دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السابعة، العدد ١٣، خريف وشتاء ٢٠٢٣/ ١٤٠١، ص ٢١٠-١٨٥
DOI: 10.22099/JSATL.2022.43517.1158

العلاقة بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي في مادّة اللغة العربية لدى طلاب مدينة سربل ذهاب الإيرانية

إبراهيم نامداري[١]*، آرش محمدي[٢]

١- أستاذ مشارك في قسم علوم القرآن و الحديث، جامعة آية الله بروجردي (ره)، بروجرد، إيران.

٢- ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة پيام نور، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣/ ٠٤/ ٢٠٢٢ تاريخ القبول: ٢٧/ ٠٢/ ٢٠٢٣
٢٤/ ٠١/ ١٤٠١ ٠٨/ ١٢/ ١٤٠١

الملخّص

يعتبر أسلوب التعلّم في معظم التعاريف عبارة عن الطريقة المفضلة أو المعتادة للتعلم لدى الشخص. كما نعلم، لا يتعلم الناس بطريقة واحدة، لكنهم يفضلون طرقًا مختلفة للتعلم. قد يختار كلّ شخص الطريقة التي تناسبه الأفضل في عملية التعلّم وينصرف عن الأساليب التي لايشعر بالراحة معها. إذا كان المتعلمون يطلعون على تفضيلاتهم التعلّمية، فبإمكانهم اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع مواقف وأنشطة تعليمية خاصّة. تعقيد التفكير والتعلّم لدى الإنسان من جهة، وقلة الاهتمام وقلة استخدام الكتب المدرسية ومفاهيمها من جهة أخرى وكذلك عدم كفاءة بعض المعلمين وعدم الشفافية في الأهداف التربوية وعوامل أخرى مثل رغبة المتعلمين ودوافعهم تجعل الكثير منهم يفشلون في الوصول إلى النتائج المرجوة في دروس اللغة العربية، وهذا مما أسفر عن نفورهم وبرودهم تجاه درس اللغة العربية. يتكون المجتمع الإحصائي من جميع طلاب الصف العاشر في مدينة سربل ذهاب الذين درسوا في مركز «فرهنكيان» التعليمي للشباب العام الدراسي ١٣٩٩-١٤٠٠. (N=٣٨٥) وكان اختيار ١٨١ شخصا كعينة من طريق أخذ العينات العنقودية استناداً إلى جدول مورجان وكرجسي؛ ولتحديد الثبات، فقد قدّم الاستبيان إلى العديد من الخبراء في هذا المجال وفي النهاية أكّدوا صدق الاستبيان. كما استخدم اختبار ألفا كرونباخ من أجل الثبات وحصل على النتيجة التالية: البعد المتتالي - البديهي ٧٩٪، البعد النشيط - التفاعلي ٧٣٪، البعد البصري- الكلامي ٨١٪، البعد الحسي-البديهي ٨٠٪.

الكلمات الدليلية: أساليب التعلّم، التقدّم الدراسي، اللغة العربية، المرحلة الثانوية العاشرة

---

* الكاتب المسؤول: enamdari@abru.ac.ir

التمهيد

إنّ دراسة تأثير الفروق الفردية على التعلّم لطالما كان محور تركيز الباحثين ومنظّرى التعلّم وخبراء التربية والتعليم. بدأت محاولة فهم كيفية تعلم البشر عام ٤٢٤ ق.م عندما اكتشف سقراط وأفلاطون مصدر المعرفة بنظرياتهما الفلسفية؛ ولكن بدأت الفرضية الرسمية حول معرفة أوجه الاختلاف عندما طرح هيرب تيلان مصطلح أسلوب التعلّم في عام ١٩٥٤. بدأت دراسة أساليب التعلّم في الخمسينات وأوائل الستينيات وقد أنشأت الأساليب جسراً بين دراسة المعرفة ودراسة الشخصية. أصبح مفهوم الأسلوب أكثر انتشاراً وشعبيةً في السبعينيات ورغم إجراء الأبحاث الكثيرة حول الأساليب في السبعينيات، إلا أنّها تضاءلت شيئاً فشيئاً. أصبح اليوم الاهتمام بدراسة الأساليب مهماً لمرّة أخرى واعتبرت الأساليب قضيةً جادةً ورئيسيةً في عالم التربية والتعليم (شمس اسفندآبادى و امامى پور، ١٣٨٩). يعدّ التقدّم الدراسي إحدى موشرات في مجال علم النفس والبعد التربوي وقد قامت الأبحاث الكثيرة في هذا المجال.إنّ أهمية التعليم وكذلك تعقيد العالم القادم بالحاجة إلى وجود مديرين ومعلمين مطلعين و مدبّرين يمكن من خلالها تحقيق النمو الجماعي. يسعى التعليم في عالمنا الراهن إلى نمو الطلاب المتحفزين والاستراتيجية والمشجّعين بدلاً من التركيز على التعليم فقط (پاريس ووينوگراد، ١٩٩٠). من النقاط الهامّة التي تؤدي إلى التقدّم الدراسي إرتقاء مراكز التعلّم وتحديثها حيث يمكن أن نسمى هذا التعلّم بالتعلّم المدرسي، والذي يزيد من التقدّم الدراسي ويؤثر عليه. وازداد واجب المعلم في زيادة مستوى تشجيع الطلاب لتعلّم موادّ مختلفة ومتنوعة دراسية ومن الواجب أن يبذل قصارى جهده لتسهيل ظروف التعلّم للطلاب وأن يرتقي مستوى عرض التقديم والتدريس لهم حتى يتمكن للطلاب النجاح، والذي بدوره يزيد من الثقة بنفسهم في التعلّم وقدرتهم على تلقي الموادّ. (بلوم، ١٩٨٢ نقلا عن سيف، ١٣٧٩) بالنظر إلى ما تقدم، يسعى الباحث للإجابة على السؤال هذا: ما هي العلاقة بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي في مادة اللغة العربية لطلاب الصف العاشر الثانوي؟

يهدف المقال إلى دراسة العلاقة بين أساليب التعلّم والرقى الدراسي في درس اللغة العربية لطلاب الذكور (بما أنّ الاستبيان قد أجري في مركز فرهنكيان التعليمي الحرّ الخاصّ للأبناء) في الصف العاشر من مدينة سربل ذهاب العام الدراسي ١٣٩٩-٤٠٠؛ وتأتي الأهداف الفرعية كما يلي:

١: تحديد العلاقة بين أسلوب التعلّم الحسي البديهى وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٢: تحديد العلاقة بين أسلوب التعلّم النشيط التفاعلي وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٣: تحديد العلاقة بين أسلوب التعلّم البصري الكلامي وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٤: تحديد العلاقة بين أسلوب التعلّم العام المتتالي البديهى وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٥: تحديد أثر موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في أسلوب التعلّم والتحصيل الدراسي

٦: تحديد تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلم الوالدين كمتغير وسيط في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي. وفي التالي نتطرق إلى فرضيات البحث:

١. هناك علاقة كبيرة بين أسلوب التعلّم الحسي البديهى والتقدّم الدراسي في اللغة العربية

٢. هناك علاقة كبيرة بين أسلوب التعلّم النشيط التفاعلي وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٣. هناك علاقة كبيرة بين أسلوب التعلّم البصري الكلامي وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٤. هناك علاقة كبيرة بين أسلوب التعلّم العام المتتالي البديهى وبين التقدّم الدراسي في اللغة العربية

٥. هناك أثر جيّد لموقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في أسلوب التعلّم والتحصيل الدراسي

٦. هناك تأثير للمتغيرات الديموغرافية مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلم الوالدين كمتغير وسيط في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي

الدراسات السابقة

قد أجريت بحوث حول العلاقة بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي بين الطلبة في

