أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة

وفاعلية تدخل إرشادي معرفي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق

المدرس الدكتور
عماد عبد حمزة العتابي
جامعة المثنى ـ كلية التربية الأساسية

أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفاعلية تدخل إرشادي معرفي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق

المدرس الدكتور
عماد عبد حمزة العتابي
جامعة المثنى - كلية التربية الأساسية

الفصل الأول

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

تشير أساليب التعلم Learning Styles إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم، والطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات. فالفهم الحقيقي لما تعلمه الطالب، والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها وإدراك أهميتها المهنية، والربط بين الخبرات وتكاملها، واكتشاف المعنى والسعي لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، والاهتمامات الجادة بالدراسة. وربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم كل ذلك يرتبط بعلاقة طردية بمستوى تفضيل أسلوب التعلم العميق، كما ان الطلبة الذين لا يفضلون أسلوب التعلم العميق بدرجة عالية لا يحصلون على الخبرة من مفردات المناهج الدراسية وليس لديهم القدرة على تحليل وتفسير المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بمحتوى المنهج الدراسي، كما إنهم لا يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (Biggs. 2001. at، el.، 133).

ومن ضمن العناصر المهمة في بنية أسلوب التعلم لدى الفرد هو دافعية الفرد وعاطفته، حيث ينزع الطلاب المتبنون للأسلوب العميق في التعلم

ليكونوا مدفوعين باهتمام داخلي بموضوع التعلم،، فيما ينزع الطلبة المتبنون للأسلوب السطحي ليكونوا مدفوعين بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية، والتي تعزز بالخوف من الفشل، والحاجة لإشباع متطلبات التقييم، مع ما يرافقها من مشاعر سلبية، وقلق في مواقف التقييم. وقد أشار إلى ذلك ١٩٧٧ Fransonعندما وجد ارتباطا بين أسلوب التعلم العميق، ودوافع التلاميذ ومستويات قلقهم (Mashishi&Rabine)،1999،23 ، فيما بين Schmeck من خلال عدة أبحاث أجراها، ارتباط أسلوب التعلم العميق إيجابياً مع التفكير الناقد، وسلبياً بالقلق (جديد، ٢٠١٠، ٩٦).

وهكذا فإن التعلم بالأسلوب السطحي وعدم السعي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق إلى مستوى يتناسب وحاجات المرحلة التي يواجهها الطالب، سينتج عنهما انخفاض ملحوظ في مستوى تحصيل الطالب دراسيا بصورة خاصة، وانخفاضا في كفاءة أداءه في الحياة بصورة عامة. الأمر الذي يوجب على الباحثين السعي لإيجاد التدخلات والبرامج العلمية والتربوية ومنها التدخلات الإرشادية (**الإنمائية**) التي تسهم في (**تنمية**) تفضيل الأسلوب المناسب للتعلم بما يحقق الحاجات المتعددة للطالب، ومما قد يزيد من فاعلية تلك التدخلات إعدادها وفقا لإطار معرفي. لاسيما وان الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد خلال مراحل نموهم، إذ إن احد المتغيرات التي ولدت حاجة للإرشاد النفسي هو الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي (زهران،١٩٧٧، ٢٩).

ويمكن إن نلخص مشكلة البحث بالتساؤل حول أساليب التعلم عند طلبة الجامعة؟ وما مدى فاعلية تدخل إرشادي معرفي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق؟.

أهمية البحث:

لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، بل أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة. لذا أصبحت

الجامعات مطالبة بالاستجابة و التفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج. وهذا يشير بوضوح إلى أهمية الجامعة في إعداد الأجيال القادرة على التفكير والقادرة على البحث في الجديد ليس على مستوى التقليد، وإنما على مستوى الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحداثة. ويتم عن طريقها تعليم وتدريب الطلبة على التنظيم والتسلسل والعمق في التعلم والتفكير، ثم يُمكن الفرد تطبيقها في داخل أو في خارج المؤسسات التربوية. (Brayer،1988 ،26).

ويقرر٢٠٠٠Cano&Hewitt ان علماء علم النفس التربوي توصلوا إلى إن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل في الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية Intellectual Styles وأساليب التعلم Learning Styles نظرا لان الفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نتعلم (Cano&Hewitt،2000،415).

لقد ظهر مفهوم أساليب التعلم (Learning Styles) بأسماء ومفاهيم متعددة ومختلفة منها: مفهوم مهارات التعلم، وأساليب الاستذكار، والعادات الدراسية، وأساليب معالجة المعلومات، إلا أنها عند J.Biggs توصف كأساليب تعلم (سطحي،عميق، تحصيلي)Busato& et.al.1998.42) ، وقد أشارت أبحاث عديدة أهمها أبحاث(Morton 1976، Saljo & Chenk Rosum) إلى ارتباط أسلوب التعلم العميق بنتائج تعلم عالية الجودة، في

الوقت الذي يرتبط فيه أسلوب التعلم السطحي بمخرجات تعليمية غير مرضية، كما أشار إلى ذلك Paul Ramdden عندما ربط المعالجة السطحية بالكمية دون الكيفية، والعميقة بالكمية والكيفية معاً (Shannon، 2001، 2). وهناك اهتمام متزايد بأساليب التعلم وتطبيقاتها، لأنها لازمة لاكتساب المعلومات وتخزينها واستخدامها وإن جوهر هذا الاهتمام يكمن في تأكيد أهمية الوصول إلى جعل الطالب نشيطاً وحيوياً في العملية التربوية (خزام وصالحة، ١٩٩٤، ٣٢٨).

إن أساليب التعلم تكتسب بوساطة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة ومن خلال التنشئة الاجتماعية (المؤسسات التربوية، العائلة، الوسائل الإعلامية. الخ) وهي بذلك تمثل المدخلات (input) للنظام التعليمي الجامعي وتتعرض هذه الأساليب للصقل والتغيير في أثناء الدراسة الجامعية وبذلك تمثل عمليات (Processes) ويفترض بالطالب الجامعي المتخرج أن يفضل أسلوبا عميقا للتعلم (مستوى علمي مرتفع) مما يجعل ذلك الأسلوب جزءاً من المخرجات (Outputs) (ياسر وكاظم، ١٩٩٧، ٢٤٨).

وهناك ثلاثة مناهج واستراتيجيات لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد هي: المنهج التنموي، والمنهج الوقائي، والمنهج العلاجي. وترجع أهمية المنهج التنموي Developmental الذي يطلق عليه أحيانا "الإستراتيجية الإنشائية" Strategy of Promotion إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسا إلى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفء وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن. ولقد ظهرت عدة مؤلفات تؤكد النظر إلى الإرشاد النفسي كعملية نمو، فقد كتب ليتل وشابمان Little & Chapman؛ "١٩٥٥" كتابا بعنوان Developmental Guidance in the Secondary School، وكتب هيرمان بيترز، وجيل فارويل Peters & Farwell؛ "١٩٥٩" كتابا بعنوان

Guidance: A Developmental Approach. ويركز هؤلاء على أهمية رعاية وتوجيه النمو السليم والارتقاء بالسلوك. وهؤلاء وأمثالهم يؤكدون أهمية المنهج التنموي في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد وخاصة في المدارس. ويتضمن المنهج التنموي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعاديين. خلال رحلة نموهم طوال العمر حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي. ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق بدراسة الاستعداد القدرات والإمكانات وتوجيهها التوجيه السليم نفسياً وتربويا ومهنيا، **ولذا فان إتباع المنهج التنموي قد يكون ذو فائدة مزدوجة في تنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق إلى مستوى أعلى وانخفاضا في تفضيل أسلوب التعلم السطحي**، سيما وان التدخلات الإرشادية بكل أشكالها وأساليبها وفنياتها سواء أكانت إنمائية أم وقائية أم علاجية تسعى لمعالجة مشكلات الإنسان على وفق أساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتوافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها. فضلاً عن مساعدتهم في أن يتخذوا لأنفسهم أهدافاً تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم وتساعدهم في أن يتفهموا حياتهم وينموا لديهم تفضيلا لأساليب مناسبة للتعلم وفقا لقدراتهم وحاجاتهم ويتحملوا المسؤولية حيال المجتمع الذي يعيشون فيه وحب الآخرين والتعاون معهم لان التوجيه والإرشاد عملية مخططة ومنظمة ترمي إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي (زهران، ١٩٧٧، ٤٠٠).

ويُعَد الإرشاد المعرفي الوسيلة الأكثر فاعلية في مجال التعلم عموما وأساليبه خصوصا، لأن كلا المتغيرين (أساليب التعلم) و(الإرشاد المعرفي)

يشيران إلى عمليات عقلية، كما ويستخدم الإرشاد المعرفي أساليب المواجهة العقلية لتفضيل الأسلوب المناسب للتعلم من خلال معرفة حاجات ودوافع الطالب ومن ثم تحديد الأسلوب الأفضل لإشباعها من خلال مناهجه الإنمائية والوقائية والعلاجية وبأساليبه وفنياته الجديدة والمتميزة. ومن مميزات الإرشاد المعرفي انه يبنى على غرارالنموذج التربوي، إذ يتعلم الفرد المزيد من الطرائق الفاعلة ليحيا حياته بشكل مقبول. وتتضح أهمية الإرشاد المعرفي من وجهة نظر Beck كونه يُدرب المسترشدون على التفكير بمشكلاتهم بطريقة علمية ويتأملون في معتقداتهم بوصفها قابلة للاختبار. ويساعد على تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد بالتعامل مع الأفكار المشوهة أو المحرفة عن واقع وحقيقة مفهوم التعلم، والتعامل مع أساليب التعلم والمشكلات التي قد تؤدي إلى اللجوء لأحدها دون الآخر. ويفسر Beck تفضيل الأسلوب غير المناسب من أساليب التعلم كحاصل لمعتقدات إدراكية محرفة إذ ان البنية المعرفية للفرد أو الخبرة الإدراكية المشوهة تجعل أفكار الفرد مضطربة فينتج سلوك غير متلائم(بيك، ٢٠٠٠، ٤٧).

أهداف البحث وفرضياته:

يستهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

أولاً: أسلوبي التعلم العميق والسطحي لدى طلبة الجامعة ووفق عنصري (الدافعية، الإستراتيجية) من خلال اختبار الفرضية الآتية:

- (يختلف طلبة عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأسلوبي التعلم العميق والسطحي).

ثانياً: الفروق في أسلوبي التعلم العميق والسطحي حسب النوع والتخصص الأكاديمي. من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم العميق بحسب متغير النوع الجنس.

٢- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم العميق بحسب متغير التخصص الأكاديمي

٣- لا يوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص في أسلوب التعلم العميق.

٤- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم السطحي بحسب متغير النوع الجنس.

٥- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم السطحي بحسب متغير التخصص الأكاديمي

٦- لا يوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص في أسلوب التعلم السطحي.

ثالثاً: فاعلية التدخل الإرشادي المعرفي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق لدى طلبة الجامعة من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F بعد تطبيق التدخل الإرشادي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ودرجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F بعد تطبيق التدخل الإرشادي.

حدود البحث:

يتحدد البحث بطلبة جامعة المثنى (الدراسات الصباحية) من الذكور والإناث وللعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:

أولاً: التدخل الإرشادي: عرفه Stone 1980: بأنه إجراءات وعمليات تنظيم وتنفيذ بهدف تحقيق أهداف تربوية وشخصية معينة (Stone، 1980،16). **وعرفته شعبان٢٠٠٤:** بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تهدف الى مساعدة المسترشدين في التعامل مع مشكلاتهم، وتدريبهم على اتخاذ القرار المناسب، وإيجاد الحلول اللازمة، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، وتقدير اتجاهاتهم (شعبان، ٢٠٠٤، ١٩). **وعرفته اطميش ٢٠١٠:** بأنه العملية المهنية الفنية المتخصصة والتي تتم وفق خطوات محددة بزمان ومكان محددين يتم عن طريقها مساعدة المسترشد في النمو والوصول بإمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة، من خلال علاقة مهنية تفاعلية دافئة بينه وبين المرشدالمؤهل والقادر على تقديم المساعدة الفنية بهدف تطوير سلوك المسترشد، وفهمه لنفسه ومشكلاته،وأساليب تعامله مع الظروف والمواقف والمشكلات التي يواجهها تحقيقا لصحته النفسية(اطميش،٢٠١٠، ١٩). **وعرف العتابي ٢٠١٢** التدخل الإرشادي بأنه العملية المقصودة والمدروسة والمخططة سلفا لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد لتحقيق التوافق والصحة النفسية إلى أقصى درجة ممكنة، عن طريق العلاقة المهنية التفاعلية والدافئة بين المرشد والمسترشد(العتابي، ٢٠١٢، ١٦).

ثانياً: الإرشاد المعرفي: عرفه الشناويّ ١٩٩٤ بأنه الطرق التي تزيل الألم النفسيّ عن طريق تصحيح المفاهيم والإرشادات الذاتية الخاطئة، وهو تطبيق الطرق الشائعة في التفكير، التي طورت في الحياة العادية (الشناويّ، ١٩٩٤،٥٣). كما **عرفه Beck ٢٠٠٠:** بأنه اتجاه عقلاني

تجريبي سلوكي يتم من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية، وملء الفراغ المعرفي، وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السلبية لدى المسترشد وحمله على اختبار الواقع وتدقيق استنتاجات وتغيير القواعد وصولا إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية (بيك،٢٠٠٠، ٨).

