع نتائج دراسة "لافل" Lavelle (١٩٩٣). ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أنه يتضح في الاطار النظري أن أساليب الكتابة "المتروي - التعديلي" و"التفصيلي المتقن" يمثلان طريقة عميقة للكتابة الجامعية في حين يمثل كل من الأسلوب" الاندفاعي - التلقائي" و"فعالية الذات المنخفضة" التوجه السطحي في الكتابة. ويؤكد ذلك إرتباط كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي إرتباطاً موجباً مع أساليب الكتابة "المتروي - التعديلي" و"التفصيلي المتقن"، وارتباطاً سالباً مع أساليب الكتابة "فعالية الذات المنخفضة" و"الاندفاعي - التلقائي". وكذلك إرتباط المدخل السطحي بأبعاده إرتباطاً موجباً مع أساليب الكتابة "المندفع - التلقائي" و"فعالية الذات المنخفضة" وإرتباطاً سالباً مع أساليب الكتابة "المتروي - التعديلي" و"التفصيلي المتقن".

**رابعاً : ينص الفرض الرابع على "*وجود فروق بين نسب التميز في مداخل التعلم بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة*".**

**ولاختبار صحة هذا الفرض تم الحصول على الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في جميع المواد لأفراد عينة الدراسة ( ن = ٤٢٠) ، ثم تم تحويل هذه الدرجات إلى نسبة مئوية نظراً لاختلاف عدد المواد والدرجة الكلية باختلاف الصف الدراسي وباختلاف الشعبة التي ينتمي إليها الطالب، ثم تم ترتيب هذه النسب ترتيباً تصاعديا، ثم تم أخذ نسبة ٢٧٪ المنخفضة من درجات التحصيل لتمثل مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وكان عددهم (١١٣) طالباً وطالبة، وتم أخذ نسبة ٢٧٪ العليا من الدرجات لتمثل مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي وكان عددهم (١١٣) طالباً وطالبة.**

**ثم تم حساب اختبار "ت" بين مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل ومجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل في مداخل التعلم الثلاثة (سطحي - عميق - تحصيلي ) بأبعادها الفرعية للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين [٦ . ٤٦٧].**

**وتتضح نتائج اختبار (ت) في مداخل التعلم بأبعاده الفرعية في الجدول رقم (٧) التالي:**

جدول (٧) يبين دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي
في متوسطات الدرجة لمداخل التعلم وأبعادها الفرعية باستخدام اختبار (ت)

| البيان / المتغيرات | منخفضي التحصيل ن = ١١٣ | | مرتفعي التحصيل ن = ١١٣ | | (ف) ودلالتها | (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الدافع السطحي | ٢١ر٣٤ | ٣ر٨١ | ١٩ر٠٩ | ٤ر٩٦ | ١ر٦٩ | ٣ر٨ ** |
| الاستراتيجية السطحية | ٢٥ر٧٣ | ٣ر٩٩ | ٢٤ر٩٤ | ٤ر٢٩ | ١ر١٦ | ١ر٤ |
| المدخل السطحي | ٤٦ر٩٨ | ٦ر٤٨ | ٤٤ر٨٢ | ٨ر٠١ | ١ر٥٣ | ٢ر٢ * |
| الدافع العميق | ٣٤ر٤٦ | ٤ر٣٥ | ٣٦ر٨٦ | ٥ر٤٧ | ١ر٥٨ | ٣ر٦ ** |
| الاستراتيجية العميقة | ٣٩ر٢٦ | ٤ر٩٥ | ٤١ر٨ | ٦ر٩٧ | ١ر١٨ | ٣ر١ ** |
| المدخل العميق | ٧٣ر٢٢ | ٨ر١٩ | ٧٧ر٥٦ | ١١ر١٤ | ١ر٣٥ | ٣ر٣ ** |
| دافع التحصيل | ٤٢ر٨٥ | ٤ر٧٧ | ٤٤ر٢٩ | ٣ر٩٨ | ١ر٤٣ | ٢ر٤ ** |
| استراتيجية التحصيل | ٤١ر٢٥ | ٤ر٧٢ | ٤٣ر٩٧ | ٦ر٤٢ | ١ر٤٥ | ٣ر٦ * |
| المدخل التحصيلي | ٨٤ر١٠ | ٨ر٣ | ٨٧ر٩٦ | ٨ر٤٩ | ١ر٠٤ | ٣ر٥ ** |

* دالة عند ٠٥ر ، ** دالة عند ٠١ر

ويتضح من جدول (٧) السابق مايلي :

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل في كل من الدافع السطحي والمدخل السطحي لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي .
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل في كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي وأبعادهما .
- أن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي سجلوا درجات أعلى من الطلاب مرتفعي التحصيل في الاستراتيجية السطحية الا انها لم تصل الى مستوى الدلالة.