اللغات المختلفة أرجاء العالم، لكنّه فيما يتعلق بالعلاقة بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي لدى طلبة اللغة العربية وآدابها فقلّما نشاهد بحثا عالج الأسس النظرية في هذا المجال؛ رغم هذا نرى حسيني نسب و شريفي (١٣٨٩) يتطرقان إلى دراسة علاقة أساليب التعلّم والإبداع مع التقدّم الدراسي لدى تلامذة الصفّ التاسع الإعداديّ بمدينة بوكان الإيرانية مستخدمين اختبار كلب و استبيان تورنس في مجتمع إحصائي بلغ عدده ٤٠٠ تلميذا ووصلا إلى أنّ هناك علاقة ذات معنى بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي بين الطلاب؛ قام عواض الثبيتي وفرج العزيزي (٢٠١٦) في مقال بدراسة العلاقة بين أساليب التعلّم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات واختارا عينة الدراسة من ٣٠١ بين طالب وطالبة حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات أساليب التعلّم ومتوسط درجات التحصيل الدراسي؛ كما بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب السطحي والعميق؛ كما تطرق راضي الشمري وحسين الحسيني (٢٠١٨) إلى أساليب التعلّم وفقا لنموذج (جراشا وريتشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أساليب التعلّم انتشارا، وطبيعة وشكل العلاقة بين أساليب التعلّم والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية الذكور بلغ عددها (١٣٦) طالباً، وتم استخدام مقياس أساليب التعلّم لجراشا وريتشمان، ودرجات تحصيل الطلاب. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر أساليب التعلّم انتشاراً لدى عينة الدراسة هي: المستقل؛ فالمعتمد؛ فالتنافسي؛ فالتعاوني؛ فالمشارك؛ وأقلّها شيوعا المتجنب، وعلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجة التحصيل الدراسي، وبين كل من أسلوب التعلّم (التنافسي، التعاوني، التشاركي، المستقل)؛ لكنّه فيما يتعلق بالعلاقة بين أساليب التعلّم والتقدّم الدراسي لدى الطلاب في مادّة اللغة العربية في المدارس الإيرانية وخاصّة في مدينة سربل ذهاب، لم يعثر على بحث منشور وهذا يؤكد على التطرّق بمثل هذه الموضوعات.

مراجعة الأدب النظري

أسلوب التعلّم

يعتبر بيرس (٢٠٠٠) التعلّم طريقة يفضلها المتعلم في تعلّم المواد الدراسية على الطرق

الأخرى. هناك أنواع الأساليب التعلّمية نشرحها كما يلي:

الأسلوب الحسي البديهي: الرغبة إلى تعلم الحقائق، وحلّ المسائل باستخدام أساليب محددة، واكتشاف الاحتمالات والعلاقات، الخلاقية والابتكار، وعدم الإعجاب بالتكرار والتعقيد.

الأسلوب النشيط التفاعلي: الرغبة إلى العمل الجماعي، الفهم الأفضل للمعلومات، الميل إلى اكتشاف الاحتمالات والعلاقات، الخلاقية والابتكار، كراهية التكرار.

أسلوب التعلّم البصري الكلامي: استدعاء الصور بشكل أفضل، الرسوم البيانية، و الفيديو. اعتبار خريطة المفاهيم من خلال سرد النقاط الرئيسية ووضعها في صناديق خاصة أو أوعية خاصة للتعلم، استحضار المعلومات خلال الكلمات سواء كانت مكتوبة أو تفسيرات شفهية؛ تلخيص المعلومات، الميل إلى الأعمال الجماعية.

أسلوب التعلّم المتتالي البديهي: الرغبة إلى فهم المحتوى في مراحل منتظمة وخطية. حلّ المشاكل بشكل منطقي واحدة تلو اخرى. الربط بين المحتوى الجديد بما تعلموه حتى الآن، النظرة العامّة على المحتوى المنوي قبل بدء الدراسة، النظرة الشمولية، في مواجهة الأمور المعقدة حيث يفهمها أولاً ويجد لها حلّا بعد ذلك. (فلدر وسيلورمن، ١٩٩٨)

التقدّم الدراسي: اتكينسون وآخرون (١٩٩٨) يعتبرون التقدّم الدراسي قدرة الطالب المتعلمة أو المكتسبة من الدروس المقدمة عن موضوعات المدرسية أنّها يتمّ قياسها عن طريق الاختبارات المعيارية (سيف،١٣٨٤).

الرؤية التربوية: قد حدد مك كوج وسيغل، (٢٠٠٣) الرؤية التربوية إلى اهتمام الطلاب وشعورهم وعاطفتهم بالبيئة التعليمية.

أساليب التعلّم الرئيسة

الأسلوب الحسي- البديهي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الأسئلة الرقم -٤١ ١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧ في استبيان فلدر وسولمان.

الأسلوب النشيط - التفاعلي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الأسئلة الرقم ٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢ في استبيان فلدر وسولمان.

أسلوب التعلّم البصري - الكلامي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الأسئلة الرقم ٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣ في استبيان فلدر وسولمان.

أسلوب التعلّم العام المتتابع(المتتالي-البديهي): الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الأسئلة الرقم ٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤ في استبيان فلدر وسولمان.

الأسس النظرية

يتناول البحث أساليب التعلّم ويناقش أولاً هيكلية الأسلوب ووجود ثلاثة مناهج تركز على الإدراك والشخصية والنشاط وتمييزها لوصف هيكلية الأسلوب ثم يتناول تقديم معلومات حول مفهوم التعلّم.

الأسلوب المركّز على المعرفة والإدراك(١٩٨١-١٩٥٢)

إن هذا الأسلوب يركز على الفروق الفردية في الإدراك والمعرفة التي أدت إلى تحديد ووصف عدة أنماط وقدرات وأبعاد للمعالجة المعرفية.

لقد حدد رينر وريدينك (١٩٩٧) نموذجًا فريدًا في هذا النهج (المعتمد على سياق مستقل الخلفية، التحليل العام، الكلامي البصري...) اعتمد مفهوم الأسلوب المعرفي بشكل عام على الطريقة التي يعالج بها الشخص المعلومات.

الأسلوب المركّز على الشخصية

كانت بداية هذا الأسلوب سنة ١٩٧٠ واشتمل على دراسة الأساليب المرتبطة مع الصفات الشخصية ولايوجد حسب رأي رينر وريدينك (١٩٩٧) هذه النمط إلّا نماذج أساليب مايرز - بريجز وهناك الأدلّة القليلة على تأثير هذا النموذج على النمو الكمي للنظرية القائمة على الأسلوب.

الأسلوب المركّز على النشاط أو التعلّم

يركّز هذا الاسلوب على الأنماط المتعلقة بالأنشطة والمواقف والبيئات المختلفة. أكد الباحثون في هذا المجال بشكل خاص على المنظور التربوي للأنماط ولقد صمموا مفهوماً جديداً باسم "أسلوب التعلّم". حدد رينر وريدينك (١٩٩٧) اثني عشر نموذجا مختلفا لأنماط التعلّم المنظمة في ثلاث مجموعات.

أهمية أسلوب التعلّم وضرورة اهتمام المعلّمين والطلاب به

إنّـما السـبب الرئيـسي لأهميـة المعرفـة والمعلومـات والأبحـاث المتعلقـة بأسـلوب التعلّـم وتحديـده وتقييمـه، هـو اتجـاه الأنظمـة التعليميـة في معظـم بلـدان العـالم إلـى التعليـم الشـامل. إذ أنّ معرفـة أسـاليب التعلّـم المفضلـة والمهيمنـة وملاحظتهـا في التدريـس والتعلّـم هـي الخطـوة الأولى نحـو الاهتـمام بالاختلافـات الفرديـة في التعليـم وفعاليـة البرامـج والأنشـطة الحاليـة. يعتقـد هنـس (٢٠٠٦) أنّ التعـرف علـى أسـاليب تعلـم المتعلمـين هـو الخطـوة الأولى في تحقيـق التنسـيق في بيئـات التعلّـم. مـن جهـة أخـرى، يعتقـد الباحثـون أنّ التعلّـم المناسـب والمقارنـة معيـار ضروري لتشـجيع المتعلمـين عـلى التعلّـم. في هـذا الطريـق، يتـمّ توفـير التعلّـم المناسـب مـن خـلال المـوادّ التعليميـة المناسـبة والاسـتراتيجيات والـدروس المناسـبة مـع أسـاليب تعلّـم المتعلمين (یی چونـگ چانـگ وآخـرون، ٢٠٠٧؛ بـه نقـل از شریفـی،). ١٣٩٠

جـاء فـی الجـدول ١-٢ بعـض الأنشـطة التعليميـة وطـرق التدريـس التـي تعـزز كل واحـد مـن أسـاليب هـاني ومامفـور للتعلـم.