وعرفه الشرقاويّ ٢٠٠٣: بأنه الطرائق والأساليب التي يستعملها الأفراد في تعاملهم مع المتغيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة (الشرقاويّ، ٢٠٠٣،٢٨).

ومن خلال تحديد مصطلح التدخل الإرشادي ومصطلح الإرشاد المعرفي يستنتج البحث الحالي تحديدا لمصطلح التدخل الإرشادي المعرفي كالآتي:

- **التدخل الإرشادي المعرفي نظريا:** العملية المقصودة والمدروسة والمخططة وفق (المنهج الإنمائي) في نظرية الإرشاد المعرفي (Beck) من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية، وملء الفراغ المعرفي، وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السلبية لدى المسترشد، وحمله على اختبار الواقع وتدقيق استنتاجات وتغيير القواعد وصولا إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية،عن طريق العلاقة المهنية التفاعلية والدافئة بين المسترشد وبين المرشد.
- **التدخل الإرشادي المعرفي إجرائيا:** وهو الإجراءات والنشاطات المستمدة من نظرية الإرشاد المعرفي (Beck) والتي نفذت خلال عشرة جلسات إرشادية، لتفضيل أسلوب التعلم العميق لدى عينة التجربة.

ثالثاً: أساليب التعلم Learning Styles: عرفها مالكود ١٩٨١: بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم (قطامي وآخرون،٢٠٠٠، ٥٨٧). **وعرفها Schmeck 1983:**

بأنها قابلية واستعداد بعض الطلبة لاعتماد إستراتيجية معينة بغض النظر عما تتطلبه مهمة التعلم ويمثل نمطاً من معالجة المعلومات يستخدم في مواقف متعددة وبشكل منتظم ويتكون من (أسلوب المعالجة العميقة، المعالجة المنهجية،المعالجة الموسعة والمفصلة، الاحتفاظ بالحقائق العلمية). (Schmeck،1983 ،248-233). وعرفها **Kolb 1984:** بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (kollb،289-259pp;1984). أما **Biggs1993:** فقد عرف أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب بأساليب (عميق-سطحي) من خلال عنصري (الدافع،الإستراتيجية) (Biggs، 1993a، 411).

رابعاً: أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style): عرفه Schmeck،1983 : بأنه مفهوم يقيس جوانب التعامل مع المعلومات، وهو العمليات التنظيمية المتعلقة باستيعاب المادة العلمية وتقويمها وتحليلها وتوليفها مرة أخرى لتكوين أفكار جديدة (Schmeck،1983 ،248). **وعرفه Biggs1993:** بأنه أسلوب يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلاب، والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها وإدراك أهميتها المهنية، والربط بين الخبرات وتكاملها، واكتشاف المعنى واهتمامات الجادة نحو الدراسة(Biggs،1993a ،412).

خامساً: أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning Style): عرفه Tuarwald،1993: بأنه ميل الفرد لمعالجة المعلومات من خلال التكرار الآلي للمادة التعليمية، بقصد استظهارها بشكلها الأصلي دون تفكير فيها أو إعادة صياغتها (Tuarwald،1993،2). **وعرفه**

Biggs ١٩٩٣: بأنه طرق لتعلم الطلاب تقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل من خلال الحفظ والتذكر واسترجاع المحتوى من اجل الامتحان (Biggs،1993b ،412).

- **التعريف النظري لأساليب التعلم:** يتبنى البحث الحالي تعريف Biggs لأسلوبي التعلم العميق والسطحي كونه تبنى نظريته كإطار نظري للمتغير التابع (أساليب التعلم).
- التعريف الإجرائي لأساليب التعلم: الدرجة التي يحصل عليها الفرد على وفق استجابته على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F لأسلوبي التعلم العميق والسطحي.

الفصل الثاني

إطار نظري

أولاً: أساليب التعلم:

يقاس تقدم المجتمعات بمدى تقدم وازدهار نظام التعليم فيها، وذلك لأن عملية التعلم هي استثمار طويل المدى واهم عناصرها هو العنصر البشري، وأهم مميزاتها بناء الأجيال... كما وأن البحث في كيفية تعلم الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي ضرورة ملحة لما يلاقيه هذا النوع من البحوث من اهتمام بالغ من الفرد والمجتمع. وقد أخذ علماء علم النفس المعرفي بالنظر إلى العقل الإنساني على أنه جهاز نشط لمعالجة المعلومات، إذ يستقبل المعلومات عن طريق الحواس فتجري عليها عمليات (الانتباه والإدراك والذاكرة) في داخل الدماغ فتخرج المخرجات على شكل سلوك أو كلام أو اتخاذ قرار. لذا فان اتجاه أساليب التعلم ومعالجة المعلومات أصبح احد النظريات المعرفية الحديثة التي تشكل ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني فضلاً عن دراسة اللغة والتفكير فهي تختلف عن النظريات المعرفية القديمة من

حيث أنها لم تكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الإنسان فحسب، وإنما حاولت توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، كما ويعتمد التعلم على المخططات المعرفية (Cognitive Schemas) وتتضمن هذه المخططات المعرفية الخبرة السابقة وطريقة الفرد في التعلم واستراتيجياته في حل المشكلات وبذلك تعد أساليب التعلم نوعاً من المخططات المعرفية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع معلومات جديدة (ياسر وكاظم، ١٩٩٧، ٢٥٠).

ويرى كل Grigorenko & Sternberg،1995 ،، Rayner & Riding، 1997 Cassidy،2004 وجود ثلاثة مداخل Three Approaches لتفسير الأساليب هي:

أ) المدخل المتمركز علي المعرفة The Cognition – Centered Approach ويركز هذا المدخل علي الفروق الفردية في المعرفة والإدراك Cognition and Perception، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية Cognition Styles وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها كاجان Kagan،1976 ،Witkin ،1978، Rayner & Riding،1997 .

ب) المدخل المتمركز علي الشخصية The Personality –Centered Approach ويركز هذا المدخل علي الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية Personality Characteristics، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز، وظهر في هذا الاتجاه نموذج**Briggs Model** الذي جمع بين التفكير والشخصية.

جـ) المدخل المتمركز علي النشاط The Activity – Centered Approach، أو المدخل المتمركز علي التعلم The Learning– Centered

Approach ويركز هذا المدخل علي الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية (Grigorenko & Sternberg، 1997، 295-312)، Rayner & Riding، 1997، (Cassidy (5-27)، (2004. 419-444).

مفهوم أساليب التعلم:

إن أساليب التعلم ما هي إلا أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم تنطوي على المجال المعرفي وتناول المعلومات والتذكر والتفكير وتشير إلى طريقة الفرد في البحث عن معاني الأشياء. وقد حدد Malcom وآخرون أسلوب التعلم بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي، والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، وهذا يتضمن ان أسلوب التعلم يشكل طريقة للدراسة والأسلوب الذي يستعمله الطلاب في حل اي مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية (قطامي وقطامي،٢٠٠٠، ٣٤٠).

إن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يتعلم بها الطلاب، وتُعد أساليب التعلم نوعا من الاستراتيجيات العامة للطلاب، فمثلا توصف هذه الأساليب كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند Marton & Saljo، وتوصف بالأسلوب الكلي مقابل الأسلوب التسلسلي عند Pask، وتوصف بالمعالجة العميقة والمعالجة الموسعة والدراسة المنهجية واسترجاع الحقائق عند Schmeck، وتوصف كنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية (العيانية)، والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد والتجريب الفعال والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي: الأسلوب ألتباعدي، والتقاربي والمستوعب والمتكيف عند Kolb. وتوصف كتوجهات مثل التوجه ألتحصيلي، والتوجه نحو المعنى، والتوجه نحو إعادة الإنتاج عند Entwistile & Waterston

وتوصف كأساليب تعلم سطحي، عميق، تحصيلي عند J.Biggs (Busato&etal)،1998، (427-441) .

نظرية بيجز لأساليب التعلم: Biggs s Theory of Learning styles: فسرت نظرية (Biggs،1987،1993a،b) أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب وتوصلت الى ثلاث أساليب هي: أسلوب التعلم السطحي Surface Style، أسلوب التعلم العميق Deep Style، وأسلوب التعلم ألتحصيلي Achieving Style ولكل منهم عنصرين (دافع،إستراتيجية) ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم والشكل (١) يوضح ذلك:

الأسلوب / العنصر	السطحي surface	العميق deep	التحصيلي Achieving
الدافع Motive	خارجي ، الخوف من الفشل	داخلي ، اهتمامات جادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
الإستراتيجية Strategy	غاية التعلم محدودة ، تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم ، الكشف عن المعنى ، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

شكل (١) أساليب التعلم Biggs

أساليب التعلم في ضوء نظرية Biggs:

١. **الأسلوب السطحي:** يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون ان التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، ونيتهم هي انجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون انه سيؤدون فيه الامتحان،ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية Reproductively. كما أنهم يركزون على الالماعات أو الإشارات Signs أكثر من معرفة المعنى، ويركزون على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة Task، ويحفظون عن ظهر قلب من معلومات بسيطة من اجل الامتحان، والتوكيد Emphasis يكون خارجيا(من مطالب الامتحان).

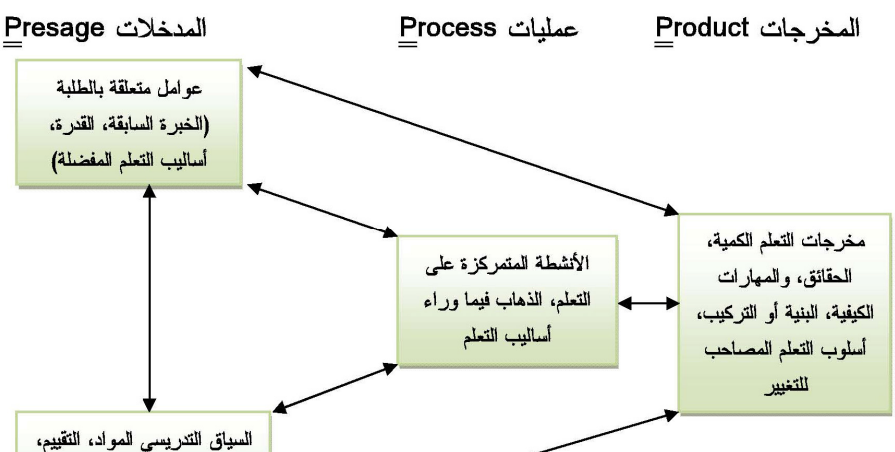
٢. **الأسلوب العميق:** يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي

لما تعلمه الطلاب، فهم يهتمون

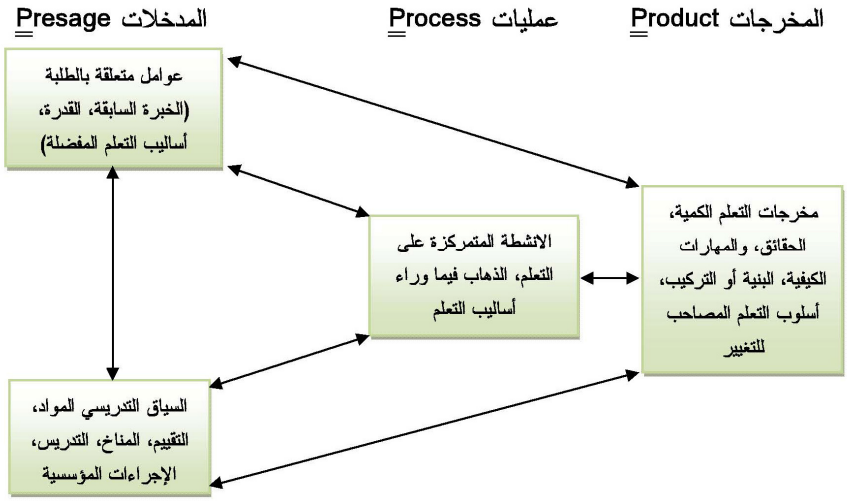
بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية، ويرون ان الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويقومون بالرابط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة. ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، ويحصلون على الخبرة من مختلف مفردات المناهج الدراسية ولديهم القدرة على تحليل وتفسير المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بمحتوى المنهج الدراسي، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة. وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي، العميق) في أوقات مختلفة رغم انه يفضل احدهما عن الأخر.

٣. **الأسلوب ألتحصيلي**: ويتضمن الإستراتيجية التي تجعل الطلاب يحصلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات، حيث يكون تركيز الطلبة منصبا على تحقيق اعلي الدرجات لا على مهمة الدراسة، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم ولديهم مهارات دراسية جديدة Biggs)، (201-1987.