وللتعرف على الفروق بين نسب التميز في مداخل التعلم وأبعادها الفرعية بين الطلبة منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي تم حساب النسبة المئوية للمتميزين في مداخل التعلم الثلاثة (السطحي - العميق - التحصيلي) وأبعادها الفرعية في كل بعد على حده وذلك عن طريق اعتبار أن الفرد الذي يحصل على درجة تساوي ثلاثة أضعاف عدد المفردات التي تقيس بعداً ما من أبعاد مداخل التعلم أو

أكثر يعتبر مرتفعاً ومتميزاً في البعد وذلك على أساس أن هناك أربع اختبارات لكل مفردة وان الفرد يعطي درجة قيمتها (٢) للمفردة التي يجيب عنها باختيار تنطبق. فمثلا في بعد " الدافع السطحي" الذي يقاس بـ(٨) مفردات يعتبر الفرد الذي يحصل على درجة فيه تساوي (٢٤) أو أكثر مرتفعاً في الدافع السطحي. وقد تمت هذه الخطوة في كل مدخل من مداخل التعلم وأبعاده الفرعية لدى عينة منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي.

ثم تم حساب قيم " ذ " لمعرفة دلالة الفروق بين نسب المتميزين في مداخل التعلم لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية (٥، ٨١٧) وتتضح هذه النسب وقيم " ذ " في الجدول رقم (٨) التالي .

**جدول (٨) يبين نسب المتميزين في مداخل التعلم وقيم " ذ " للفروق بين نسب المتميزين في مداخل التعلم لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي**

| البيان / المتغيرات | منخفضي التحصيل | | مرتفعي التحصيل | | قيم (ذ) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | |
| الدافع السطحي | ٣٧ | ٣٣ر | ١٥ | ١٣ر | ٣٥ر ** |
| الاستراتيجية السطحية | ٢٥ | ٢٢ر | ٢٣ | ٢٠ر | ٣٩ر |
| المدخل السطحي | ٣١ | ٢٧ر | ١٩ | ١٧ر | ١٫٨٢ * |
| الدافع العميق | ٥٢ | ٤٦ر | ٧٣ | ٦٥ر | ٤٫٤٣ ** |
| الاستراتيجية العميقة | ٥٣ | ٤٧ر | ٨١ | ٧٢ر | ٣٫٦٨ ** |
| المدخل العميق | ٥٣ | ٤٧ر | ٧٧ | ٦٨ر | ٣ ** |
| دافع التحصيل | ٩٩ | ٨٨ر | ١١١ | ٨٩ر | ٣٫١ ** |
| استراتيجية التحصيل | ٥٩ | ٥٢ر | ٨٦ | ٧٦ر | ٣٫٧ ** |
| المدخل التحصيلي | ٧٩ | ٧٠ر | ٩٩ | ٨٧ر | ٣٫١ ** |

* دالة عند مستوى ٠٥ر ** دالة عند مستوى ٠١ر

ويتضح من الجدول رقم (٨) السابق مايلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المتميزين من الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي والطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي في الدافع السطحي والمدخل السطحي لصالح منخفضي التحصيل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المتميزين من الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي والطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي في المدخل العميق وأبعاده والمدخل التحصيلي وأبعاده لصالح مرتفعي التحصيل.

- لم توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في الاستراتيجية السطحية.

ومن النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) السابقين يتضح تحقق صحة الفرض الرابع وتتفق هذه النتائج مع دراسة بسبوسة (١٩٩٤) ودراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) حيث أن الطلاب منخفضي التحصيل أظهروا إرتفاعاً في الدافع السطحي والمدخل السطحي في حين أن الطلاب مرتفعي التحصيل أظهروا إرتفاعاً في المدخل العميق بأبعاده والمدخل التحصيلي بأبعاده. وهذه النتائج منطقية حيث أن الطلاب منخفضي التحصيل يهتمون بعملية الحفظ وتذكر المعلومات في حين يهتم الطلاب مرتفعوا التحصيل بالبحث عن المعنى مع محاولة الفهم والتفكير والاهتمام بالاستراتيجيات التي تساعد على تنظيم التعلم ويؤكد ذلك أنه رغم ارتفاع نسبة الطلاب (٨٨ر) المتميزين في الدافع للتحصيل لدى الطلاب منخفضي التحصيل مما يدل على رغبتهم في التحصيل ولكنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجية التحصيل التي تمكنهم من تحقيق رغبتهم في التحصيل ومن ثم انخفضت نسبة المتميزين منهم في استراتيجية التحصيل فكانت (٥٢ر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن الطلاب مرتفعي التحصيل يظهرون رغبة دائمة للبحث والدراسة بدافع ذاتي من أجل المعرفة وإشباع الدافع المعرفي لديهم، كما أنهم يتميزون بالبحث في العلل والأسباب التي تكمن وراء الظواهر المختلفة ولا يتقبلون الأمر على علاته.