الجدول ٢-١ بعض طرق التدريس المناسبة لكل من الأساليب الأربعة(نقلاً عن پرداختچي وسعيدي ١٣٩٠)

ناشط	التفكر و التعميق	المنظر	البراغماتی
استماع إلى المحاضرة قراءة مشاهدة أنشطة الفردية التدريس مع التنوع	خلق فرصة التفكير البحث والدراسة تحليل المشكلة تقديم التقرير الاستماع والمشاهدة	اكتشاف العلاقات بين الظواهر البحث و الفحص خلق الفرص لطرح الأسئلة دراسة و تفكير وأصل ومنطق كل شيء المشاركة في مواقف متعددة	معرفةالعلاقة بين الدرس والقضايا الحالية أظهار تقنيات اجراء الامور التدريب المشاركة في البرامج العملية

أسلوب جريجورك التعلّمي 1979

بنـاء علـى أسـلوب جريجـورك، مـن تقاطـع القطبـين أعـلاه، يتـمّ الحصـول عـلى أربعـة أنـماط تعليميـة مختلفـة عـلى النحـو التـالي:

موضوعي – متسلسل CS

عقلي – متسلسل AS

عقلية – عشوائية AR

موضوعي – عشوائي CR
البعد الذهني – الموضوعي من وجهة نظر جريجورك عموداً على البعد المتسلسل– العشوائى.
تم تصميم اسلوب التعلّم المذكور بناءً على مزيج من استمراريتين ثنائيتي الجانب. إن إحدى الاستمراريات المرتبطة بأن كيف يصور الشخصُ العالمَ في شكل عقلي أو موضوعي؟ والأخرى تتعلق بكيفية إعطاء الشخص ترتيبًا خطيًا عشوائيًا (غير خطي (متسلسل) لسلوكه. وقد تتكون من دمج هاتين الاستمراريتين أربعة أنماط تعلم.

أسلوب وارك التعلّمي

وقد تقدم هذا النموذج لأول مرة بواسطة فلمينغ (٢٠٠١). صمّم فلمينغ نموذجه معتمداً على الحواس الموجودة في جسم الإنسان ولوحظت فى نموذجه الحواس كلها إلّا الشمّ والذوق. في هذا النموذج، تمثل كلمة VARK أربعة أنماط تعلمية سنشرح كل واحد منها فيما يلي:

١. أسلوب التعلّم البصري: أشخاص هذا النمط تحب التعلّم من خلال الإمكانيات البصرية كالخريطة، المخططات والرسوم البيانية والمخططات الانسيابية والصور ....
٢. أسلوب التعلّم السمعي: يفضل أشخاص هذا النمط، التعلّم من خلال تفصيل المعلومات، الجدل والاستماع إلى الشريطة والمحاضرة وما إلى ذلك.
٣. أسلوب تعلم القراءة/ الكتابة: إنّ هذا القسم من الأفراد يحبون التعلّم من خلال قراءة الموادّ، التقارير، نصّ الكتاب، الكراسات المدرسية وما شابه ذلك.

٤. أسلوب العمل: والذين يتابعون هذا الأسلوب يحبون التعلّم من خلال الرحلة العلمية والإختبار والخطأ والعمل المخبري العملي والعمل الميداني وما شابه.

أساليب جيراش وريتشمان التعلّمية 1974

قسم جيراش وريتشمان أساليب التعلّم إلى ستة أقسام:

١. مستقل: والذين يفضلون أن يعملوا منفردين محتاجين إلى القليل من العناية واهتمام المعلم.

٢. تجنبي: والذين يكرهون العمل وهم ضعفاء في تنظيم الدراسة والعمل.

٣. غير مستقل: الذين هم في الحاجة الماسة إلى أصدقاء ومعلمين في واجباتهم المدرسية.

٤. تشاركي: الذين يستمتعون بالعمل في مجموعة.

٥. مساهمي: المهتمون والمحذرون باحتياجات دراسية.

٦. تنافسي: المصرّون للحصول على درجات عالية واهتمام المعلم (نقلا عن أمير وجلاس، ٢٠١٠).

التقدّم الدراسي

من أجل إيضاح مفهوم التقدّم الدراسي علينا أولاً أن نفهم مفهوم التدهور الدراسي باعتباره اللفظ المعاكس له. التدهور الدراسي عبارة عن تراجع الأداء الدراسي للطلاب من المستوى المرضي إلى المستوى غير المتوقع بحيث يكون فجوة كبيرة بين الموهبة المحتملة والموهبة الفعلية في الأنشطة الدراسية، هذا يعنى التدهور الدراسي (افروز، ١٣٧٥؛ نقلا عن عابدي١٣٨٠).

الآن و بعد إيضاح مفهوم التدهور الدراسي، يمكننا فهم التقدّم الدراسي بوضوح. لو كان التعليم المدرسي للشخص يتناسب مع قدرته المحتملة وموهبته أو ما يتعلمه الإنسان يتناسب مع قدرته وموهبته وهناك لاتوجد فجوة بين إمكانياته وقدراته الفعلية، فيمكننا القول إن الطالب قد حقق تقدّماً دراسياً. التقدّم الدراسي هو اتجاه شامل لتقييم أداء الفرد وفقاً لأعلى المعايير، والجهد لتحقيق النجاح في الأداء وامتلاك القدرة على النجاح في الأداء (عابدي، ١٣٨٠).

العوامل المؤثرة في التقدّم الدراسي

طالما أجرى الباحثون في مجال التعليم وعلماء النفس الاجتماعي، العديد من الدراسات حول العوامل التي تؤثر على التقدّم الدراسي للطلاب ومازال كان موضع اهتمامهم. إذ أنّ التقدّم الدراسي هو ممّا يهتمّ به جميع البلدان حالياً لأنّ التحصيل الأكاديمي هو قضية ذات أهمية خاصّة لجميع البلدان في الوقت الحالي وفي كل عام ينفق مبلغ كبير من ميزانية المجتمع على تعليم الأطفال والمراهقين وكان يجرى الكثير من الأبحاث لفحص العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر على التقدّم الدراسي. عوامل مثل الأسرة والبيئة المعيشة والمدرسة والبرامج التعليمية.

العوامل الفردية

إنّ أهم العوامل الفردية التي تلعب دوراً في التقدّم الدراسي ها هي:

٢. **ذو هدف(الهادفة)**: هذا هو الذي يسمح للطلاب بالتخطيط لتحقيقه وسار بالتجاه المحددة من قبل. يعطي الهدف اتجاهاً محدداً للموضوعات ويجعل طريقة الدراسة والتعلّم أسهل.

٢. **عزّة النفس**: لعزّة النفس كهيكل شخصية بين علماء النفس الإنسانيين مكانة فريدة بحيث يعتبره كارل راجرز سمّة شخصية مفسرة العديد من الأفعال البشرية.

٤. **انتظار التقدّم**: عندما يعلم الطلاب أنّ الوالدين يتوقعون منهم التقدّم واعتماد هدف معقول فيبذلون قصارى جهدهم (كديور،١٣٦٥).

٥. **مراقبة**: وأما العامل الآخر المطروح من قبل جوليان روتر ما يسمّى بالمراقبة وهي من وجهة نظر روتر (١٩٧٢) متكونة من البعدين الداخلي والخارجي.

٦. **الثقة بالنفس**: وهي عبارة عن إطار معرفي يوفر طرقاً لتنظيم ما يعلم المرء حول نفسه ومعالجة المعلومات المتعلقة بنفسه كذلك.

٧. **الدافع**: الدافع لمساعدة الناس على تركيز عقولهم وطاقاتهم على القيام بعملهم إلى أقصى حدّ، إمكانية أو فنّ خلق الظروف التي تحفز الناس على الأنشطة الأكثر فعالية (شعاري نژاد،١٣٧٨ نقلا عن حداد رنجبر، ١٣٨٣).

٨. **التحفيز**: يحتسب التحفيز للتقدّم من الدوافع الاجتماعية و إنّها روح التغلب على العقبات، المتميز والعيش على أعلى المستويات (دارابى،١٣٧٧).

العوامل الخارجية المؤثرة على التقدّم الدراسي

٢. **تأثير الأصدقاء**: يختار الأصدقاء بعضهم البعض بناءً على المواقف المتشابهة حول المدرسة؛ تنمو هذه المواقف وتصبح أكثر تشابهاً طيل الزمن. ويكون اختيار أصدقاء جدد بناءً على هذه المواقف المتغيرة (كرملى،١٣٩٠).