وأطلق Biggs على هذه النظرية اسم 3P Model لأنها تتضمن ثلاث مراحل هي: مدخلات Presage، عمليات Process، مخرجات Product(3P)، وفي هذا النموذج 3P Model توجد عوامل متعلقة بالطلاب Student Factors، عوامل متعلقة بالسياق التدريسي Teaching Context ومخرجات التعلم .Learning Outcomes، تتضمن العوامل المتعلقة بالطلبة (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، والعوامل المتعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس والتقييم، المناخ والإجراءات التربوية)، وتتفاعل هذه المواد فيما بينها لتحدد إستراتيجية الطالب وأسلوبه في



التعلم ومن ثم تحدد المخرجات، أي إن كل عامل يؤثر تأثيرا كبيرا في العامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلبة متوائمة مع السياق والمناهج الدراسية كما هو موضح في شكل (٢) الآتي:



شكل (٢) نموذج 3P في التعلم

وقد تبنى البحث الحالي نظرية Biggs التي فسرت أساليب التعلم وعالجت المعلومات في ضوء أنها عمليات الدراسة أو عمليات التعلم (طرق تعلم الطلبة) للأسباب الآتية:

١- نظرية Biggs مشتقة من نظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory، وهي نظرية مهمة جدا في الوقت الحاضر.

٢- نظرية Biggs متشابهة بل ومتداخلة وشاملة للنظريات التي تناولت أساليب التعلم كنظرية (اتنوستل) ونظرية (شمك) كما اثبت ذلك البحوث العاملية التي قام بها في الوطن العربي (رضا واخرون، ١٩٩٥) وفي الغرب (Wilson& et al،1996).

٣- نظرية Biggs لم تستخدم - على حد علم الباحث- في البيئة العراقية،

بل تم استخدام نظرية شمك من قبل (البدران، ٢٠٠٠) و(الطائي، ٢٠٠٣) و(المكصوصي،٢٠٠٨).

٤- نظرية Biggs تتناسب مع الهدف العام من البحث وهو تصميم وتطبيق نموذج تدخل إرشادي معرفي، كونها نظرية تتناول وبوضوح أسلوبي التعلم بطرفيها (السطحي، العميق) مما سيتيح مجالا لبيان فاعلية التدخل من عدمها.

ثانياً: التدخل الإرشادي المعرفي:cognitive counseling intervention:

استند الباحث إلى نظرية الإرشاد المعرفي كإطار نظري يستمد منه تدخله الإرشادي في البحث الحالي كون هذا النمط الإرشادي يستند على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) والذي يؤكد على " أن العمليات المعرفية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الظاهر ولذلك يجب أخذها بالحسبان حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية. ويعتقد المرشدون المعرفيون أن هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، وهذا ما يسمى بالتبادل ألسببي Reciprocity of Causation أي أن الإنسان يطور مفاهيم معينة عن المثيرات البيئية وعلاقتها ببعض وهكذا فإن دراسة العلاقة بين المثيرات والاستجابات بحد ذاتها لا تكفي ولكن لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة (الخطيب، ٢٠٠٢، ٢٤٧).

الإرشاد المعرفي (Beck Model):

يتضمن مفهوم الإرشاد المعرفي من وجهة نظر **Beck** تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد بالتعامل مع الأفكار المشوهة أو المحرفة عن الواقع والحقيقة والتعامل مع المشكلات والمشاركة في تخفيفها، ويعتمد **Beck** على اتجاه عقلاني وآخر تجريبي وثالث سلوكي من خلال رصد عمليات التفكير غير

السوية، وملء الفراغ المعرفي وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السلبية لدى المسترشد، وحمله على اختبار الواقع وتدقيق الاستنتاجات وصولا إلى رؤية بصورة ايجابية، ويتناول Beck في نظريته(Cognitive Therapy) عددا من المفاهيم منها:

- **التواصل الداخلي: Internal Communication:**

ويشير هذا المفهوم الى ان ردود الفعل الانفعالية ليست استجابات مباشرة أو آلية للمثيرات الخارجية، اذ ان المثيرات الخارجية تجري معالجتها وتفسيرها بواسطة النظام المعرفي الداخلي للفرد، والتناقض الرئيسي بين النظام الداخلي والمثيرات الخارجية قد يؤدي الى اضطرابات نفسية.

- **المعنى والانفعال: Meaning and Emotions:**

هنا ينفعل الناس للأحداث تبعا للمعاني التي يسبغونها على هذه الإحداث، والتفسيرات الشخصية لأي حدث قد تؤدي الى استجابات انفعالية مختلفة للفرد الواحد في المواقف والأوقات المختلفة، والفكرة التي - تقرر ان المعنى أو التفسير الخاص لأي حدث يقرر إشكال الاستجابة الانفعالية التي تصدر عن ذلك الشخص - تعتبر محور النموذج المعرفي في التعامل مع الانفعالات والاضطرابات الانفعالية مثل:

- الحزن يحدث نتيجة لأدراك ان شيئا ما ذو قيمة للفرد قد فقد وهذا نقصان في الميدان الشخصي.
- إدراك أو توقع كسب معين يؤدي إلى المشاعر المرضية الخادعة أو التفاؤل أو إلى الإثارة الانفعالية.
- التهديد للذات بدنيا أو نفسيا - أو التهديد بفقدان شيء عزيز أو هام - يثير القلق.

- **الاضطرابات الانفعالية:The Emotional Disorder:**

اضطرابات التفكير ليست قاصرة على المصابين بالشيزوفرينيا، ولكنها تحدث أيضاً للحالات المرضية النفسية العامة الأقل شدة، فكل المسترشدين يظهر عليهم التشويه للواقع، ولكن بدرجات متفاوتة (بيك، ٢٠٠٠، ١٢٥).

ولقد أشارت هذه النظرية إلى ثلاث خصائص للتفكير تعتبر عامة لكل الاضطرابات الانفعالية هي:

أ. الشخصانية (Personalization) تفسير كل الأحداث من وجهة نظر شخصية ذاتية بدلاً من الأحكام الموضوعية.

ب. التفكير المستقطب (Polarized Thinking)التفكير بصورة متطرفة وبعبارات صارمة والتعسف في الاستنتاج والمبالغة في التصميم.

ج. قانون القواعد (Law of rules) إن ردود أفعال الأشخاص تكون غير مشروطة أو غير خاضعة لقواعد أو ضبط (باترسون،١٩٩٠، ٢٧).

- **فرضيات Cognitive Counseling Theory عند Beck:**

يعد النموذج الذي قدمه (Beck) كما لخصته جياوك ٢٠٠٧ من ابرز النماذج الإرشادية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعاً، ويعتبر منهجاً ظاهرتياً (فينومينولوجي) ومعرفياً معاً، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في "الهنا / والآن" فأنه يستعين أيضا ببعض الفنيات لتعليم الفرد المهارات التي يجب ان تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل، ويتمثل الهدف الأساسي للإرشاد المعرفي في مساعدة المسترشد على التعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وإدراكه للأمور وتسمى هذه العملية بالتحقق من الواقع (Reality Checking) واختبار الفرضيات (Back (Hypothesis Testing)،1963، (324-333. وتتم هذه العملية على ثلاث مراحل:

أ. تصحيح الأفكار الآلية السلبية عند المسترشد.

ب. تدريب المسترشد على التعامل مع تلك الأفكار بموضوعية.

ج. تشجيع المسترشد على تعديل الأفكار الخاطئة وغير التكيفية والاستنتاجات الاعتباطية والتعميمات وتعظيم الأمور Beck)، 1991،(375-368..

وقد لاحظ Beck ان أنواعا معينة من الأفكار كانت يغفل عنها المسترشد، لا عن مقاومة أو دفاع بل لأنهم لم يتعلموا التركيز عليها، وكان يرى ان هذه الأفكار هي الحاسمة في فهم طبيعة المشاكل النفسية Hermine)،2004،(24 ، واهتم Beck بهذا النوع من الأفكار، وتوصل بعد المزيد من التمعن والتفحص إلى ان المسترشدين لم يركزوا كما يجب على سيل أفكارهم، فتصريحات المسترشدين بينت أنهم يقدمون مادة تتصل بمشاكلهم الحالية وأحلامهم، أو حكايات عن خبراتهم أو تقفز من فكرة إلى أخرى في سلسلة من التداعيات، ولم يركزوا قط على ملاحظة أفكارهم والإدلاء بها، وان كل ما قدموه كان مبنياً على حدسهم لما يرجح أنهم كانوا يفكرون بها وليس التركيز على ما كانوا يفكرون فيه بالفعل Beck&Clark)،1997 ،(58-49، وان طبيعة الأفكار الآلية السلبية لا يلاحظها المسترشد ما لم يتم التدريب في التركيز عليها، ومع ذلك كان بالإمكان مساعدة ذوي المشاكل النفسية للتوصل الى افكارهم الآلية وتحويل الانتباه إليها، وكلما اشتد الاضطراب عند الحالات زادت الأفكار الآلية السلبية بروزاً ووضوحاً وكلما تحسنت حالته خفت وضوحها Davidson)،2002،-545 (574، والأفكار الآلية السلبية تظهر وكأنها منعكسات آلية منطقية تقاوم التغيير، وتتميز بأنها تعكس مضامين معينة تؤدي الى زملة سايكوباثولوجية، وتكون عند حافة الوعي وتسبق الوجدان (أي تسبق حالة الغضب أو القلق أو الاستهجان..الخ)، ويتسق مضمونها مع هذا الوجدان أو ذلك وتعد معقولة من

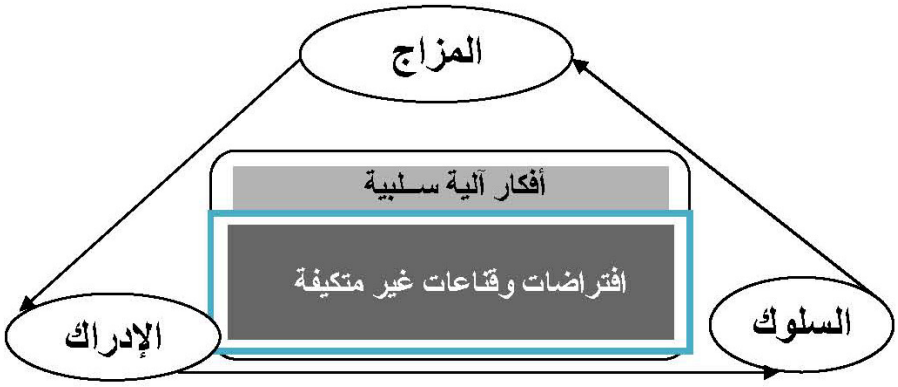
وجهة نظر المسترشد وهي المسببة في التشويه المعرفي،وهذا الأمر يؤدي بالمسترشد إلى تفسير الأحداث من وجهة نظره فيفكر بطريقة ثنائية أو اعتباطية أو يفرط في التعميم أو تعظيم الأمور أو اثنين من هذه الأفكار المشوهة أو عدد منها (Beck،٣١،٢٠٠٠)Marzillier)، 1979،(258-249.

ويتخذ افتراض Beck الشكل الآتي:

١. في البداية تبنى المخططات الأولية غير المتكيفة لدى الشخص (هذه المخططات الأولية غير المتكيفة قد تكون ناتجة عن خطأ في الوظيفة الانتباهية أو الإدراكية).

٢. تلك المخططات تؤدي بالفرد إلى تكوين افتراضات، ثم قناعات يؤمن بها، وهي قناعات غير متكيفة.

٣. تولد تلك القناعات أفكار آلية سلبية، فتؤثر الأخيرة على كل من المزاج والإدراك والسلوك(Jeffrey et al،2006، Johstone et al;111 ،1998، (854 . وهذه الفرضيات يوضحها الشكل(3)الآتي:



الشكل(٣)

فرضية Beck (Johstone et al،1998،(P.854**جياوك**،٢٠٠٧، ٣٢ـ ٣٥)

- **فنيات cognitive counseling عند Beck:**

توصل Beck إلى أن المشاكل النفسية يمكن أن تحل عن طريق شحذ الفهم والتمييز وتصحيح المفاهيم الخاطئة وتعلم اتجاهات أكثر توافقاً لأنها في الأصل حصلت على استدلال مغلوط مبني على معلومات غير كافية خاطئة Beck، 1976،(316). وحدد Beck عدد من الفنيات الإرشادية التي يمكن الاستفادة منها وفقا للنظرية المعرفية وهي:

- **رصد عملية التفكير غير السوية:** ان مصطلح التفكير غير السوي أو غير التوافقي يستخدم ليدل على عملية التفكير التخيلي Ideation التي تعرقل القدرة على التعامل مع خبرات الحياة بكفاءة، وتؤدي إلى ردود فعل انفعالية شديدة مؤلمة وغير ملائمة.
- **ملء الفراغ:** عندما يسجل المضطربون الإحداث وردود أفعالهم حيالها، يوجد عادة فراغ بين المثير والاستجابة واجب المرشد المعرفي ان يملأه من خلال تدريب المسترشد للتركيز على التصورات التي تحدث أثناء مروره بخبرة المثير والاستجابة.
- **التبعيد والتركيز:** ان عملية رصد التفكير موضوعيا تسمى التبعيد Distancing وهي تنطوي على ملاحظة ان التفكير الآلي ليس حقيقة ولا واقعا وليس موضع ثقة وانه تفكير غير توافقي وغير سوي.
- **توثيق الاستنتاجات:** رغم ان المسترشد قد يكونون قادرين على التمييز بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية، الا انهم يحتاجون الى تعلم أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقيقة، وذلك يتضمن معرفة ان الفرض ليس حقيقة واقعة، وهنا تتم مساعدة المسترشد من قبل Cognitiveالمرشدين من خلال تدريبهم على تمحيص استنتاجاتهم واختبارها بمحك الواقع والحقيقة مستخدما في ذلك قواعد

الدليل والبرهان العملية.