ويمكن تفسير إرتفاع المدخل السطحي لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي في ضوء ان هذا المدخل يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار وتقسيم المعلومات تمهيداً لحفظها دون العناية بالمعنى من وراء هذه المعلومات، وقد يكون نظام التعليم في المرحلة الجامعية يركز على الفهم واستخلاص النتائج من المقدمات مما قد يؤدي ذلك إلى إرباك الطلاب ذوى المدخل السطحي وانخفاض تحصيلهم الدراسي.

خامساً : وينص الفرض الخامس على "***وجود فروق بين نسب التميز في أساليب الكتابة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي بين طلاب الجامعة***".

ولاختبار صحة الفرض الخامس تم حساب اختبار "ت" بين مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل ومجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل الذين تم الحصول عليهم في الفرض السابق . في أساليب الكتاب للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين

وتتضح نتائج اختبار "ت" في أساليب الكتابة في الجدول رقم (٩) التالي :

جدول (٩) يبين دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي
في متوسطات الدرجة لأساليب الكتابة باستخدام اختبار "ت"

| البيـــان / المتغيرات | منخفضي التحصيل ن = ١١٣ | | مرتفعي التحصيل ن = ١١٣ | | (ف) ودلالتها | (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الأسلوب التفصيلي | ٥٥ر٥٩ | ٩ر١٣ | ٥٨ر٨٩ | ٩ر٨٩ | ١ر١٨ | ٢ر٦ ** |
| فعالية الذات المنخفضة | ٢٢ر٧٠ | ٣ر٤١ | ٢١ر١٢ | ٤ر٢٤ | ١ر٥٥ | ٣ر١ ** |
| المتروي - التعديلي | ٢١ر١٤ | ٢ر٤٦ | ٢٢ر٧١ | ٣ر٢٧ | ١ر١٦ | ٣ر٨ ** |
| المندفع - التلقائي | ٢٣ر٨٣ | ٣ر٥٢ | ٢٢ر٤ | ٤ر١٥ | ١ر٣٩ | ٢ر٨ ** |
| الإجرائي | ٢٣ر١٦ | ٢ر٦٢ | ٢٤ر٢٢ | ٣ر٧٣ | ١ر٠٣ | ٢ر٥ * |

* دالة عند مستوى ٠٥ر ، ** دالة عند مستوى ٠١ر.

ويتضح من الجدول رقم (٩) السابق ما يلي :

- وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب منخفضي التحصيل والطلاب مرتفعي التحصيل في كل من الأسلوب "التفصيلي" ، و" المتروي - التعديلي" ، و"الإجرائي" لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل.
- وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب منخفضي التحصيل والطلاب مرتفعي التحصيل في كل من أسلوب الكتابة "فعالية الذات المنخفضة" ، و"المندفع - التلقائي" لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

وللتعرف على نسب المتميزين في أساليب الكتابة لدى منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي تم حساب النسبة المئوية للمتميزين في كل أسلوب من أساليب الكتابة الخمسة على حده وذلك عن طريق اعتبار أن الفرد الذي يحصل على درجة تساوي ثلاثة أضعاف عدد المفردات التي تقيس بعدا ما من أبعاد أساليب الكتابة أو أكثر يعتبر مرتفعاً ومتميزاً في البعد وذلك على أساس أن هناك أربع اختيارات لكل مفردة وان الفرد يعطي درجة قيمتها (٣) للمفردة التي يجيب عنها بإختيار تنطبق في المفردات الموجبة وفي اختيار لا تنطبق في المفردات السالبة. فمثلاً في بعد الأسلوب" الإجرائي " الذي يقاس بـ (٢٠) مفردة يعتبر الفرد الذي يحصل على درجة فيه تساوي (٦٠) أو أكثر مرتفعاً في الأسلوب" الإجرائي". وقد تمت هذه الخطوة في كل أسلوب من أساليب الكتابة على حده لدى مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