٣. **النسب الاجتماعي**: يتجلى تأثير النسب الاجتماعي على التعليم في النجاح أو الفشل الدراسي على أن هذه القضية معروفة ومنفصلة ويقدم فوركن في السنوات ١٩٧٩-٨٠ و ١٩٨٢تحليلا للدراسات في هذا المجال سنكتفي بذكر بعض النقاط:

٣. **الأسرة**: ربما يمكن القول بأنّ أهمّ عامل في تكوين الطالب فيما يتعلق بالتعليم هو الأسرة. كيف يتعامل الوالدان مع الطالب ودرسه وإن كيفية تعامل أولياء مع الطالب

وواجبه ونوع السلوكيات التي يقدرونها في نماذجهم التعليمية هي إحدى العوامل الرئيسية في تشكيل مواقف الطلاب تجاه التعليم.

٥. **البيئة الاجتماعية والاقتصادية**: والآن يجب أن يقال إنّ الوضع المالي ودخل الأسرة يمكن أن يعتبر عاملاً فعالاً في تعليم الأطفال؛ لأنّ العائلات ذات الإمكانيات الاقتصادية العالية يمكنها تزويد الطفل بأفضل المعدات والمرافق والظروف اللازمة للاستخدام السليم للتعليم. وهذه المسألة مهمة جداً في دول العالم الثالث حيث يوجد فرق كبير بين المدارس من حيث مستوى التعليم (قرائى مقدم،). ١٣٧٥

٦. **محل إقامة الاسرة**: هناك عامل آخر يساهم في النجاح الدراسي وهو إقامة الأسرة، على سبيل المثال، تظهر الأبحاث التي أجراها كلاينبرغ حول البلدان الأوروبية بين المدن والبلدات والقرى، وكذلك بين السود في أمريكا الشمالية والجنوبية بوضوح أنّ هناك علاقة مهمة بين الإقامة العائلية والتحصيل الأكاديمي والذكاء للأطفال .

٧. **الأصل الاجتماعي**: توصلت جميع الدراسات التجريبية إلى نتيجة واحدة أنّ النجاح الأكاديمي له علاقة قوية ومباشرة بالأصل الاجتماعي للطلاب (پوينده، ١٣٧٩).

٨. **الحرمان الاجتماعي**: هناك جدل كبير حول مفهوم الحرمان الاجتماعي و دراسات بحثية تلقي الضوء على آثاره. وأما بشكل عام، أظهرت الأبحاث أنّ الأطفال المحرومين اجتماعياً يحققون تقدماً ضئيلاً للغاية في الموادّ الأساسية وكذلك في اللغة المنطوقة والمستقبلية (بيابانگرد، ١٣٧٦).

٩. **حجم الأسرة وترتيب الميلاد**: يشير راتر ومديج بمراجعتهما لخلفية الأبحاث إلى أنّ العديد من الدراسات يظهر لنا بأنّ الأطفال في العائلات الصغيرة (على سبيل المثال، طفل واحد أو طفلان) ذوو معدل ذكاء منخفض، وخاصةً القدرة اللفظية (ومهارات قراءة أقل) (المصدر نفسه).

الطريقة

لا بدّ للباحث بعد تحديد موضوع البحث، التفكير في اختيار منهج بحثه. والغرض من هذه المرحلة هو تحديد نوع أسلوب البحث المناسب لدراسة الموضوع. إنّ اختيار المنهج يعتمد إلى حدّ كبير على الأهداف و طبيعة موضوع الدارسة و امكانيات التنفيذية و الفرضيات و ببيان آخر الغرض من اختيار منهج البحث هذا هو أن يحدد الباحث الطريقة التي يجب أن يتبناها لمساعدته بأكبر قدر ممكن من الدقة والسرعة

والرخص في الحصول على إجابة أو إجابات لسؤال البحث أو أسئلة البحث. ترتبط دقة وصحة الاستدلال في الأبحاث الكمية بشكل أساسي بطريقة أخذ العينات. وهناك يسفر استخدام طريقة مناسبة لأخذ العينات عن اختيار الأشخاص الممثلة للمجتمع. والأمر الآخر الذي يجب مراعاتها من أجل تحقيق الاستدلالات الإحصائية الدقيقة وهي اختيار اختبار إحصائي مناسب فيما يتعلق بالمتغيرات ومقاييس القياس، وهاتان المذكورتان ذات أهمية خاصة في بحثنا هذا. إن هذا البحث يعتبر تطبيقيا من حيث الهدف و ارتباطيا من حيث العمل. وأما البحث الارتباطي يساعدنا في تحقيق هذا الهدف وهو من البحوث غير التجربية أي الدراسات والبحوث التي تهدف اكتشاف العلاقات أو توضيحها من خلال استخدام الارتباط.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون المجتمع الإحصائي من جميع طلاب الصف العاشر في مدينة سربل ذهاب الذين درسوا في مركز «فرهنكيان» التعليمي للأبناء العام الدراسي ١٤٠٠-١٣٩٩. (N=385) وكان اختيار ١٨١ شخصاً كعينة من طريق أخذ العينات العنقودية استناداً إلى جدول مورجان وكرجسي.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

استخدم فى هذه الدراسة، استبيان أسلوب فلدر وسولومان للتعلم (١٩٩٧)، واختبار القلم-القرطاس (الاختبار التحريري الذي يحتاج لإجرائه إلى القلم والقرطاس) من جانب المعلم.

الف. استبيان أسلوب فلدر وسولومان التعلّمي(1997)

تم تصميم هذا الاستبيان بناءً على نموذج أساليب فيلدر وسولومون التعلّمى التعلّم و هو يحتوي على ٤٤ سؤالاً. استطاع هذا الاستبيان قياس أربعة أبعاد (الإدراك، المعالجة، المدخلات، الفهم) المتكونة من ثمانية أنماط تعلم (حسي- بديهى- نشيط- بصري - كلامي – متتالي - عام)

صدق استبيان أسلوب فيلدر وسولومون التعلّمي

حصل ليتزينجر وزملاؤه على ثبات الاستبيان من خلال إعادة الاختبار والذي نتج عن معدل الموثوقية للبعد المتتالي - العام ٥٥٪، والبعد النشيط - المتكامل ٦١٪، والبعد

البصري- الكلامي ٧٦٪، والبعد الحسي-البديهي ٧٧٪.
وذكر صدق معامل لهذا الاستبيان من قبل امامى بور (١٣٨٢) و شمس اسفند آباد (١٣٨٣) على ما يلى: المتتالي - العام ٦١٪، البعد النشيط - المتكامل ٨٧٪، البعد البصري- الكلامي ٧٧٪، البعد الحسي-البديهي ٧٥٪.

ثبات استبيان أسلوب فيلدر وسولومون التعلّمي

و قد حققت ثبات هذا الاستبيان في الدراسات السابقة باستخدام طريقة تحليل العامل مع طريقة دوران المكونات الرئيسية.

وقام زيونو (٢٠٠٣) بأكمل طريقة تحليل العامل في عينة مكونة من ٥٥١ شخصًا و يحكي هذا التحليل عن صدق بناء هذا الاستبيان.
كما قام ليتزينجر (٢٠٠٧) بدراسة صحة هذا الاستبيان باستخدام تحليل العوامل الاستكشافية والتأكيدية وأشارت نتائجه إلى أنّ الاستبيان يتمتع بالصحة اللازمة.
ها هي صدق استبيان أسلوب التعلّم فلدر وسولومان وثباته في مجتمع الدراسة:

وأما لتحديد الثبات، فقد قدّم الاستبيان إلى العديد من الخبراء في هذا المجال و في النهاية أكّدوا صدق الاستبيان. كما استخدم اختبار ألفا كرونباخ من أجل الثبات وحصل على النتيجة التالية: البعد المتتالي - البديهي ٧٩٪، البعد النشيط - التفاعلي ٧٣٪، البعد البصري- الكلامي ٨١٪، البعد الحسي-البديهي٨٠٪.

ب) اختبار القلم -القرطاس

تم تصميم هذا الاختبار من قبل الباحث حيث يحتوي ١٥ سؤالاً.

الصدق

أكدت صلاحية اختبار القلم الورقي من قبل اثنين من معلمي الصفّ السادس.

الثبات

أجري ثبات اختبار القلم -القرطاس بإعادة الاختبار على ٨٠ طالباً وتمّ تأييد ذلك.