- **تغيير القواعد:** يحدث سوء التوافق عندما تستخدم القواعد غير الواقعية والاحكام المطلقة استخداما تعسفيا أو غير ملائم، ويحاول الارشاد المعرفي استبدال تلك القواعد والاحكام باخرى اكثر واقعية واقرب الى التوافق، وتركز القواعد والاحكام غالبا على الخطر بدلا من الامان ن وعلى الالم بدلا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر في المواقف العادية. وتتصل القواعد المطلقة عادة بالواجبات Should"s التي تنفذ عمليا ومن هذه الواجبات العامة "يجب ان اكون قادرا على حل كل مشكلة"، "يجب ان اكون دائما في المقدمة من حيث الكفاءة "Beck) ،1976،(1432.

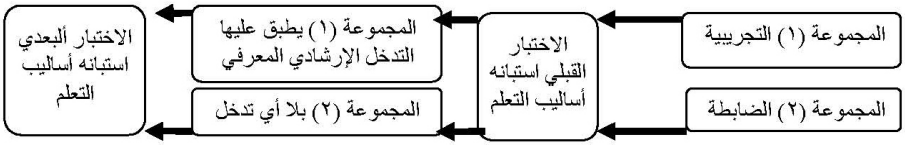
الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

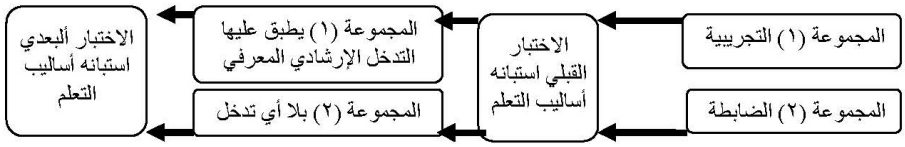
- **منهجية البحث:**

أشار ١٩٥٩ Cronbach إن ثمة (منهجين رئيسين) في علم النفس هما (التجريبي) experimental الذي يهتم بالقوانين العامة و(ألارتباطي) correlation الذي يهتم بالفروق الفردية، وأوضح ان كليهما أساس في تحقيق فهم صحيح للسلوك، بل ان احدهم لا يمكن ان يوجد بدون الآخر، فالفروق الفردية تتفاعل في كل الحالات تقريبا من النماذج التجريبية.cronbach)، 1957،(671

ولأجل (الحصول على أدلة تجريبية وارتباطيه في آن واحد) و(الكشف عن عمومية النتائج التجريبية والإشارة الى تقصيراتها - من خلال تشخيص التفاعلات المتعارضة بين المتغيرات الارتباطية والتجريبية) (نيل وليبرت،١٩٨٢، ١٧١-١٧٩). ووفقا لأهداف البحث الحالي فقد تم إتباع المنهجين، فقد استخدم المنهج الأول وهو المنهج ألارتباطي، لدراسة الظاهرة في مواقف طبيعية (أسلوبي التعلم العميق والسطحي عند طلبة الجامعة - ذكور - إناث - تخصص



أدبي - تخصص علمي)، ووصفها بدقة، والتعبير عنها كمياً(بيان مستوى أسلوبي التعلم العميق والسطحي) و(لبيان دلالة الفروق وفق متغيري النوع والتخصص الأكاديمي). فيما استخدم المنهج الثاني وهو المنهج التجريبي (لبيان فاعلية التدخل الإرشادي) وكما موضح في الشكل (٤) الآتي:



الشكل (٤) التصميم التجريبي المنفذ في البحث

ويتطلب هذا التصميم اختبار جميع أفراد العينة بالمتغير التابع أسلوبي التعلم (العميق - السطحي) (الاختبار القبلي) وتكوين مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة، وبعد ذلك يتم تطبيق إجراءات المتغير المستقل (التدخل الإرشادي) على المجموعة التجريبية في مدة محددة مع إبقاء المجموعة الضابطة من دون تدخل إرشادي ثم يتم تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين، واستخراج الفرق بين رتب درجات المجموعتين في المتغير التابع (أسلوب التعلم العميق) لمعرفة الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (التدخل الإرشادي المعرفي) على أفراد المجموعة التجريبية أي هل حصل لديهم تنمية في تفضيل أسلوب التعلم العميق؟. وفي البحث الحالي تمت عملية اختيار وتوزيع الطلاب في المجموعتين عشوائيا وبواقع (٦) طلبة في كل مجموعة. وللتأكد من درجة تكافوء المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة وفقاً للمتغير التابع (أسلوب التعلم العميق) فقد عوملت درجاتهم إحصائياً لاستخراج نتائج الاختبار القبلي باستخدام (Mann –Whitney U Test) كأداة للقياس اللابارامتري لمعرفة دلالة الفرق في أسلوب التعلم العميق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتبين أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، اذ جاءت قيمة (Mann –Whitney U Test) المحسوبة

اكبر من القيمة الجدولية والجدول (١) يوضح تفاصيل نتائج الاختبار القبلي.

جدول (١)

نتائج الاختبار القبلي Mann –Whitney U Test

ت	درجة عميق بعدي	درجة ضابطة بعدي	الترتيب التصاعدي	عدد القيم الأصغر
١	١٤	١٩	١٤	
			١٥	١
٢	٢١	١٨	١٦	
			١٧	٢
٣	٢٠	١٧	١٧	٢
			١٨	٢
٤	٢٠	١٧	١٩	٢
			١٩	
٥	١٩	١٥	٢٠	
			٢٠	
٦	١٦	٢١	٢١	
U المحسوبة =٩		بمستوى ٠.٠٥ = ٥ U-Table		
النتيجة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة بعدي لان المحسوبة اصغر من الجدولية				

- **مجتمع البحث:**

يشمل مجتمع البحث طلبة كليات جامعة المثنى (الدراسة الصباحية) والبالغ عددهم (٦٥٨٠)، طالبا وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤)، فيما تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١٠٤٤) طالبا وطالبة -(مثلت العينة ١٥.٨٪ من مجتمع البحث) - من كليات جامعة المثنى كافة (باستثناء كلية الهندسة) ومن كل المراحل بمتوسط عمري قدره (٢٠.٢٣) سنة وانحراف معياري (١.٠٩) ومن كل الأقسام العلمية والأدبية. وقد تم في البحث الحالي التعامل مع عدد من العينات كعينة التحليل الإحصائي وعينة الثبات وعينة التطبيق الاستطلاعي والنهائي وعينة التدخل الإرشادي، والجدول (٢) يوضح عينات البحث:

جدول (١)

عينات البحث

المتغيرات / نوع العينة	الذكور		الإناث		المجموع
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
عينة التحليل الإحصائي	١٧	٣٠	١٥	٣٥	٩٧
عينة الثبات	---	١٨	---	٢٢	٤٠
عينة التطبيق الاستطلاعي	١٠	١٠	١٠	---	٣٠
عينة التطبيق النهائي	١٤٢	٢٣٨	١٧٨	٣١٩	٨٧٧
عينة التدخل الإرشاد	---	٣	---	٩	(*١)
المجموع	١٦٩	٢٩٦	٢٠٣	٣٧٦	١٠٤٤

* عينة التدخل الإرشادي تم سحبها من عينة التطبيق النهائي لذا فقد تم تثبيتها دون زيادة المجموع.

- **أداتا البحث:**

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي توافر أداتين هما (أستبانة أساليب التعلم من إعداد Biggs) و(تدخل إرشادي معرفي) وقد مرت الأداتين بالإجراءات الآتية:

الأداة الأولى: استبانة أساليب التعلم من إعداد Biggs:

الاستبانة المتبناة في البحث الحالي هي استبانه عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين (R- Revised Tow-Factor Study Process Questionnaire (SPQ-2F والتي قام (Biggs، et al & ،2001) بإعدادها لقياس أسلوبي التعلم (السطحي، العميق)، وتم تعريبها وتقنينها واستخدامها في الدراسة الحالية بعد عرض نسختيها الانكليزية والمترجمة على عدد من الخبراء[1].

- **المؤشرات السايكومترية لاستبانة أساليب التعلم** (R-SPQ-2F):

- **الصدق:** يعد الصدق من الخصائص المهمة للحكم على صلاحية أداة القياس وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله، وقياسها لصفة المراد قياسها، وان من أهم الخصائص السيكومترية للاستبانة هي أنها لابد أن تكون صادقة إلى الحد الذي تقيس السمة، أو الخاصية التي أُعدت لقياسها وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى (عودة، ١٩٩٨، ٣٧٠). وقد تحقق الباحث من صدق أستبانة (R-SPQ-2F) من خلال الآتي:

أ. صدق المحتوى (الظاهري): يشير صدق المحتوى الى الدرجة التي تقيس فيها الاستبانة ما صممت لقياسه من خلال تحليل محتواه تحليلا منطقيا. ويعد الصدق الظاهري ضمن صدق المحتوى ويستعمل بدلا منه في الاستبانات الشخصية وذلك بسبب صعوبة تحديد محتوى السمة المراد قياسها ونسب أجزائها ومكوناتها بشكل دقيق، ويشير Ebel 1972 الى إن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة هي عرضها

على مجموعة من الخبراء والمختصين وذلك بهدف تقويم صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه. لذلك فقد عرضت فقرات أستبانة (R-SPQ-2F)على (٥)[٢] خمسة خبراء من المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس والإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية للحكم على صلاحيتها وقد اتفق الخبراء بنسبة ١٠٠٪ على صلاحية كل المفردات لقياس أساليب التعلم السطحي والعميق وعدم حذف أي مفردة وإمكانية تعديل بدائل الإجابة من خماسي إلى ثلاثي (لا تنطبق عليً إطلاقا - تنطبق عليً أحيانا - تنطبق عليً دوما)، بسبب عدم تمييز الكثير من الطلبة بينها وبين البدائل الأخرى أثناء التطبيق الاستطلاعي، فيما اتفق الخبراء بنسبة ٨٠٪ على إعادة صياغة المفردات (٤)(٥)(١٦)(١٨) فضلا عن تصويب المقدمة التعريفية للاستبانة وضرورة استبدال كلمات المذاكرة بالدراسة والمقرر الدراسي بالمواد الدراسية والمحاضرين بالتدريسيين.

ب. **صدق البناء:** هنالك العديد من المؤشرات للتحقق من صدق البناء، وفي البحث الحالي فقد تم التحقق من صدق البناء لأستبانة (R-SPQ-2F)[٣] من خلال تحليل مفرداتها بعد تطبيقها على عينة إحصائية بلغت (٩٧) طالب، حيث أخذت الدرجة الكلية لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) محكا للحكم على صدق مفرداتهما وبعديهما الفرعيين (الدافعية، الإستراتيجية) حيث اخذت اعلى وأدنى (٢٧٪) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا(٢٧٪) الطلبة ذوي التفضيل المرتفع لأسلوب التعلم وعددهم (٢٦) طالبا، وتمثل مجموعة دنيا (٢٧٪) طالبا ذوي التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم وعددهم (٢٦) طالبا. ثم تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلبة على كل مفردة من مفردات أستبانة (R-SPQ-2F) وأبعادها الفرعية، واستخراج قيمة الاختبار

التائي لعينتين مستقلتين لحساب معامل تمييز المفردات والإبعاد الفرعية لأستبانة (R-SPQ-2F) وكما في الجدولين (٣) و(٤) أدناه:

جدول (٣)

معاملات تمييز مفردات استبانة أساليب التعلم (R-SPQ-2F)

أسلوب التعلم العميق			أسلوب التعلم السطحي		
المفردة	التمييز	الدلالة	المفردة	التمييز	الدلالة
١	٣.٦١	٠.٠٠١	٣	٤.٨١	٠.٠٠١
٢	٤.٣١	٠.٠٠١	٤	٨.٧٨	٠.٠٠١
٥	٥.٢٥	٠.٠٠١	٧	٧.٦٤	٠.٠٠١
٦	٥.٤١	٠.٠٠١	٨	٦.٤٣	٠.٠٠١
٩	٥.٠٦	٠.٠٠١	١١	٤.٠٥	٠.٠٠١
١٠	٤.٨١	٠.٠٠١	١٢	٥.٨٨	٠.٠٠١
١٣	٥.٤١	٠.٠٠١	١٥	٣.٦	٠.٠١
١٤	٦.٨٦	٠.٠٠١	١٦	٢.٣	٠.٠٥
١٧	٥.١١	٠.٠٠١	١٩	٤.٠	٠.٠٠١
١٨	٥.٤	٠.٠٠١	٢٠	٢.٣	٠.٠٥

جدول (٤)

معاملات تمييز عناصر أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) لاستبانه التعلم (R-SPQ-2F)

عناصر الأسلوب السطحي	أعلى ٢٧% عميق		ادني ٢٧% عميق		التمييز	عناصر الأسلوب العميق	أعلى ٢٧% سطحي		أدنى ٢٧% سطحي		التمييز
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	
الدافعية العميقة	١٣	١.٢	٩.٣	٢.٠٦	١٠.٠١	الدافعية السطحية	١٢.٦	١.٠٩	٩.٠٩	١.٦٩	١٠.٤
الإستراتيجية العميقة	١٢.١	١.٣١	١٠.٣	١.٤٥	٥.٤٥	الإستراتيجية السطحية	١١.٦	١.١٥	٧.٧	١.٢٤	١٢.٦

ويتضح من الجدولين (٣) و(٤) السابقين ان مفردات استبانه التعلم بعامليها (العميق والسطحي) قادرة على التمييز بين الطلبة وحسب كل عامل، كما و أن أساليب التعلم الفرعية لاستبانه (R-SPQ-2F) تميز تمييزا دالا عند مستوى 0.001 بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي تفضيل أسلوب التعلم (العميق، السطحي) وهذا يؤكد صدق أساليب التعلم الفرعية(الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية) في قياس أسلوبي التعلم العميق والسطحي.