ثم تم حساب قيم " ذ " لمعرفة دلالة الفروق بين نسب المتميزين في أساليب الكتابة لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي . وتتضح هذه النسب وقيم " ذ " في الجدول رقم (١٠) التالي:

**جدول (١٠) يبين النسبة المئوية للمتميزين في أساليب الكتابة وقيم "ذ" للفروق بين نسب المتميزين في أساليب الكتابة من الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي**

| البيـــــان / المتغيـــــرات | منخفضي التحصيل | | مرتفعي التحصيلين | | قيم " ذ " ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | |
| التفصيلي | ٥٦ | ٥٠ر | ٩٠ | ٨٠ر | ٤ر٨٣ ** |
| فعالية الذات المنخفضة | ٢٥ | ٢٢ر | ٥ | ٠٤ر | ٣ر٩٣ ** |
| التروي - التعديلي | ٤٤ | ٣٩ر | ٦٩ | ٦٠ر | ٣ر٣٢ ** |
| المندفع - التلقائي | ١٠ | ٠٨٨ر | ٥ | ٠٤ر | ١ر٤٧ |
| الإجرائي | ٧٦ | ٦٧ر | ٤٤ | ٣٩ر | ٤ر٣ ** |

* دال عند مستوى ٠٥ر ** دال عند مستوى ٠١ر

ويتضح من الجدول رقم (١٠) السابق مايلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المتميزين من الطلاب ذوى المستوى المنخفض والطلاب ذوى المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي في "فعالية الذات المنخفضة" لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المتميزين من الطلاب ذوى المستوى المنخفض والطلاب ذوى المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي في كل من الأسلوب "التفصيلي" ، والأسلوب "المتروي" ، والأسلوب "الإجرائي" لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

- على الرغم من أن نسبة المتميزين في الأسلوب "المندفع" أكثر لدى منخفضي التحصيل عن مرتفعي التحصيل ولكن الفروق بينهم لم تصل إلى مستوى الدلالة.

ومن ثم يتضح من نتائج اختبار " ت " ونسبة " ذ " وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي

الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي حيث أظهر الطلاب مرتفعوا التحصيل الدراسي إرتفاعاً في أساليب الكتابة : "التفصيلي المتقن" ، "المتروي - التعديلي" ، الأسلوب "الإجرائي"، عن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي. في حين أظهر الطلاب منخفضوا التحصيل إرتفاعاً دالاً في أساليب الكتابة: "فعالية الذات المنخفضة"، الأسلوب" المندفع - التلقائي".

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الخامس الذي ينص على وجود فروق بين نسب المتميزين في أساليب الكتابة لدى منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاطار النظري حول معنى أساليب الكتابة والذي يوضح أن الأسلوب المتروي - التعديلي يمثل طريقة عالية التكامل، ويصف الكتاب المتروين على أنهم أكثر إندماجاً شخصياً في المهمة. كما أن الطلاب ذوى الأسلوب التفصيلي يركزون على المعنى، كما أنهم يتميزون بالطريقة العميقة في أنهم يرون أنفسهم صانعي المعنى وسعيهم إلى الاشباع الشخصي في الكتابة، ولذا فإن هذه الخصائص التي تصف ذوى الأسلوب المتروي والتفصيلي تؤدي إلي إرتفاع التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير إرتفاع أسلوب الكتابة: "فعالية الذات المنخفضة" لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي في ضوء ما اكده "ماكارثي" و " شميك" (١٩٨٨) من أن المعتقدات السلبية عن الذات يمكن أن يكون لها علاقة بالعجز على تبني الاستراتيجيات العميقة ، حيث أن المتعلمين العاجزين عن قبول انفسهم لا يصوغون مفهوم ذات متكامل، وعلى ذلك فهم غير قادرين على استخدام أنفسهم كنقطة مرجعية للوصول إلى المعلومات وتظل المعرفة بعيدة عنهم وجسماً هامداً غير فعال وتتعلق المعرفة لديهم باستراتيجيات الحفظ عن ظهر قلب مقابل المواقف ذات المعنى في المواقف التعليمية (٢٧).