أساليب إحصائية

استخدم في هذا البحث برنامج SPSS مستهدفا تحليل البيانات وعلى مستويين الإحصاء الوصفي والاستنتاجي. ولهذا سيستخدم من تكرار ونسبة التكرار، المعدل، الانحراف

المعياري والجداول الإحصائية في مستوى الإحصاء الوصفي ومن اختبار رجرسيون في مستوى اختبار الفرضيات.

تحليل البيانات

من أجل تطبيق طريقة المسح وبناءً على الدراسات السابقة، تم تطوير عناصر الاستبيان وبعد دراسة الأساتذة تمّ انتهاء الاستبيان وتصحيحه وبعد تقييم وثوق الاستبيان، تمّ احتساب حجم العينة الإحصائية للدراسة الحالية باستخدام طرق أخذ العينات من بين المجتمع الإحصائي للبحث ثم أقيم بتوزيع الاستبيانات على المجتمع الإحصائي باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية. وبعد جمع الاستبيانات المكتملة أعطيت الدرجه للأجوبة. وبعد تسجيل الدرجة لكل واحد من البنود، استخدم برمجة SPSS و LISEREL ٨.٨٠ والاختبارات الإحصائية المناسبة. ثم جاء شرح الاختبارات والنتائج في شكل جداول ورسوم بيانية. وفي النهاية قدمت اقتراحات بناء على الدراسة هذه.

دراسة وصفية للمتغيرات

يصف الجدول التالي المؤشرات الوصفية بما في ذلك من الحد الأدنى والحد الأقصى والمتوسط والانحراف المعياري لكل من متغيرات البحث.

الجدول الرقم ٤-١ مؤشرات وصف المعلومات لمتغيرات البحث(عدد العينة=١٨١)

المتغيرات	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
الحسي-البديهي	٧	٣٥	٨/٢٤	٨٠/٤
النشيط - التفاعلي	١٢	٣٠	٤٥/٢٢	٥٤/٣
البصري- الكلامي	١١	٢٥	٢٤/٢٠	٧٠/٢
العام-المتتالي- البديهي	٦	٢٠	٠٨/١٤	٣/١٢
التقدّم الدراسي	١٧	٤٥	٠٨/٣١	٥/٧١
الموقف	١٥	٤٣	١٢/٣١	٥/٤٥

اختبار كولموغوروف سميرنوف

تتناول الحالة الطبيعية لمتغيرات البحث باستخدام اختبار كولموغوروف سميرنوف وتستخدم طريقة نسبة الاحتمال في المعادلات البنيوية إذا تمّ استيفاء هذا الشرط. بما أنّ مستوى أهمية الاختبار في جميع المتغيرات أكثر من ٠/ ٠٥، فيكون ادعاء الحالة الطبيعية لمتغيرات البحث مقبولا وتظهر نتائج هذا الاختبار في الجدول أدناه.وهناك يمكن استخدام طريقة نسبة الاحتمال لنمذجة المعادلات الهيكلية.

الجدول الرقم ٤-٢ نتايج اختبار كولموغوروف – سميرنوف

المتغيرات	إحصائيات	مستوى الأهمية	نتيجة
الحسي-البديهي	٠/ ١٧١	٠/ ٠٥٤	طبيعي
النشيط - التفاعلي	٠/ ١٩٥	٠/ ٠٥٤	طبيعي
البصري- الكلامي	٠/ ١٠٢	٠/ ٠٦٧	طبيعي
العام-المتتالي- البديهي	٠/ ١٣٦	٠/ ٠٧٤	طبيعي
التقدّم الدراسي	٠/ ١٣٧	٠/ ٠٧٧	طبيعي
الموقف	٠/ ١٣١	٠/ ٠٦١	طبيعي

الإحصاء الاستدلالي واختبار الفرضيات

يتناول هذا البحث ست فرضيات. و ما يلاحظ فى بداية هذا القسم هو طريقة التحليل أي شرح نمذجة المعادلات الهيكلية ثم اختبار فرضيات البحث باستخدام الطريقة هذه.

مصفوفة التغاير لمتغيرات البحث

الإحصاء الوصفي لمتغيرين من التغاير، هو أحد المؤشرات العددية. يعرض مقدار التغييرات المنسقة لمتغيرين عشوائيين بالتغاير. إذا كان المتغيران متماثلين فالتغاير يساوي التباين. التغاير بمعني التغيير المشترك والتباين يعني التغيير. يتأثر التغاير بنطاق التغييرات. بما أننا نواجه مقاييس غير موحدة في العلوم السلوكية فلذا إنّ نتيجة التغاير تتأثر بوحدة القياس. تستند المعادلات الهيكلية للتحليل على التغاير، يشير مصفوفة التغاير إلى العلاقة بين متغيرات البحث الكامنة. فعلى هذا وقبل دراسة الفرضيات يجب ضبط مصفوفة التغاير لمتغيرات.

الجدول الرقم ٤-٣ جدول مصفوفة التغاير لمتغيرات البحث

المتغيرات	الحسي- البديهي	النشيط- التفاعلي	البصري- الكلامي	العام-المتتالي- البديهي	التقدّم الدراسي	الموقف
الحسي-البديهي	١					
النشيط- التفاعلي	٠/٧٩	١				
البصري- الكلامي	٠/٢٣	٠/٣٠	١			
المتتالي- البديهي	٠/٤٢	٠/٣٣	٠/٠٢	١		
التقدّم الدراسي	٠/٧٧	٠/٦٢	٠/٠٠	٠/٣٠	١	
الموقف	٠/٧٩	٠/٦٦	٠/٣٢	٠/٤٥	٠/٥٥	١

دراسة فرضيات البحث

نتناول في هذا القسم فرضيات البحث نظرا لمشاركة استخدام المعادلات الهيكلية. وبناءً على النماذج الهيكلية يبين لنا، كيف تؤثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة. هكذا وباستخدام نموذج المعادلة الهيكلية يمكن تقييم جودة متغيرات القياس وقيمة مقبولية التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بالإضافة إلى التفاعلات المحددة بين المتغيرات. اشتملت الدراسة الحالية ست فرضيات ويستخدم نموذج المعادلة الهيكلية في برنامج LISREL ٨.٨ لاختبار الفرضيات. في هذا القسم وباستخدام نموذج المعادلة الهيكلية في برنامج LISREL يتم تحليل معايير البحث وتقديرها واختبار فرضيات البحث. نتطرق تالياً إلى اختبار الفرضيات المتعلقة بالبحث.

الجدول الرقم ٤- ٤ نتائج معاملات المسار وإحصاءات t لاختبار الفرضيات

فرضيات	المسارات	معامل المسار	إحصاء t	النتيجة
الاول	الحسى-البديهى التقدّم الدراسي	٥٦/٠	٦٥/٤	مؤكّد
الثانى	النشيط- التفاعلي التقدّم الدراسي	٦٢/٠	٧٠/٥	مؤكّد
الثالث	البصرى- الكلامى التقدّم الدراسي	٧٠/٠	٣٢/٦	مؤكّد
الرابع	العام-المتتالي- البديهى التقدّم الدراسي	٦٣/٠	٧٤/٥	مؤكّد

دراسة الفرضية الأولى: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب التعلّم الحسي البديهي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. ظهر في هذه الفرضية، أنّ معامل مسار الانحدار بين أسلوب التعلّم الحسي البديهي مع التقدّم الدراسي يساوي ٠.٥٦ وفقاً للجدول (٤-٤)، وهي قيمة ايجابية، وإحصاء t هو ٤/ ٦٥، وهو أكبر من ١/ ٩٦ ولذلك، يمكن الاستنتاج بثقة ٩٥٪ أنّ معامل المسار هذا عند مستوى خطأ ٠.٠٥ مهم جداً ويؤكّد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلّم الحسي البديهي مع التقدّم الدراسي. ويمكن القول بأنّ هناك تأثيراً إيجابياً وهامّاً بين أسلوب التعلّم الحسي البديهى مع التقدّم الدراسي. فلذلك، تمّ تأكيد الفرضية الأولى للبحث.

دراسة الفرضية الثانية: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب النشيط- التفاعلي مع

التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. تبيّن في هذه الفرضية، أنّ معامل مسار الانحدار بين أسلوب النشيط- التفاعلي مع التقدّم الدراسي يساوي ٠.٦٢ وفقاً للجدول (-٤ ٤)، وهي قيمة ايجابية، و إحصاء t هو ٥/ ٧٠، وهو أكبر من ١/ ٩٦ ولذلك، يمكن الاستنتاج بثقة ٩٥٪ أنّ معامل المسار هذا عند مستوى خطأ ٠.٠٥ مهم جداً ويؤكّد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب النشيط- التفاعلي مع التقدّم الدراسي. ويمكن القول بأن هناك تأثيراً إيجابياً وهامّاً بين أسلوب النشيط- التفاعلي مع التقدّم الدراسي. فلذلك، تمّ تأكيد الفرضية الثانية للبحث.