- **الثبات:** الثبات هو اتساق النتائج أي الحصول على نتائج متقاربة إذا استعملت الاستبانة مرات متعددة في ظروف متشابهة، وقد تم حساب معامل ثبات استبانه أساليب التعلم (R-SPQ-2F) عن طريق الاختبار - إعادة الاختبار Test – Retest لان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار، ويتم من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية (أبو حطب، وآخرون،١٩٨٧، ١٠١)، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، لذا تم التطبيق الأول يوم الأحد المصادف ٣/ ٢٠١٣/١١ على عينة الثبات البالغ عددها (٣٧) طالبا اختيروا من قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية، ثم طبق الباحث الاستبانة على الطلاب أنفسهم مرة ثانية يوم الأحد المصادف ١٧ /١١ /٢٠١٣ أي بعد مرور فترة أسبوعين (١٤) يوما كما أشار ادمز (Adems) إلى أن المدة الملائمة لتطبيق الاختبارين تكون بين (٣-٢) أسبوع (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١، ١٠٣)، وكما موضح في جدول(٥) الآتي:

جدول(٥)

ثبات استبانه أساليب التعلم وإبعادها الفرعية test-retest (n= ٣٧)

أساليب التعلم	Re-test	الدلالة
دافعية عميق	0.57047	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
إستراتيجية عميق	٠.٦٥٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
العميق	٠.٧١٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
دافعية سطحي	0.58752	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
إستراتيجية سطحي	٠.٤٥٨٣	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
السطحي	٠.٦٠١٥	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الاستبانه ككل	0.6787	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

- **وصف الاستبانة:** تكونت استبانه أساليب التعلم بصورتها النهائية (ملحق (١)) من مقدمة تعريفية توضح الغرض منها وتحث العينة على

الاستجابة الصريحة لمفردات الاستبانة، إضافة الى طلب بإدراج البيانات الشخصية للمستجيب (تم طلب إدراج الاسم أو الرمز لفرز عينة التدخل الإرشادي) كما تكونت الاستبانة من (٢٠) مفردة موزعة بواقع (١٠ مفردات لأسلوب التعلم العميق ومثلها لأسلوب التعلم السطحي) وفي ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع، الإستراتيجية) وكالآتي: (الدافعية السطحية (٥ مفردات)، الإستراتيجية السطحية (٥ مفردات)، الدافعية العميقة (٥ مفردات)، الإستراتيجية العميقة (٥ مفردات)) وهذه الاستبانة من نوع التقرير الذاتي يسأل الطلبة عن طرقهم (المفضلة) في التعلم ومعالجة المعلومات في ضوء بدائل اجابة ثلاثية ((لا تنطبق عليّ إطلاقا) (تنطبق عليّ أحيانا) (تنطبق عليّ تماما) وتتوزع مفردات الاستبانة على أساليب التعلم الفرعية كما يوضحها جدول (٦) الأتي:

جدول (٦)

توزيع مفردات الاستبانة على أساليب التعلم الفرعية

أساليب التعلم	المفردات
السطحي	٣-٤-٧-٨-١١-١٢-١٥-١٦-١٩-٢٠
الدافعية السطحية	٣-٧-١١-١٥-١٩
الإستراتيجية السطحية	٤-٨-١٢-١٦-٢٠
العميق	١-٢-٥-٦-٩-١٠-١٣-١٤-١٧-١٨
الدافعية العميقة	١-٥-٩-١٣-١٧
الإستراتيجية العميقة	٢-٦-١٠-١٤-١٨
الاستبانة ككل بصيغتها النهائية	عشرون مفردة

الأداة الثانية: التدخل الإرشادي:

قام الباحث بإعداد الأداة الثانية من أدوات البحث وهو التدخل الإرشادي المعرفي مستندا إلى النظرية المعرفيةBECK، وقد استخدم الباحث خمسة فنيات هي (رصد عملية التفكير غير السوية: ملء الفراغ: التبعيد والتركيز: توثيق الاستنتاجات: تغيير القواعد) واستعان بمجموعة من

الإجراءات المستمدة من الفنيات المعرفية الأخرى وبما يحقق أهداف الدراسة. وفيما يأتي خطوات إعداد الأداة الثانية:

أولاً: إعداد التدخل الإرشادي:

تشمل إجراءات إعداد التدخل الإرشادي كل من خطوات التخطيط للتدخل الإرشادي وخطوات إعداد التدخل الإرشادي، وكما موضح أدناه:

١-**التخطيط للتداخل الإرشادي**: بغية إعداد التدخل الإرشادي بصورة علمية وبما يساعد على تحقيق أهداف الدراسة الحالية كان لابد في البدء من وضع خطة علمية موضوعية شاملة تأخذ في نظر الاهتمام كافة المتغيرات التي تتعلق بالبحث سواء كانت متغيرات بشرية أو مادية أو معنوية أو نتائج التحليلات الإحصائية، لذا فإن الباحث وبغية تخطيط تدخله الإرشادي الحالي فقد قام الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة، ومقابلة بعض المتخصصين في الإرشاد النفسي في جامعة بغداد، والجامعة المستنصرية، وجامعة البصرة، وجامعة المثنى، وجامعة القادسية لاستطلاع آرائهم ومناقشتهم في الجوانب الإرشادية حول التدخل الإرشادي المعرفي.

٢- **خطوات إعداد التدخل الإرشادي**: استعان الباحث في تحديد الخطوات التي سيسير عليها في تدخله الإرشادي المعرفي في الدراسة الحالية على أنموذج (Borders & Drary، 1992): وتتلخص خطوات التخطيط وفق هذا الأنموذج في الأتي:

١. تقرير حاجات التلاميذ وتحديدها.

٢. صياغة الأهداف من التدخل بناءً على حاجات التلاميذ.

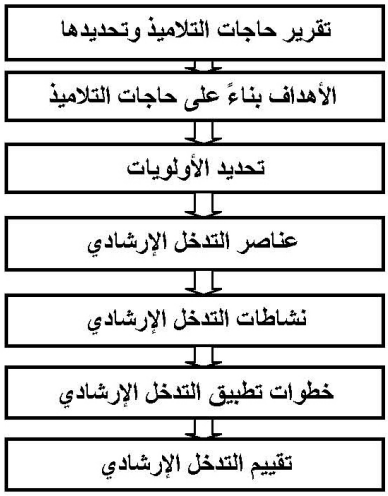
٣. تحديد الأولويات.

٤. العناصر التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.

٥. النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.

٦. خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي

٧. تقييم كفاءة التدخل الإرشادي وتقديرها (Borders 487-498 1992 & Drary،) وخطوات التخطيط للتدخل الإرشادي بناءً على هذا النظام موضحة في شكل(٥).



شكل (٥)

خطوات أنموذج & (Borders)

ووفقا لأنموذج **Borders & Drary، 1992** فأن إعداد التدخل الإرشادي المعرفي تضمن الإجراءات الآتية:

١- تحديد الحاجات Needs Assessment: لتحديد حاجات العينة فقد قام الباحث بعد تطبيق استبانه أساليب التعلم على عينة

التطبيق النهائي، بحساب الوسط المرجح والوزن المئوي وصياغة الحاجات وفقا لفقرات استبانه أساليب التعلم وكما يوضح ذلك جدول (٧).

٢- اختيار الأولويات Select Priorities: وبغية تحديد الحاجات حسب الأولويات فقد تم الترتيب التنازلي للحاجات بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي وأسلوب التعلم (عميق - سطحي) وجاءت النتائج كما موضح في جدول (٧).

جدول (٧)

حاجات التدخل الإرشادي مرتبة تنازليا حسب الوسط المرجح والوزن المئوي وأسلوب التعلم (عميق- سطحي)

تسلسل مفردات أسلوب التعلم العميق	الوسط المرجح	الوزن المئوي	تسلسل مفردات أسلوب التعلم السطحي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٧	٢.٥٠٠	٨٣.٣٣٣	١٥	٢.٧٦٦	٩٢.٢٢٢
٥	٢.٤٨٨	٨٢.٩٦٢	٧	٢.٥٢٢	٨٤.٠٧٤
١٠	٢.٤١١	٨٠.٣٧٠	٣	٢.١٦٦	٧٢.٢٢٢
٢	٢.٣٧٧	٧٩.٢٥٩	١١	٢.١١١	٧٠.٣٧٠
١٣	٢.٣٥٥	٧٨.٥١٨	١٩	٢.٠٧٧	٦٩.٢٥٩
١	٢.٢٥٥	٧٥.١٦٦	١٢	٢.٠٨٨	٦٩.٦٢٩
٩	٢.١٣٣	٧١.١١١	١٦	٢.٠٠٠	٦٦.٦٦٦
١٨	١.٩٦٦	٦٥.٥٥٥	٨	١.٩٥٥	٦٥.١٨٥
٦	١.٩٤٤	٦٤.٨١٤	٤	١.٧٧٧	٥٩.٢٥٩
١٤	١.٧٠٠	٥٦.٦٦٦	٢٠	١.٦٠٠	٥٣.٣٣٣

٣- تحديد أهداف التدخل الإرشادي: يعد تحديد أهداف التدخل الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في نظر الاهتمام عند تصميم التدخل الإرشادي، وتتنوع الأهداف المرجو تحقيقها من أهداف عامة وأهداف خاصة وأهداف سلوكية وهي كالآتي:

أ. الأهداف العامة: يؤكد المهتمون بتصميم التدخلات الإرشادية على أن الأهداف العامة من إعداد تلك التدخلات تتساوى تماماً مع الأهداف التي تسعى إليها عملية الإرشاد النفسي والتي ترمي في نهاية المطاف إلى تحقيق التوافق النفسي، وفي إطار التدخل الإرشادي الحالي الذي صمم وفق المنهج الإنمائي فان الهدف العام هو تنمية تفضيل الطلبة في

المجموعة التجريبية (من خلال التدخل الإرشادي المعرفي) أسلوب التعلم العميق.

ب. الأهداف الخاصة والسلوكية: تم صياغة الأهداف الخاصة والأهداف السلوكية للتدخل الإرشادي المعرفي وفقاً للحاجات وترتيبها بحسب الأولويات وكالآتي:

- أن تنمو لدى الطلبة إمكانية الاستفسار والمناقشة العلمية.
- أن ينمو لدى الطلبة الاستبصار بأهمية وفائدة وجمالية الاطلاع على الموضوعات الجديدة.
- أن تنمو لدى الطلبة بعض المهارات الدراسية الجديدة والتي تؤدي بدورها إلى مساعدتهم على فهم الموضوعات المهمة.
- أن ينمو لدى الطلبة الدافعية لبذل الجهد المطلوب للتوصل إلى الاستنتاجات الصحيحة.
- أن ينمو لدى الطلبة الاقتناع بالعوامل الايجابية في الدراسة والتي تجلب الرضا.
- أن ينمو لدى الطلبة عددا من العادات الدراسية التي تحبب المادة إليهم.
- أن ينمو لدى الطلبة الاعتقاد بأهمية المصادر الخارجية.
- أن ينمو لدى الطلبة تفضيل الحصول على معلومات متنوعة عن المادة الدراسية الجديدة ومراجعتها.