## الخلاصـــــة :

وبناءً على ماسبق وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن ابداء الملاحظات والتوصيات التربوية العلمية التالية :

* اتضح من نتائج الدراسة الحالية مايلي :
  - أن هناك تأييداً قوياً لنموذج " بجز" لعملية التعلم ذي العوامل الثلاثة (السطحي - العميق - التحصيلي )، حيث تم تحديد هذه العوامل الثلاثة بوضوح لدى عينة من طلاب كلية التربية بالزقازيق.
  - تقدم نتائج الدراسة الحالية دليلاً اساسياً لثبات وصدق كل من استبيان مداخل التعلم لتقييم دوافع الطلبة واستراتيجياتهم للتعلم. واستبيان أساليب الكتابة لتقييم الطرق التي يستخدمها الطلبة لكتابة ما يتطلب منهم من مهام كتابية في الجامعة.

* يمكن استخلاص التضمينات التربوية التالية من نتائج الدراسة الحالية :

  - يجب الاهتمام بدراسة كل من مداخل التعلم، وأساليب الكتابة التي يستخدمها طلاب الجامعة وذلك

بهدف تقوية تعلم الطلبة وتفكيرهم. حيث أن هناك حاجة متزايدة لأن نمد المعلمين والمحاضرين بنوع مداخل التعلم وأساليب الكتابة لدى تلاميذهم لأن تقييم المعلمين للمعالجة المعرفية لتلاميذهم جزء هام من الممارسة في حجرة الدراسة [٢٥ ، ٢٢٧].

- أن الطلبة سوف تحقق الحد الأقصى من التحصيل الدراسي في حالة مزج مداخل التعلم (العميق ، التحصيلي) مع أساليب الكتابة (التفصيلي، المتروي).

- أن الطلاب الذين يتسمون بالسطحية في كتاباتهم ( ذوى الأسلوب المندفع، وذوى أسلوب فعالية الذات المنخفضة) يحتاجون إلى المساندة والمساعدة لأن الكتابة بطبيعتها الشخصية والدائمة يمكن أن تكون بالنسبة لهم مهمة مروعة وقد يكون ذلك بسبب انخفاض خبراتهم السابقة وسلبيتها.

- إن معرفة طرق التعلم الشخصية تمكن الطلبة من تحديد نواحي قوتهم والبناء عليها في الوقت الذي يخفضون فيه من نواحي ضعفهم إلى الحد الأدنى، وذلك عن طريق اسهامهم في الأنشطة التي تسهم بقدر كبير في تعلمهم بالإضافة إلى توقع مهام التعلم الأكثر صعوبة.

- إن معرفة مداخل التعلم للطلاب تؤدي إلى توفير الوسائل للمعلمين للعمل مع الطلبة بمزيد من الفاعلية وذلك عن طريق استخدام المنهج التعليمي الأكثر ملاءمة لهذه المداخل، حيث أن مفهوم مدخل التعلم هام لفهم سبب اختلاف استجابة الطلبة لطرق أو محتوى تدريسي معين.

- نظراً لأن نتائج الدراسة الحالية أظهرت زيادة المدخل العميق والمدخل التحصيلي لدى مرتفعي التحصيل الدراسي وزيادة المدخل السطحي لدى الطلاب منخفضي التحصيل، وحيث أن نظرية " بجز" تقوم على ضمنية هامة هي أن الدوافع والاستراتيجيات التي يجلبها الطلبة معهم إلي بيئة التعلم معرضة للتغيير وليست سمات ثابتة في الفرد. من ثم تقترح الدراسة الحالية ضرورة الاهتمام بالتعرف على مداخل التعلم لدى الطلاب ومحاولة تدريبهم على المداخل التي تصلح للسياق التربوي والمداخل التي تلائم المهمة المطلوبة منهم.

- ونظراً لأن نتائج الدراسة الحالية أظهرت إرتفاع أساليب الكتابة :"التفصيلي المتقن"، "المتروي - التعديلي" لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. وارتفاع أساليب الكتابة : "فعالية الذات المنخفضة"، "المندفع - التلقائي" لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي. من ثم تقترح الدراسة الحالية أهمية تشجيع قبول الذات وتوجيه الطلاب للاهتمام بوصف المعنى وخلق بيئة كتابة جيدة والتركيز على الكفاءة وتشجيع المفاهيم العميقة في الكتابة. وكذلك يجب تشجيع الكتابة التفصيلية بصورة كبيرة في التعليم، والتفصيل كأسلوب كتابة وأسلوب تعلم يمثل عملية أساسية للوصول إلى المعلومات ، فتحسين التفصيل يجعل الكتابة أكثر ذاتية وقدرة على التأمل وهكذا تصبح وسيلة أكثر فاعلية للتعلم.