دراسة الفرضية الثالثة: هناك علاقة ذات أهمية بين الأسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. ظهرت هذه الفرضية، أنّ معامل مسار الانحدار بين الأسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي يساوي ٠.٧٠ وفقاً للجدول (-٤ ٤)، وهي قيمة ايجابية، و إحصاء t هو ٦/ ٣٢، وهو أكبر من ١/ ٩٦ ولذلك، يمكن الاستنتاج بثقة ٩٥٪ أنّ معامل المسار هذا عند مستوى خطأ ٠.٠٥ مهم جداً ويؤكّد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي. ويمكن القول بأن هناك تأثيراً إيجابياً وهامّاً بين الأسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي. فلذلك، تمّ تأكيد الفرضية الثالثة للبحث.

دراسة الفرضية الرابعة: هناك علاقة ذات أهمية بين الأسلوب المتتالي- البديهي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. كشفت لنا هذه الفرضية، أنّ معامل مسار الانحدار بين الأسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي يساوي ٠.٦٣ وفقاً للجدول (٤-٤)، وهي قيمة ايجابية، و إحصاء t هو ٥/ ٧٦، وهو أكبر من ١/ ٩٦ و لذلك، يمكن الاستنتاج بثقة ٩٥٪ أنّ معامل المسار هذا عند مستوى خطأ ٠.٠٥ مهم جداً ويؤكّد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتتالي- البديهي مع التقدّم الدراسي. ويمكن القول بأنّ هناك تأثيراً إيجابياً وهامّاً بين الأسلوب المتتالي- البديهى مع التقدّم الدراسي. فلذلك، تمّ تأكيد الفرضية الرابعة للبحث.

الجدول الرقم (٥-٤) معامل مسار رجرسيون في مستوى اختبار الفرضيات

فرضيات	المسارات	معامل المسار	إحصاء t	النتيجة
الخامس	موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي	٠/ ٤٤	٤/ ٥٧	مؤكّد

دراسة الفرضية الخامسة: ما مدى أثر موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي؟

ظهر في هذه الفرضية، أنّ معامل مسار الانحدار بين أسلوب موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي يساوي ٠.٤٤ وفقًا للجدول (٥-٤)، وهي قيمة ايجابية، و إحصاء t هو ٤/ ٥٧، وهو أكبر من ١/ ٩٦ و لذلك، يمكن الاستنتاج بثقة ٩٥٪ أنّ معامل المسار هذا عند مستوى خطأ ٠.٠٥ مهم جداً ويؤكّد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي مع التقدّم الدراسي. ويمكن القول بأنّ هناك تأثيرا إيجابيا وهاما في موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي؛ فلذلك، تمّ تأكيد الفرضية الخامسة للبحث.

دراسة الفرضية السادسة: ما مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، محو الأمية الأبوية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي؟

H0 : هناك لا توجد فروق هامة بين تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ومحو الأمية الأبوية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي.

H1 : هناك فروق هامة بين تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ومحو الأمية الأبوية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي.

الجدول الرقم ٤-٦ نتائج محققة من اختبار كروسكال - واليس للمتغير الاجتماعي -الاقتصادي -محو الأمية الأبوية

تغير	رقم	متوسط التقييمات	مستوى الأهمية
حالة الاسرة الاجتماعية و ا لا قتصا د ية	١٨١	٧٨ /١٨٥	٠٠٢ /٠
محو الأمية الأبوية	١٨١	٩٠ /١٩٩	٠٠١٧ /٠

وفقاً للجدول (٦-٤)، من بين متغيرات البحث، مؤشرات الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بمستواه المهم ٠٠٢ /٠ =sig و محو الأمية الأبوية بمستواه المهمّ ٠٠١٧ /٠ =sig، يمكن الادعاء بثقة ١٩٪ أنّ بين المتغيرات الديموغرافية كالشأن

الاجتماعي والاقتصادي للاسرة، محو الأمية الأبوية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي وهذا بعمنى رفض فرضية الصفر.

الاستنتاج والمناقشة

جعلت التطورات العلمية السريعة وتأثيرها على أبعاد الحياة البشرية المختلفة، المرء يحتاج إلى التعرف على لغات أخرى وحتى الذين يتابعون أبسط المهن. والمعرفة هذه كنظام اتصال، تساعد البشر على اكتساب فهم دقيق وصحيح للدول الأخرى ومتطلباتهم. المشكلة المثارة في طريق تعلم اللغة العربية تبدأ من الصف السابع ويستمر حتى دورات التعليم العالي. والمعاقون في تعلم اللغة هم الذين رغم ذكائهم الطبيعى وصحتهم البدنية والعقلية فضلاً عن بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية المناسبة يعانون من مشاكل خطيرة في درس اللغة العربية. وبالنسبة لذملائهم ذوو تقدم ضئيل جدّاً. و ببيان آخر تعقيد التفكير والتعلّم لدى الإنسان من جهة، وقلّة الاهتمام وقلّة استخدام الكتب المدرسية ومفاهيمها من جهة أخرى وكذلك عدم كفاءة بعض المعلمين وعدم الشفافية في الأهداف التربوية وعوامل أخرى مثل رغبة المتعلمين ودوافعهم تجعل الكثير منهم يفشلون في الوصول إلى النتائج المرجوة في دروس اللغة العربية وهذا مما أسفر عن نفورهم وبرودهم تجاه الدرس هذا. نتطرق تالياً إلى دراسة الفرضيات:

دراسة الفرضية الأولى: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب التعلّم الحسي البديهى مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. تفضل هذه المجموعة من الطلاب الحقائق ويحبون ربط ما تعلموه بالعالم الحقيقي. ومنهجهم تجاه المشكلة، منهج مبتكر وخلاق ويسعون إلى استخدام أشياء جديدة. هم دقيقون جدّاً ويمكن أن يتعامل تجاه مشكلة التصميم بالهدوء.

دراسة الفرضية الثانية: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب النشيط- التفاعلي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية. تفضل هذه المجموعة من الطلاب، الأشخاص النشيطين والأنشطة الفكرية والمناقشة والشرح والاختبار ويرون البيئة من خلال الشعور والإحساس وما إن يواجهون المشكلة حتى يحلّوها مفضلين حلّ مشاكل التصميم من خلال التجربة والخطأ. إنّهم يعتمدون على الآخرين لحصول المعلومات بدلاً من إجراء بحث شخصي وهم يستمتعون بالعمل الجماعي، ومن جهة أخرى يجد المتعلمون اختبار

المعلومات ومعالجتها أمراً ضرورياً ويفكرون حول المعلومات عميقاً.

دراسة الفرضية الثالثة: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب البصري- الكلامي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية؛ يفضّل البصريون تلقي المعلومات من خلال الصور والرسوم البيانية ومقاطع الفيديو ويضبطون المعلومات بشكل أفضل ويتذكرون بها المعلومات بشكل أفضل. وهم يستخدمون المعلومات والأفكار اللغوية لإنشاء صورة في أذهانهم يدعم ذاكرتهم. ويقابلهم الكلاميون الذين يفضلون أن يعرضوا التقديمات النصية والشفوية ويتذكرون ما يكتسبونه من خلال القراءة والاستماع بشكل أفضل.

دراسة الفرضية الرابعة: هناك علاقة ذات أهمية بين أسلوب العام- المتتالي- البديهي مع التقدّم الدراسي في درس اللغة العربية يقوم الأشخاص المتتالين بمعالجة المعلومات من خلال عملية خطية خطوة بخطوة. ويتعلمون بشكل أفضل عندما يتمّ إعطاؤهم المعلومات في خطوات متتالية. أمامهم العاميون الذين يرون المعلومات المرتبطة ككلّ كبير في البداية. وقد لايكون يقدرون أن يشرحوا كيف يصلون إلى حلّ المشكلة وهم ضعفاء في التواصل وفي عملية التفكير.