٤- العناصر التي يقوم عليها التدخل الإرشادي: بعد تحديد الحاجات ووضع الأهداف المراد تحقيقها للتداخل الإرشادي، قام الباحث بتحديد عنوانات الجلسات مع إجراء بعض التقديم والتأخير بالعنوانات بحسب التسلسل المبين أدناه في الجدول (٨) الذي يوضح صياغة عنوانات الجلسات الإرشادية:

جدول (٨)

الحاجات والعنوانات حسب تسلسل الجلسات

ت. الجلسة	العنوانات	تسلسل (المفردات)		الحاجات بعد الصياغة
		العميق	السطحي	
الأولى	الافتتاحية	التعارف والتعريف بالتدخل		
الثانية	الحوار والمناقشة	١٧	لا توجد	تنمية القدرة على الاستفسار والمناقشة العلمية
الثالثة	دراسة الموضوعات الجديدة	٥	لا توجد	تنمية الاعتقاد بأهمية وفائدة الاطلاع على الموضوعات الجديدة
الرابعة	فهم الموضوعات المهمة	١٠	٨+١١	تنمية المهارات الدراسية الجديدة لفهم الموضوعات المهمة
الخامسة	الاستنتاجات الصحيحة	٢+١٣	٣+٧	تنمية أساليب الإجتهاد في الدراسة والتمكن من الاستنتاجات الصحيحة
السادسة	الرضا والاقتناع بالدراسة	١	١٥	تنمية الاقتناع بالعوامل الايجابية في الدراسة والتي تجلب الرضا
السابعة	العادات الدراسية الجيدة	٩	٢٠	تنمية العادات الدراسية الصحيحة والتي تحبب المادة إليهم
الثامنة	الاطلاع على المصادر الخارجية	١٨	١٢+١٩	تنمية الاقتناع بأهمية المصادر الخارجية
التاسعة	تنوع المعلومات ومراجعتها	٦+١٤	٤+١٦	تنمية تفضيل الحصول على المعلومات متنوعة
العاشرة	الختامية	إنهاء التدخل الإرشادي		

٥- **تحديد النشاطات:** وفقا للحاجات التي افرزها التطبيق النهائي لاستبانه أساليب التعلم، وبعد ترتيب الحاجات وصياغة العنوانات، فأن التدخل المعرفي وفق أنموذج Beck سيشتمل على عدد من النشاطات التي تحققها فنيات النظرية المعرفية وهي (رصد عملية التفكير غير السوية: ملء الفراغ:التبعيد والتركيز: توثيق الاستنتاجات: تغيير القواعد) مع التقيد بتقنيات ومحددات الإرشاد المعرفي وكما سيوضح عند تطبيق التدخل الإرشادي المعرفي.

٦- **تطبيق التدخل الإرشادي:** تم تنفيذ جلسات التدخل الإرشادي العشرة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، وكان تاريخ الجلسة الأولى يوم الخميس ٢٩-١١-٢٠١٣ في مكتب الباحث.

والمدة الزمنية لكل جلسة (٦٠) دقيقة باستثناء الجلسة الأولى والأخيرة فقد كانت المدة الزمنية لكل منهما (٥٠) دقيقة وكان موعد الجلسات الساعة الواحدة مساءً.

٧- **تقويم التدخل الإرشادي** :تم تقويم التدخل الإرشادي في أثناء تطبيقه وبعد الانتهاء من تطبيقه، من خلال استمارة التقييم، حيث اعد

الباحث استمارة خاصة تتضمن سؤال الطلبة عن كل جلسة وعن كل التدخل في نهايته.

رابعاً: الفنيات الإرشادية (محتوى التدخل الإرشادي):

احتوى التدخل الإرشادي (١٠) جلسات إرشادية جماعية، تضمنت جلسات التدخل الإرشادي طيلة المدة الزمنية فنيات وأساليب وإجراءات متعددة ضمن محتوى خطوات التدخل الإرشادي وكالآتي:

١- ملء الفراغ: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على ملء الفراغ بين المثير والاستجابة من خلال تدريبه للتركيز على التصورات التي تحدث أثناء تعلمه واستفادته مما التعلم.

٢- رصد عملية التفكير غير السوية: عملية التفكير التخيلي التي تعرقل القدرة على التعامل مع خبرات الحياة بكفاءة، وتؤدي الى ردود فعل انفعالية شديدة مؤلمة وغير ملائمة، المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على رصد عملية تفضيل أسلوب التعلم السطحي.

٣- توثيق الاستنتاجات: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على تمحيص استنتاجاته واختبارها بمحك الواقع والحقيقة مستخدما في ذلك قواعد الدليل والبرهان حول فائدة لي الأسلوبين (العميق-السطحي).

٤- التبعيد والتركيز: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على رصد التفكير موضوعيا والتفكير ومعرفة ان الآلي ليس حقيقة ولا واقعا وليس موضع ثقة وانه تفكير غير توافقي وغير سوي.

٥- تغيير القواعد غير الواقعية والأحكام المطلقة بأخرى أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلا من الأمان، وعلى الألم بدلا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر

في المواقف العادية. المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على تغيير القواعد غير الواقعية والأحكام المطلقة بأخرى اكثر واقعية.

٦- تحديد الأفكار السلبية: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على تحديد الأفكار السلبية، ويستعرض الأفكار التي ترتبط بالرسوب والعجز والفشل.

٧- القبول (التقبل): المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على ان يتقبل أسلوب التعلم العميق بدل من محاولة مقاومته.

٨- قدر درجة الاعتقاد في التفكير (الفكرة) ودرجة الانفعال المرتبطة بالفكرة: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على أن يحدد مشاعره السلبية مثل "الحزن، الغضب، الإحباط" يشير إلى الأفكار التي ترتبط بكل منها، ثم يقدر بعد ذالك "من صفر إلى ١٠٠" إلى أي مدى يشعر بالحزن ومقدار أفكاره السلبية.

٩- تبويب (تصنيف) الأفكار السلبية: المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على ان يصنف أفكاره طبقا لتحريف التفكير (اي معرفيا) كما تتبدى بواسطة الأفكار ومن أمثلة هذا التحريف وقراءة الأفكار، التسميات الخاطئة، ووسم الذات، التفكير في الكل أو لا شيء، بخس الايجابيات والمبالغة في التعميم.

١٠- ماذا ستعني لو كانت الفكرة صحيحة (تنمية الترتيب الهابط) يسال المرشد المعرفي: لو كانت فكرتك صحيحة ماذا يعني لك ذلك؟ لماذا تعتبر ذلك مشكلة؟، ماذا سيحدث؟ توجه هذه الأسئلة لكل إجابة تقدم.

١١- ما هي مغانم ومغارم الفكرة؟ يطلب المرشد من المسترشد ان يضع قائمة بكل مزايا وعيوب الأسلوب العميق لنفسه، وان يقسم ١٠٠ نقطة على المزايا والعيوب، وهذا سوف ينمي دافعية المسترشد لتغيير الفكرة

١٢- ما هو الدليل؟، ما هو وزن هذا الدليل؟ وما نوعية الدليل؟ المرشد المعرفي ينمي قدرة المسترشد على ان يضع قائمة بالأدلة التي تدعم أو تدحض فكرته.

خامسا: تنفيذ جلسات التدخل الإرشادي (تخطيط وإدارة الجلسات):

قام الباحث بالتخطيط للجلسات العشرة وفق الإطار النظري للتدخل المعرفي وكما يوضحها ملحق() كما وتم إدارة الجلسات كما كان مخططا لها مع التأكيد على فسح المجال للمجموعة لتطبيق الفنيات (محتوى التدخل)، فضلاً عن فسح المجال للمناقشة والتصويبات.

- **إجراءات تطبيق أداتا البحث:** تم تطبيق أداة البحث الأولى (استبانه أساليب التعلم) على عينات البحث في أماكن عملهم (القاعات الدراسية) للفترة من يوم الخميس ٢٠١٣/١١/١٥ إلى يوم الأحد ٢٠١٣/١١/٢٦، وبعد تكميم الاستبيانات وإجراء الإحصائيات المناسبة وفقا لأهداف البحث، وبعد التعرف على أساليب التعلم، ونظرا لكون الهدف الاساس من البحث هو تنمية تفضيل الأسلوب العميق (المنهج الإنمائي في الإرشاد المعرفي) فقد تم تطبيق الأداة الثانية التدخل الإرشادي على عينة تجريبية بلغت (١٢) طالبا وطالبة بواقع (٦) طالبات للمجموعة التجريبية و(٦) طلبة ذكورا وإناثا للمجموعة الضابطة، وللفترة من يوم الخميس ٢٠١٣/١١/٢٩ الى يوم الاربعاء ٢٠١٤/١/٢ في مكتب الباحث لتوفر الشروط الضرورية للجلسات كالهدوء والسرية والأثاث المناسب.
- **الوسائل الإحصائية:** بغية انجاز بحثه، فقد استعان الباحث بالوسائل الإحصائية الآتية:

١- النسبة المئوية لاستخراج صدق المحتوى لاستبانه أساليب التعلم (R-SPQ-2F).

٢- t-test لعينتين مستقلتين لاستخراج الصدق البنائي (معامل تميز) لاستبانه أساليب التعلم.

٣- معامل ارتباط person لاستخراج معامل الثبات لاستبانه أساليب التعلم (R-SPQ-2F).

٤- الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد حاجات التدخل الإرشادي.

٥- t-test لعينتين مترابطتين لاختبار فرضية الهدف الأول.

٦- Two-Ways Analysis of Variance لاختبار فرضيات الهدف الثاني.

٧- اختبار ويلكوكسن لاختبار الفرضية الأولى والثانية من فرضيات الهدف الثالث.

٨- اختبار ما وتني لاختبار الفرضية الثالثة من فرضيات الهدف الثالث.

الفصل الرابع

نتائج البحث

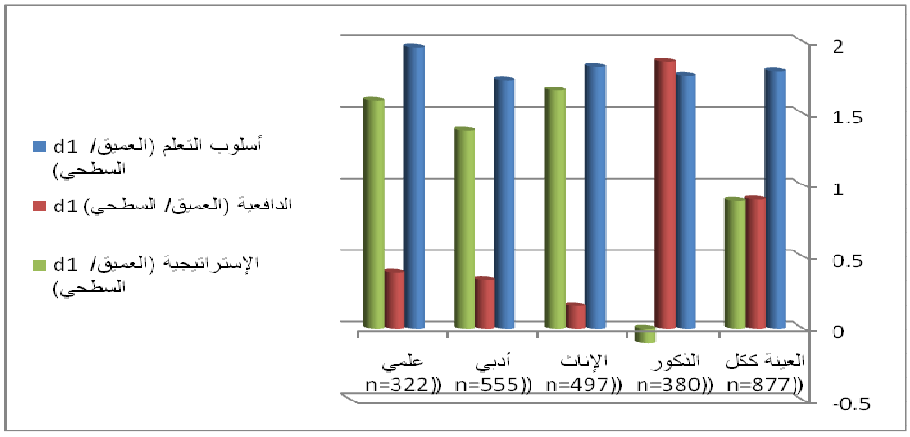
نتائج الهدف الأول وتفسيرها:

يتمثل الهدف الأول التعرف على أسلوبي التعلم العميق والسطحي لدى طلبة الجامعة ووفق عنصري (الدافعية، الإستراتيجية). من خلال اختبار الفرضية الآتية:(يختلف طلبة عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم موضوع الدراسة). ولمعرفة مدى اختلاف عينة الدراسة في تفضيلاتهم لأساليب التعلم المفضلة فقد استخدم الباحث t-test لعينتين مترابطتين وحسب تفصيلات العينة (العينة الكلية، الطلبة الذكور، الطالبات الإناث، تخصص علمي، تخصص أدبي) على استبانه أساليب التعلم المستخدمة كما هو في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩)
أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة عينة الدراسة

المتغير	الأسلوب	t.test			
		d1	sd	t المحسوبة	الدلالة
العينة ككل (n=877)	أسلوب التعلم (العميق/السطحي)	١.٧٩	٣.٩٥	١٣.٧٦	دالة ٠.٠٠١
	الدافعية (العميقة/ السطحية)	٠.٩	٢.٥٦	١١.٢٥	دالة ٠.٠٠١
	الإستراتيجية(العميقة/ السطحية)	٠.٨٩	٢.٦٨	٩.٨٨	دالة ٠.٠٠١
الإناث (n=497)	أسلوب التعلم (العميق/السطحي)	١.٨٢	٣.٩	١٠.٧٠	دالة ٠.٠٠١
	الدافعية (العميقة/ السطحية)	٠.١٦	٢.٣٣	١٦	دالة ٠.٠٠١
	الإستراتيجية(العميقة/ السطحية)	١.٦٦	٢.٤٦	١٥.٠٩	دالة ٠.٠٠١
الذكور (n=380)	أسلوب التعلم (العميق/السطحي)	١.٧٦	٤.٠٥	٨.٨	دالة ٠.٠٠١
	الدافعية (العميقة/ السطحية)	١.٨٦	٢.٥١	١٥.٥	دالة ٠.٠٠١
	الإستراتيجية (العميقة/ السطحية)	٠.١-	٢.٦٤	٠.٧٦-	غير دالة
أدبي (n=555)	أسلوب التعلم (العميق/السطحي)	١.٧٣	٣.٨٦	١٠.٨١	دالة ٠.٠٠١
	الدافعية (العميقة/ السطحية)	٠.٣٤	٢.٣٢	٣.٧٧	دالة ٠.٠٠١
	الإستراتيجية(العميقة/ السطحية)	١.٣٨	٢.٤٨	١٣.٨	دالة ٠.٠٠١
علمي (n=322)	أسلوب التعلم (العميق/السطحي)	١.٩٦	٤.١١	٨.٩	دالة ٠.٠٠١
	الدافعية (العميقة/ السطحية)	٠.٣٩	٢.٥	٣	دالة ٠.٠١
	الإستراتيجية(العميقة/ السطحية)	١.٥٩	٢.٥٤	١١.٣٥	دالة ٠.٠٠١

ويمكن زيادة توضيح نتائج الهدف الأول من خلال المخطط البياني الآتي:



يتضح من الجدول (٩) السابق والمخطط البياني البيانات الآتية:

١- أن طلبة الجامعة (عينة البحث عموما) يختلفون في تفضيلهم للتعلم العميق، والتعلم السطحي، وهناك فروق دالة إحصائيا في تفضيلهم لكلا الأسلوبين، و فروقا دالة بين دافعية وإستراتيجية الأسلوب العميق ولصالح الأسلوب العميق. ورغم ذلك فإن مستوى أسلوب التعلم العميق عند العينة بمستوى (٢٢.١) وهو مستوى ضعيف لا يتناسب

وطبيعة العينة كطلبة جامعيين وحاجاتهم لمستوى أعلى من العمق في تعلمهم.