## المراجـــــع :

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

(٢) ج . ملتون سميث (١٩٨٥): **الدليل إلى الاحصاء في التربية وعلم النفس**. ترجمة إبراهيم بسيوني عميرة، ط٢ ، دار المعارف : القاهرة.

(٣) رمضان محمد رمضان (١٩٩٠): **أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

(٤) عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٦): **المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

(٥) فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، الانجلو المصرية :القاهرة.

(٦) فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**. ط٣، دار الفكر العربي: القاهرة.

(٧) محمود عوض الله سالم (١٩٨٦) : **أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، محتوى التعلم وسمات المتعلم على التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراه غيرمنشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

(٨) محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : **أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي**. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد السادس، مايو، ١٣١ - ١٦٨.

(٩) مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق (١٩٩٠) : **دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً**. ضمن بحوث المؤتمر السادس السنوي لعلم النفس، يناير ١٩٩٠ ، ٥٩٧ - ٦١٥.

10-Andrews, J., Violato, C., Rabb, K. & Hoilingsworth, M. (1994): Avalidity study of Biggs' three- factor model of learning approaches: a confirmatory factor analysis employing a canadian sample.British Journal of Educational Psychology, 64, 179- 185.

11-Applebee, A. N. (1984): Writing and reasoning. Review of Educational Research. 54, 577. 596.

12-Biggs, J.B. (1969): Coding and Cognitive behaviour. British Journal of Psychology. 60, 287-305.

13-Biggs, J.B. (1970): Personality correlates of some dimensions of study behaviour. Australian Journal of Psychology, 22, 287-297.

14-Biggs, J.B.(1985): The role of metalearning in study processes. British Journal of Educational Psychology, 55, 185- 212.

15-Biggs, J.B. (1988): Approaches to learning and essay writing. In R.R. Schmeck (Ed), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum.

16-Biggs, J.B.(1993): What do inventories of students' learning processes really measure? Atheoretical review and clarification. British Journal of Educational psycholagy, 63,3-19.

17-Biggs, J.B. (1994): Approaches to learning: nature and measurement of. The International Encyclopedia of Education, vol.1 (2nd edn.), Oxford: Pergamon Press.

18-Clarke, R.M.(1986): Students' approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study British Journal of Educational Psychology. 56, 309-321.

19-Curry, L. (1987): Integrating concepts of cognitive learning style: Areview with attention to psychometric standards. Ottawa: Canadian College of Health science Executives.

20 Dyne, A.M., Taylor, P.G. & Lewis, G.M.(1994): Information processing and the learning contextan analysis from recent perspectives in cognitive Psychology. British Journal of Educational Psychology, 64,359-372.

21-Fung, Y.H., Ho, A.S.P & Kwan, K.P. (1993): Reliability and validity of the learning styles Questionnaire. British Journal of Educaional Techinology, 24,12-21.

22-Harvey, R.M. (1994): Learning styles and approaches to learrning: Distinguishing between concepts and instruments. British Journal of Educational Psychology, 64,373-388.

23-Kember, D.& Gaw, L. (1990): Cultural specificity of approaches to study. British Journal of Educational Psychology. 60,356-363.

24-Lavelle, E. (1933): Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. British Journal of Educational Psychology. 63,489-499.

25-Maguire, T.O. (1991): Assessing the outcomes of learning. In R. Mulcahy, R. Short & J. Andrews (Eds), Enhancing Learning and Thinking. New York: Preeger.

26-Marton, F., Hounsell, D.J. & Entwistle, N.J.(1984): The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic.

27-Mc Carthy, P. & Schmeck, R.R. (1988): Students' self- concepts and the quality of learning in public schools and universities.In R.R. Schmeck (Ed), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum.

28-Newble, D.L. & Entwistle, N.j. (1986): Learning style and approaches: Implications for medical education. Medical Education, 20, 162-175.

29-Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981): Effects' of academic departments on students' approaches to studying. British Journal of Educational Psychology, 51, 368-383.

30-Ramsden, P., Martin, E. & Bowden, J. (1989): School environment and sixth form pupils, approaches to learning. British Journal of Educational Psychology, 59, 129- 142.

31-Riding, R.& cheema, I.(1991): Cognitive style- an overmiew and integration. Educational Psychology, 11, 193- 215.

32-Volet, S.E., Renshaw, P.D. & Tietzel, K. (1994): A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs, SPQ questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 64, 301- 318