دراسة الفرضية الخامسة: ما مدى أثر موقف الطلاب الدراسي كمتغير وسيط في العلاقة بين نمط التعلّم والتقدّم الدراسي؟ تتشابك المواقف والسلوكيات في حياتنا اليومية. ومن الممكن أن يؤدّي تغيير المواقف إلى تغييرات في السلوك، وعكس ذلك يمكن أن تؤثر تغييرات السلوك على مواقف الشخص. يعدّ التعرف على مواقف الطلاب السلبية تجاه الموادّ الدراسية وتغييرها من الطرق المؤثرة لزيادة وتعزيز أدائهم الدراسي وفي النهاية نجاحهم الدراسي وزيادة كرامتهم النفسية. ثقة النفس المتعالية الناتجة عن النجاح الدراسي يمكن أن يؤدي إلى موقف إيجابي ومفيد تجاه التعليم والدراسة. ومما لا شكّ فيه أن موقع وظروف البيئة التعليمية من العوامل المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بدوافع الطلاب. إنّ المعلم يلعب دوراً هامّاً في المدرسة ويتوقف سلوك الطالب على كيفية سلوك المعلم. بما أنّ الدافع للطالب هدف ووسيلة لمزيد من التقدّم في مجالات التعليم الأخرى فإنّه بالنسبة للمعلّم هامّ جدّاً. ويستطيع المعلّمون استخدام الموارد والطرق المثيرة الدوافع. ورغم من أننا نرى الدافع الخارجي والداخلي في معظم الصفوف الدراسية، اللّهم إلّا أنّ الدافع الخارجي هو السائد. وبالطبع، أيضًا توجد علامات على الدافع الداخلي في المدارس.

دراسة الفرضية السادسة: دراسة مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، محو الأمية الأبوية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين أسلوب التعلّم والتقدّم الدراسي؟ إذا كان الأطفال يشعرون بالثقة في البيئة الأسرية وكلما واجه مشكلة دراسية تأكد من أنّ والديهم يساعدان في هذه الحالة، وسوف يتعلمون ويتقدمون بمزيد من التشجيع، هناك علاقة إيجابية بين دخل الوالدين والتحصيل الدراسي للطلاب. تشير هذه النتيجة إلى أنّ الآباء ذوي الدخل المرتفع يسهلون تقدم أبنائهم الدراسي من خلال توفير التسهيلات التعليمية والمساعدة التعليمية والثقافية في قضايا أولادهم التعليمية. تشير طبيعة علم اللغة وخصائص التدريس والتعلّم إلى أنّ أقلّ سوء تعلّم يؤدّي إلى تسهيل التعلّم اللاحق للمتعلمين وتقليل سلوكهم. إنّ التدريس والتعلّم عمليتان معقدتان يرتبط فيهما المعلّمون والمتعلمون ارتباطًا وثيقًا. يكمن جذر هذه التعقيدات في أنّ كل متعلم هو فرد فريد يكتسب معارفه ومهاراته وتصوراته بطرق ومواقف مختلفة على مستويات مختلفة. إذ أنّ العمليات العقلية ومستويات التحضير والاستجابة لكلّ شخص مختلفة، أضف إلى ذلك، أنّ لبعض المتعلمين، تتفوق طريقة التقييم الشفوي على طريقة التقييم الكتابي، أو بالنسبة للآخرين، فإنّ المهام العملية وبحوث الدورة التدريبية أكثر ملاءمةً. عندما يستخدم المعلمون طريقة تدريس خاصة لتعليم دروس اللغة العربية أو عندما يواجهون الطلاب متخذين أساليب متنوعه لإنشاء التعلّم في تصميمهم، هنالك يجب أن يجعلوا الفروق الفردية نصب أعينهم ولايستخدموا الإستراتيجية المشابهة لتدريبهم جميعاً. ومن الممكن وضع الطلاب في أربع فئات لأنماط التعلّم، وفقاً لخصائصهم السلوكية، خاصةً بالنسبة للمعلّمين الذين يتفاعلون مع الطلاب في الوقت المناسب. هذا مهم بشكل خاصّ عندما تختلف أنماط تعلم المعلّمين عن نمط الطلاب المتعلمين. في الحالات هذه، قد يقوم المعلمون، بغضّ النظر عن هذا الاختلاف، بتشجيع الطلاب على استخدام أساليبهم المفضلة لتكوين أفكار ومفاهيم لاتتناسب مع قدرات الطلاب واهتماماتهم. اهتمّ البديهيون اهتماماً وافراً للمفاهيم والعناصر المجردة. تظهر نتائج البحث أنّ الطلاب البديهيين لم يكتفوا بالمصادر السطحية والمتاحة في اختيار المصادر للقياس، وقد وجدوا مصادر أفضل وأكثر تعقيداً لتشبيههم. وفي اتجاه آخر يتحرك الطلاب بأسلوب بصري ومتتالي، نحو الهدف خطوة بخطوة، ويجمعون التفاصيل والأفكار جنباً إلى جنب. و لهذا السبب، تُظهر دراسة طرقهم المختلفة أنّهم كانوا أكثر نجاحاً في نقل المصدر إلى الهدف. و إذا انتبه المعلمون في الطريقة الاستنتاجية لقدرات المجموعتين السابقتين، فيمكنهم تحقيق نتائج أفضل في

التصميم من خلال تعزيز هذه القدرة.

التوصيات

١. على المعلّم في بداية الدرس، تقديم جميع الأهداف التعليمية ونوع السلوك أو المهارات التي يتطلبها من الطلاب مسبقا حتى يكون لديهم خلفية مناسبة.

٢. استخدام عبارات ك (جيد)، (ممتاز) بعد سلوك الطالب الجيد هو أمر فعال للغاية في زيادة اهتمامه ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ التشجيع الأكثر فاعلية هو الاعتماد على السلوك والأداء الصحيحين للطالب.

٣. إعطاء الدرجات لها قيمة تشجيعية عالية، لذلك يمكن للمعلّم إجراء الاختبارات المختلفة وتسليم نتائج للمتعلمين يزداد مستواهم التشجيعيه واهتمامهم بالتعلّم واكتساب زيادة المهارات والمعلومات الجديدة. يجب أن يكون استخدام هذه التدابير التعليمية إيجابيا لا كوسيلة لترهيب المتعلمين ومعاقبتهم.

٤. عرض متتالي للدروس من البسيطة إلى الصعبة تجعل المتعلمين ناجحين بدرجة كافية في تعلّم المحتوى البسيط أولاً. وهذا الإنجاز الأول يزيد الدافع للمزيد من التعاليم ويزيد من استعداده. تؤدي المنافسة الفردية بين الطلاب إلى النجاح في عدد قليل منهم وفشل غالبية الصفّ ولذلك يجب تجنبه.

٥. تعدّ مشاركة الطلاب في عملية التعلّم من العوامل المهمة في اهتمام الطلاب وتشجيعهم. من أفضل واجبات وأنشطة التعلّم التشجيعي هي التي ليست بسيطة للغاية ولا صعبة للغاية بمعنى آخر، فإن أفضل واجب التعلّم هو الذي يتطلب التعلّم فيها بعض الجهد.

المصادر والمراجع

ابدی، بیژن. (١٣٨٦). **بررسی رابطه سبکهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز ونگرش آنها نسبت به آینده**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی روان شناسی. دانشگاه شیراز.

پناهی، روح الله؛ کاظمی، سلطانعلی ورضایی، آذرمیدخت. (١٣٩٠). «رابطه سبکهای

یادگیری با پیشرفت تحصیلی، جنس و رشته تحصیلی». **مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی**. شماره ۳۰. ص ۱۹۶-۱۸۹.

تقوایی، حبیب وعلی جان بزرگی. (۱۳۹۹). **عربی(۲)**. تهران: سازمان پژوهش ویرنامه ریزی کتب درسی.

حسن زاده، رمضان؛ رمضان زاده، ثریا وابراهیم پور، قدسیه. (۱۳۹۳). «پیش بینی روابط بین سبك های یادگیری،سبکهای شناختی وپیشرفت تحصیلی در مدارس الکترونیکی». **فصلنامه فن‌آوری اطلاعات وارتباطات در علوم تربیتی**. سال چهارم. شماره چهارم. ص ۱۵۵-۱۴۳.

حسيني نسب، إلهام وحامد شريفي. (۱۳۸۹). « بررسي رابطه بين سبك هاي يادگيري و خلاقيت با پيشرفت تحصيلي دانش آموزان (دختر و پسر) پايه سوم دوره متوسطه شهرستان بوكان در سال تحصيلي ۱۳۸۸-۸۹». **مجله آموزش وارزیابی (علوم تربیتی)**. دوره ۳. شماره ۱۲. ص ۲۸-۷.