٢- ان عينة البحث من الذكور بحاجة إلى إستراتيجية تعلم متميزة بين الأسلوبين، اذ ان الإستراتيجية في كلا الأسلوبين متقاربة ولا توجد بينها فروق دالة إحصائيا.

٣- ان طلبة عينة البحث ذوي التخصص العلمي لديهم أعلى متوسط فروق بين الأسلوب العميق والسطحي (d=1.96)، وان الذكور من عينة البحث لديهم أعلى متوسط فروق في (دافعية) الأسلوب العميق مقارنة بالسطحي(d=1.86).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع إحدى نتائج دراسة ياسر وكاظم (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب جامعة قار يونس في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية، وقد تكونت من العينة ١٣١ طالب وطالبة، وبتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن طلاب العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متباينة (ياسر وكاظم،١٩٩٨، ٤٨-٦٧). كما تتفق مع نتائج دراسة (٢٠٠٠) Zhang التي كان احد أهدافها بحث أساليب تعلم الطلاب الجامعة لعينة من ثلاث مجموعات من الطلبة تتراوح أعمارهم بين ١٩ - ٢٧ عاما حيث ضمت الأولى ٦٧ طالبا أمريكيا، وضمت ٦٥٢ طالبا من هونج كونج، فيما ضمت الثالثة ١٩٣ طالبا صينيا. طبق عليهم استبيان عمليات الدراسة الذي اعده بيجز ١٩٨٧، وأشارت إحدى نتائج الدراسة الى تباين أفراد العينة في أساليب التعلم (Zhang،2000 ،47-37).

نتائج الهدف الثاني وتفسيرها:

نتائج الهدف الثاني: الفروق في أساليب التعلم حسب النوع والتخصص الأكاديمي. **من خلال اختبار الفرضيات الآتية:**

١- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم **العميق** بحسب متغير النوع الجنس.

٢- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم **العميق** بحسب متغير التخصص الأكاديمي.

٣- لا يوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص في أسلوب التعلم **العميق**.

٤- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم **السطحي** بحسب متغير النوع الجنس.

٥- لا يوجد فرق دال في أسلوب التعلم **السطحي** بحسب متغير التخصص الأكاديمي

٦- لا يوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص في أسلوب التعلم **السطحي**.

وباستخدام تحليل التباين الثنائي Two-Ways Analysis of Variance ظهرت النتائج كما في الجدولين (١٠) و(١١) الآتيين:

جدول (١٠)

جدول تحليل التباين الثنائي (أسلوب التعلم العميق)

Source Variance	SS	d f	MS	F(المحسوبة)	F(الجدولية)	الدلالة بمستوى ٠.٠٥
العامل الأول (الجنس)	47.5	1	47.5	3.9	3.84	دالة
العامل الثاني(التخصص)	0.1	1	0.1	0.008	3.84	غير دالة
التفاعل بين المتغيرين	0.3	1	0.3	0.02	3.84	غير دالة
داخل المجموعات	10.618.8	874	12.15			

جدول (١١)

جدول تحليل التباين الثنائي (أسلوب التعلم السطحي)

Source Variance	SS	d f	MS	F (المحسوبة)	F (الجدولية)	الدلالة بمستوى ٠.٠٥
العامل الأول (الجنس)	40.7	1	40.7	3.12	3.84	غير دالة
العامل الثاني (التخصص)	10	1	10	0.76	3.84	غير دالة
التفاعل بين المتغيرين	35.05	1	35.05	2.68	3.84	غير دالة
داخل المجموعات	11405.75	874	13.05			

يتضح من الجدولين السابقين ما يأتي:

١- يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الإناث والذكور في أسلوب التعلم العميق ولصالح الإناث علماً ان المتوسط الحسابي للذكور (٢١.٩) وللإناث (٢٢.٣). وبذلك ترفض فرضية العدم (الصفرية) (الفرضية (١) من الهدف الثاني) وتقبل الفرضية البديلة (يوجد اثر دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين الإناث والذكور في أسلوب التعلم العميق).

٢- لم تظهر نتائج البحث أي أثار أو فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص في التعلم العميق أو للجنس والتخصص في التعلم السطحي أو أي تفاعل داخلي، وبذلك تقبل فرضيات العدم (الصفرية) (التسلسلات ٢-٣-٤-٥-٦) الخاصة بالهدف الثاني.

ونخلص من ذلك بأن الإناث يتميزن عن الذكور بتفضيل أسلوب التعلم العميق، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص هذه الأساليب وخصائص طبيعة نوع الجنس والدور المناط به ومتطلبات الدور نفسيا واجتماعيا وتربويا، والدافعية للتميز والتعويض واثبات الذات وتحقيقها والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي. إضافة إلى وفرة الوقت بسبب قلة المنبهات والمثيرات التي تؤدي إلى الاختلاف الحتمي في ترتيب أولويات الحاجات الحياتية. كما أظهرت التحليلات السيتوباثولوجية (علم أمراض الأنسجة) أن نمو عمليات الميلنة (أي تكون العنصر الأساسي في المادة البيضاء في الخلايا العصبية)، وكذلك ارتقاء شجيرات الخلايا العصبية، (التي تساهم في نقل الرسائل العصبية عبر الخلايا) في النصف الكروي الأيسر من المخ يكونان أكثر تقدما لدى الإناث. ويشتمل المخ بشكل عام - سواء لدى الذكور أو الإناث - على نصفين شبه كرويين، يشتمل النصف الأيسر على مراكز اللغة الكبرى، وعادة

ما يكون هذا النصف لدى الإناث أكبر حجما وأقوى في عملياته اللغوية، مقارنة بمثيله لدى الذكور. أما النصف الأيمن فيتعلق بالوظائف الخاصة بالإدراك البصري المكاني والخيال والأحلام، وهو لدى الذكور أكبر حجما مقارنة بمثيله لدى الإناث. ويربط بين هذين النصفين شبه الكرويين للمخ قنطرة يطلق عليها اسم "الجسم الجاسئ" وأحيانا ما تسمى أيضا "المقرن الأعظم" وذلك لأنها تقوم بعقد القران أو إحداث التزاوج بين الرسائل البصرية الخاصة بالنصف الأيمن من المخ والرسائل اللغوية الخاصة بالنصف الأيسر من المخ. وهذه القنطرة العصبية هي أكثر اكتنازا بنسبة ٤٠٪ لدى الإناث مقارنة بحجمها لدى الذكور، ولذلك فهناك احتمالات أكبر لنقل الرسائل العصبية البصرية واللغوية بشكل أكثر سهولة لدى الإناث مقارنة بالذكور. والوظائف الأساسية للنصف الأيسر من المخ هي: النشاطات اللفظية والعددية، النشاطات المنطقية والعقلانية، والمتسلسلة أو المنظمة، والخاصة بالتحليل وتنظيم الأجزاء، وهي بشكل عام نشاطات اتفاقية اتباعية، ملتصقة بالحقائق والواقع. وهذه تسهم كثيرا في تميز الإناث في أساليب التعلم مقارنة بالذكور(Albaily،1996، 427).

وتختلف نتائج الهدف الثاني في الدراسة الحالية مع إحدى نتائج دراسة ياسر وكاظم (١٩٩٨) حيث أشارت إحدى نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة عائدة للجنس (ياسر وكاظم،١٩٩٨، ٤٨-٦٧).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص الأدبي والعلمي إلى ان الموقف التعليمي في كلا التخصصين هو ذات الموقف سواء من حيث طرق التدريس أو أساليبها أو الوسائل التعليمية وغير ذلك من إدارة وظروف ميتافيزيقية موحدة لكلا التخصصين، فضلا عن ان المتفحص لواقع التعليم الجامعي خصوصا والتعليم العام عموما سيجد دون عناء ان واقع

الفرق بين التخصص العلمي والأدبي لا يعدو عن فرق بالاسم (الظاهر) أكثر منه فرق في المحتوى، اذ ان ما نلمسه فقط هو بعض الساعات العملية أو الأدائية أو المختبرية التي قد لا تعيق الطالب من الانتقال الى المرحلة الدراسية الأخرى (بقليل) من الجهد النظري الذي يوازي كثيرا جهد نظيره في التخصص الأدبي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع إحدى نتائج دراسة ياسر وكاظم ١٩٩٨ التي لم تظهر نتائجها فروقا ذات دلالة عائدة للتخصص في أساليب التعلم، وتتفق مع نتيجة في دراسة مرزوق ١٩٩٠ والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم، في عينة قوامها ٩٠ طالب جامعياً، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة (مرزوق، ١٩٩٠، ٥٩٧-٦١٥).

فيما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة١٩٩٢ Emanuel & potter التي هدفت الى بحث الفروق بين التخصصات المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم، وذالك لدى عينة مكونة من مجموعتين قوامها ٣٢٧ طالبا من طلاب المدارس العليا،٢٣٥ من طلاب الجامعة وبتحليل البيانات أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم (Emanual،1992 .potter & ،395-414).وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الصباطي ورمضان،٢٠٠٢) التي كان احد أهدافها التعرف على الفروق في أساليب التعلم وفقا للتخصص الأكاديمي، حيث أشارت أن أساليب التعلم التي يتبناها طلاب المرحلة الجامعية تتأثر لدرجة دالة لكل من التخصص الدراسي للطالب ومستوى تحصيله الدراسي، حيث أن طلاب التخصصات العلمية أكثر تبنيا للأسلوب العميق بينما كان الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر ميلا لتبني الأسلوب السطحي (الصباطي ورمضان،١٧،٢٠٠٢).

نتائج الهدف الثالث:

للتعرف على نتائج الهدف الثالث فقد قام الباحث بتصميم وتطبيق تداخل إرشادي معرفي (الأداة الثانية من أدوات البحث) وفقاً لنظرية الإرشاد المعرفي BECK، لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق لدى طلاب الجامعة كما ورد تفصيل ذلك في الفصل الثالث من البحث. وتم اختبار فرضيات الهدف الثالث وتفسيرها كالآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F بعد تطبيق التدخل الإرشادي. وبغية اختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتبين أن القيمة المحسوبة والتي تساوي (٠) دالة إحصائياً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وذلك لوجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق التدخل وبعده، ولصالح الاختبار ألبعدي، وجدول (١٢) يوضح عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى.

جدول (١٢)

نتائج اختبار الفرضية الأولى حسب Wilcox on Test

ت	درجة عميق بعدي	درجة عميق قبلي	الفرق	رتبة الفرق	الرتب ذات الإشارة الأقل عدداً
1	19	14	5	٥	٠
2	٢٣	٢١	٤	٣	٠
3	23	20	3	٢	٠
4	21	20	1	١	٠
5	23	19	4	٣	٠
6	26	16	10	٦	٠
Tالمحسوبة = ٠		بمستوى ٠.٠٥ = ٠ T-Table			
النتيجة: توجد فروق دالة إحصائيا بين البعدي والقبلي، لان المحسوبة اقل من الجدولية					

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على استبانه أساليب التعلم R-SPQ-2F. ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وتبين أن القيمة المحسوبة والتي تساوي (٦) غير دالة إحصائيا لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لذا تقبل الفرضية الصفرية، إذ لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي. والجدول (١٣) يوضح عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية:

جدول (١٣)

نتائج اختبار الفرضية الثانية حسب Wilcoxon Test

ت	درجة ضابطة بعدي	درجة ضابطة قبلي	الفرق	رتبة الفرق	الرتب ذات الإشارة الأقل عددا
1	١٨	١٩	-١	١	١
2	٢١	١٨	٣	٢	
3	٢١	١٧	٤	٢	
4	٢٣	١٧	٦	٦	
5	١٨	١٦	٣	٢	
6	١٧	٢١	-٤	٥	٥
T المحسوبة =٦		بمستوى ٠.٠٥ = ٠ T-Table			

* **النتيجة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجة ضابطة عميق بعدي وقبلي، لان المحسوبة اكبر من الجدولية.**

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ودرجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي على استبانه أساليب التعلم بعد تطبيق التدخل الإرشادي. ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (مان وتني) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد وجد أن القيمة المحسوبة والتي تساوي (٤) دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لوجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (١٤) يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة.