راضي الشمري، صالح وسالم حسين الحسيني. (۲۰۱۸). «أساليب التعلّم وفقا لنموذج (جراشا وريتشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت». **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**. المجلد ۳۷. الجزء الأول ۱۷۸. ص ۱۳۷-۱۰۷.

رحمانی، جهانبخش وازلی، مینا. (۱۳۹۱). «رابطه بین سبکهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان». **پژوهش در برنامه ریزیس درسی**. سال نهم. دوره دوم. شماره ٦. ص ۱۳۱-۱۰.

سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). **روانشناسی پرورشی(روانشناسی یادگیری وآموزش)**. تهران: آگاه.

..... (۱۳۸٤). **اندازه‌گیری، سنجش وارزشیابی آموزشی**. چاپ هفتم. ویرایش سوم. تهران: نشر دوران.

شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۵). **نظریههای رشد روان شناسی رشد وتکامل انسان**. تهران: آستان قدس رضوی.

شمس اسفندآبادی، حسن وامامی پور، سوزان. (۱۳۸۲). «مطالعه سبکهای یادگیری در

دانـش آمـوزان يـك زبانـه ودو زبانـه دوره راهنمايـی ورابطـه آن بـا پيشرفـت تحصيلـی وجنسـيت» **مجلـه نوآوريهـای آموزشـی**. شـماره ۵. ص ۲۸-۱۱.

صفـری، يحيـی وبذرافشـان، آذر. (۱۳۸۹). «بررسـی رابطـه سـبکهای يادگـيری بـا پيشرفـت تحصيلی دانـش آمـوزان دوره متوسـطه در درس زبـان انگليسـی شـهر شـيراز». **دو ماهنامـه رهيافتـی نـو در مديريـت آموزشـی**. دوره ۱. شـماره ۲. ص ۳۰-۱۷.

عـلي آبـادي، خديجـه. (۱۳۸۲). **هنجاريـابي سـياهه سـبكهاي يادگـيري دان وپرايـس ومقايسـه سـبكهای يادگـيری دانـش آمـوزان پايـه پنجـم ابتدايی وسـوم راهنمايی شـهر تهـران**. رسـاله دکـتری، دانشـکده روان شناسـی وعلـوم تربيتـی دانشـگاه علامـه طباطبايـی.

عـواض الثبيتـي، عمـر وعيسـى فـرج العزيـزي. (۲۰۱٦). «العلاقـة بـين أسـاليب التعلّـم لطـلاب جامعـة شـقراء والتحصيـل الـدراسي في ضـوء بعـض المتغـيرات». **مجلـة كليـة التربيـة جامعـة الأزهـر**. المجلـد ۳۵. الجـزء الأول ۱۷۱. ص ۲۵۱-۲۱۹.

غلامـی، يونـس؛ خداپناهـی، محمـد کريـم؛ رحيمـی نـاد، عبـاس وحيـدری، محمـود. (۱۳۸۵). «رابطـه انگيـزش پيشرفـت وخـود پنداشـت تحصيلـی دانـش آمـوزان پايـه هشـتم در درس علـوم بـر اسـاس تحليـل نتايـج تيمـز – آر». **فصلنامـه روان شناسـان ايرانـی**. دوره ۲ (۷). ص ۲۱۸-۲۰۷.

قـدم پـور، عـزت الـه؛ گراونـد، هوشـنگ وسـبزيان، سـعيده. (۱۳۹۹). «رابطـه سـبکهای يادگـيری بـا انگيـزه پيشرفـت وپيشرفـت تحصيلـی دانـش آمـوزان دورة متوسـطة اسـتان لرسـتان». **مطالعـات آموزشـی وآموزشـگاهی**. دوره ۹. شـماره ۲۳. ص ۳۲-۷.

Coffield F, Moseley D, Hall E, Ecclestone K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: a Systematic and Critical Review. London, UK: Learning Skills and Research Centre.

Fang A.L. (2002). Utilization of learning styles in dental curriculum development. N Y State Dent J; 68(8): 34-8

Gardner. H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. 1st Ed. New York: Basic books: 9-13.

Felder, R. M. & Soloman, B. A. (1998). Index of learning styles

Questionnaire. Retrieved 6 February, 2006, from http://www.engr.Ncsu.edu/learningstyles/ ilsweb.html.

Paris SG, Winograd P.(1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In: Jones BF, Idol L, editors. Dimensions of thinking and cognitive instruction Hillsdale: Erlbaum

بررسی رابطهٔ بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس عربی دانش‌آموزان سرپل ذهاب

ابراهیم نامداری*، آرش محمدی

دانشیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه آیت الله بروجردی (ره)، بروجرد، ایران.
کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

در بیشتر تعاریف، سبک یادگیری روش ترجیحی یا معمول فرد برای یادگیری است. افراد به روش‌های یکسانی یاد نمی‌گیرند، هر فردی ممکن است در فرایند یادگیری، روشی را انتخاب کند که برای خودش مناسب‌تر است و از دیگر روش‌ها صرف‌نظر کند. اگر یادگیرندگان از ترجیحات یادگیری خود، آگاهی داشته باشند، می‌توانند در برخورد با موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری خاص، روش‌های مناسبی را برگزینند. پیچیدگی عمل تفکر و یادگیری در انسان از یک‌سو و بی‌علاقگی و کم‌کاربردی بودن کتاب‌های درسی و مفاهیم آن از سوی دیگر و همچنین ناکارآمدی برخی از معلمان، شفاف نبودن اهداف آموزشی و عوامل دیگری چون رغبت و انگیزش یادگیرندگان، موجب ناکامی بسیاری از یادگیرندگان در کسب نتایج مطلوب در درس عربی و درنتیجه بیزاری و سردی آنان نسبت به این درس می‌شود. جامعهٔ آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان پسر پایهٔ دهم شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌شود (N=385). با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و براساس جدول مورگان و جرسی، تعداد ۱۸۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب گردید. جهت تعیین روایی، پرسشنامه در اختیار چند متخصص در حوزهٔ موردنظر قرار گرفت و متخصصین، روایی پرسشنامه را تأیید کردند. به جهت پایایی نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده گردید و به ترتیب در سبک متوالی – کلی ۰/۷۹، برای سبک فعال -تاملی ۰/۷۳، برای سبک دیداری – کلامی ۰/۸۱ و برای سبک حسی- شهودی ۰/۸۰ به دست آمد.

واژگان کلیدی: سبک‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی، زبان عربی، دهم دبیرستان.

---

* الکاتب المسؤول: enamdari@abru.ac.ir

Investigating the relationship between learning styles and academic achievement in Arabic lessons of Sarpol-e-Zahab students

Ebrahim Namdari*, Arash Mohamadi

Associate Professor of Quran and Hadith Sciences, Ayatollah Borujerdi University, Borujerd, Iran

M.A. Student of Arabic Language and Literature, Payam-e-Noor University, Tehran, Iran.

Abstract

In most definitions, learning style is a person's preferred or usual way of learning. As we know, people do not learn in the same way, but prefer different methods to learn. In the learning process, each person may choose the method that they find most appropriate for themselves and abandon the methods that they do not feel comfortable with. If learners are aware of their learning preferences, they can choose appropriate methods to deal with specific learning situations and activities. The complexity of thinking and learning in humans on the one hand and the lack of interest and usefulness of textbooks and their concepts, on the other hand, as well as the inefficiency of some teachers, lack of transparency in educational goals and other factors such as learners' desire and motivation, cause many failures. Learners do not achieve the desired results in Arabic classes and hence their aversion and coldness towards this lesson. The statistical population is all tenth grade male students in Sarpol-e Zahab city in the academic year 1399-1400 (N = 385). Using cluster sampling method and based on Morgan and Jersey table, 181 people were selected as the sample. To determine the validity, the questionnaire was provided to several experts in the field and the experts confirmed the validity of the questionnaire. Cronbach's alpha test was used for reliability and 0.79 in sequential-general style, 0.73 for active-reflective style, 0.81 for visual-verbal style and 0.80 for intuitive sensory style were achieved, respectively.

Keywords: learning styles, academic achievement, Arabic language, tenth high school

---

* Corresponding author: enamdari@abru.ac.ir