جدول (١٤)
نتائج اختبار الفرضية الثالثة بحسب اختبار مان وتني

ت	درجة عميق بعدي	درجة ضابطة بعدي	الترتيب التصاعدي	عدد القيم الأصغر
1	١٩	١٨	١٧	٠
			١٨	٠
2	٢٣	٢١	١٨	٠
			١٩	
3	٢٣	٢١	٢١	
			٢١	١
4	٢١	٢٣	٢١	١
			٢٣	٢
5	٢٣	١٨	٢٣	
			٢٣	
6	٦٢	١٧	٢٣	
			٢٦	
U المحسوبة =٤		بمستوى ٠.٠٥ = ٥ U-Table		

* **النتيجة:** توجد فروق دالة إحصائيا بين التجريبية والضابطة بعدي لان المحسوبة اصغر من الجدولية.

تفسير نتائج الهدف الثالث: أظهرت نتائج الهدف الثالث - من خلال اختبار فرضياته الثلاثة - فاعلية التدخل الإرشادي المعرفي وفق نظرية Beck ويفسر الباحث ذلك إلى ان التدخلات الإرشادية وبكافة أنواعها (إنمائية أم وقائية ام علاجية)، وأسلوبيها (مباشر أو غير مباشر)، فهي تسعى لمعالجة مشكلات الإنسان وفقاً لأساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية تفضيلاتهم الايجابية واتجاهاتهم وتوافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها، فضلاً عن مساعدتهم في أن يتخذوا لأنفسهم أساليبنا للتعلم تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم وتساعدهم على أن يشبعوا حاجاتهم ويتفهمون متطلبات حياتهم ويتحملون المسؤولية حيال المجتمع الذي يعيشون فيه وحب الآخرين والتعاون معهم وينفذوا واجباتهم في ظل التقدم والانفجار المعرفي، لأن التوجيه والإرشاد عملية مخططة ومنظمة تسعى إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي (ألعتابي،١٦١،٢٠١٢).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل الدراسات التي درست فاعلية التدخلات الإرشادية المعرفية، - وعلى سبيل المثال - يرى Stone إن الإرشاد عملية تسهيل التفاعل بين الفرد والبيئة لغرض الوصول إلى الأهداف المستقبلية الجيدة وجعلها

جزءاً من سلوكه، وهذا لا يتم إلا من خلال تدخل إرشادي بشكل مقنن ومنظم مراعياً في ذلك الأهداف والوسائل المعينة لتحقيقها (Stone، 1980، 19) .

- **الاستنتاجات**:

وفقاً لإجراءات البحث ونتائجه، استنتج الباحث المتغيرات الآتية:

١- إتباع المنهج التنموي في التدخل الإرشادي المعرفي كان ذو فائدة مزدوجة، فحين تمت عملية تنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق إلى مستوى أعلى فالمقابل كان انخفاضا في تفضيل أسلوب التعلم السطحي، فمقدار الزيادة للعميق ستكون هي مقدار النقص للسطحي تقريبا.

٢- إن التدخلات الإرشادية (الإنمائية) ذات فاعلية دالة، وان طلبة الجامعة بحاجة إلى هكذا تدخلات، ولاحظ الباحث تميز عينة التدخل الإرشادي الإنمائي بدافعية (واضحة) في حضور الجلسات، كما وان العينة كانت لا تعاني من الحرج الذي تعانيه عينات المنهج العلاجي في دراسات أجريناها سابقا.

٣- إن أسلوب التعلم العميق يحتاج إلى إستراتيجية تحققه مثلما يحتاج دافعية، وإذا ما كان التدريسي يتولى تربويا جزءا (متوسطا) من المسؤولية لاستثارة دافعية التعلم العميق عند الطالب، فانه يتولى منطقيا جزءا (كبيرا) من المسؤولية لاكتساب الطالب المهارات الإستراتيجية التي تساعده على التعلم العميق، وتبنيها، والتمييز بينها وبين استراتيجيات التعلم السطحي.

- **التوصيات**:

١- يتوجب على مجلس الجامعة الموقر الاهتمام بخدمات الإرشاد النفسي والتربوي عموما والتدخلات الإرشادية خصوصا لما أقرته نتائج البحث

من فاعلية يعتمد عليها.

٢- يتوجب على مجالس الكليات الموقرة – وكل حسب اختصاصها-إعادة النظر في نظامنا التعليمي، سواء محتوى المنهج، أو فاعلية التدريسي، أو كفاءة الطالب وتشجيع الابتعاد عن أسلوب الإلقاء والتلقين في التدريس وتحاشي تكليف الطلاب بمهمات تعليمية تعتمد في إنجازها على الحفظ فقط.

واستخدام الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تعطي للطالب مساحة كافية للتفكير.

- **المستخلص**:

يستهدف البحث الحالي - بشكل أساس- التعرف على فاعلية تدخل إرشادي (معرفي) لتفضيل أسلوب التعلم العميق، وبغية تحديد عينة التدخل خصوصا وممن هم بحاجة للتدخلات لاحقا عموما، فقد استهدف البحث أيضا التعرف على أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، بصورة عامة، والتعرف على اثر متغيري النوع والتخصص بصورة خاصة، وبعد تحديد الإطار النظري للبحث والاطلاع على (دراسات سابقة)، صاغ الباحث عشرة فرضيات وانتهج البحث منهجين، ألارتباطي والتجريبي، وطور الباحث أستبانة أساليب التعلم (R-SPQ-2F) وفقا لنظرية أساليب التعلم Biggs، كأداة أولى في البحث، فيما اعد تدخلا إرشاديا معرفيا مستعينا بنظرية الإرشاد المعرفي Beckإطارا نظريا، واستعان الباحث في تحديد الخطوات التي سيسير عليها في تدخله الإرشادي المعرفي في الدراسة الحالية بأنموذج (Borders & Drary،1992)، وبعد التأكد إحصائيا من صلاحية الأداتين تم تطبيقهما على عينة بلغت (٨٧٧) طالبا وطالبة من جامعة المثنى، وأشارت نتائج البحث إلى وجود اختلاف دال إحصائيا في تفضيلات العينة لأسلوب التعلم العميق لصالح الإناث ذوات التخصص الأدبي، كما وجد

اثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في تفضيل أسلوب التعلم العميق ولصالح الإناث، فيما لم يكن نوع التخصص ذو اثر دال إحصائيا، كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فاعلية دالة إحصائيا للتدخل الإرشادي المعرفي، واختتم البحث بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Abstract

Basically، this research aims to identify the effectiveness of the intervention of a counseling (cognitive) to have a preference for deep learning style، in order to identify a sample of intervention especially those who are in need of interventions later in general research also identify learning styles for the students of the university، in general،and to identify the effect of variables gender and type of specialization in particular، and after seeing the theoretical framework of the research and many of the (previous studies)، formed by the researcher ten hypotheses. And pursued a search two approaches، Correlative and experimental، and the researcher developed a questionnaire of learning styles (R-SPQ-2F)، according to Biggs s Theory of Learning styles، as a first tool in search، while promising intervention counseling cognitive drawing on the (Cognitive of Counseling Theory s Beck) theoretical framework، and hired a researcher to identify the steps that will go down in intervention counseling of cognitive in the current study، by the model (Borders & Drary، 1992)، and after making sure statistically the validity of the tools have been applied to a sample of (877) students from the University of Muthanna، and noted the search results to a difference statistically significant difference in the preferences of the sample to the learning style of deep and learning style surface، and by elements (motivation - the strategy)، also found the impact of a statistically significant variable gender in preference learning style deep and in favor of females، with no type Specialization is a statistically significant effect، as results indicated the presence of statistically significant effectiveness of the intervention counseling of cognitive، research concluded a number of conclusions recommendations and proposals.

الملاحــق

ملحق (١) استبانة R-SPQ-2F

عزيزتي الطالبة....عزيزي الطالب: أمامك استبانه تتكون من (٢٠) مفردة كل منه توضح طريقتك المفضلة في التعلم، اقرأ كل منها واجب بوضع علامة (/) أسفل الإجابة التي ترى أنها تعبر تماما عن طريقتك في التعلم، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، لا تستغرق وقتا في الإجابة، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي، ونشكر تعاونك معنا.

الباحث

البيانات الشخصية:

الاسم.....الجنس.....القسم:.....الكلية:..... تاريخ الميلاد: /

ت	المفردات	لا تنطبق عليّ إطلاقًا	تنطبق عليّ أحيانا	تنطبق عليّ تماما
١	تمنحني أوقات الدراسة والمطالعة الشعور بالرضا الشخصي العميق			
٢	الاستنتاجات الصحيحة تتطلب عملا كبيرا ومتواصلا			
٣	هدفي ان اجتاز المواد الدراسية بقليل من الجهد			
٤	أدرس فقط ما أكلف به من واجبات في المادة الدراسية			
٥	اشعر بالقناع ان الموضوعات الجديدة ستكون شيقة عند الاطلاع عليها			
٦	أقضي وقتا إضافيا في الحصول على معلومات كثيرة عن الموضوعات الجديدة			
٧	لا أجد المادة الدراسية شيقة بالنسبة لي لذلك اقلل من جهدي المبذول تجاهها			
٨	أتعلم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى اذا لم افهمها			
٩	أجد إن مذاكرة المواد الدراسية أحيانا قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة			
١٠	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها تماما			
١١	يمكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المادة الدراسية أكثر من فهمها			
١٢	أدرس ما هو محدد لأنني اعتقد انه ليس من الضروري ان أضيف شيئا أخر			
١٣	اجتهد في دراساتي لأني أجد الموضوعات شيقة			
١٤	أقضي الكثير من أوقات فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها			
١٥	دراسة المواد الدراسية بتعمق مضيعة للوقت وما احتاجه هو الاطلاع السطحي عليها			
١٦	التدريسي يجب الا يتوقع من الطالب ان يدرس بجد المادة التي لا تطلب في الامتحان			
١٧	أذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة كثيرة ارغب في الإجابة عنها			
١٨	أبدي اهتماما كثيرا في البحث عن المصادر الخارجية المقترحة من قبل التدريسيين			
١٩	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن امتحن فيها			
٢٠	اجد ان الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها			

ملحق (٢) التدخل الإرشادي المعرفي

ت.	تاريخ	العنوانات	الحاجات	الأهداف	الفنيات والنشاطات الإرشادية المعرفية	التقويم
الأولى	٢٠١٣/١١/٢٩	الافتتاحية	التعارف	ان يتم التعارف بين المجموعة والباحث والتعريف بالتدخل	يقدم المرشد نفسه لافراد المجموعة تقديم افراد المجموعة أنفسهم للمرشد ولافراد المجموعة فردا فردا . مع إضفاء جو من الالفة .حث افراد المجموعة على ان لا يتاخرون ولا يتغيبون عن الوقت المخصص للجلسات .الاتفاق على الزمان والمكان المخصص .	منح افراد المجموعة الفرصة لاصدار حكمهم فيما اذا كانت خطة الجلسة التي تدربوا عليها مفيدة في طريقة واسلوب تعلمهم (اعطاء الجلسة درجة من ١٠) بيان السلبيات لتلافيها في الجلسات القادمة
الثانية	٢٠١٣/١٢/٣	الحوار والمناقشة	تنمية القدرة على الاستفسار والمناقشة العلمية	ان ينمو لدى الطلبة امكانية الاستفسار والمناقشة العلمية	- تغيير القواعد غير الواقعية والإحكام المطلقة بأخرى أكثر واقعية واقرب الى التوافق .ما هي مغانم ومغارم الفكرة ؟ يطلب المرشدمن المسترشد ان يضع قائمة بكل مزايا وعيوب عملية الاستفسار والمناقشة لنفسه , وان يقسم ١٠٠ نقطة على المزايا والعيوب , وهذا سوف يستثير دافعية المسترشد لتغيير الفكرة	
الثالثة	٢٠١٣/١٢/٥	دراسة الموضوعات الجديدة	تنمية الاستبصار بأهمية وفائدة الاطلاع على الموضوعات الجديدة	ان ينمو لدى الطلبة الاقتناع بفائدة وجمالية الاطلاع على الموضوعات الجديدة	رصد عملية التفكير غير السوية:عملية التفكير التخيلي Ideation التي تعرقل القدرة على التعامل مع خبرات الحياة بكفاءة. المسترشد عليه ان يتعامل مع الموضوعات الدراسية الجديدة بفاعلية وكفاءة كونها موضوعات تحتاج الى التعامل الكفء) ، وتؤدي الى ردود فعل انفعالية شديدة مؤلمة وغير ملائمة (والموضوعات الجديدة لا تؤدي الى خبرة سلبية او مؤلمة بل هي ذات خبرات انفعالية سارة). ما هو الدليل ؟ يضع المسترشد قائمة بالأدلة التي تدعم او تدحض فكرته , ما هو وزن هذا الدليل ؟ وما نوعية الدليل ؟	
الرابعة	٢٠١٣/١٢/٧	فهم الموضوعات المهمة	تنمية بعض المهارات الدراسية الجديدة لفهم الموضوعات المهمة	ان ينمو لدى الطلبة بعض المهارات الدراسية الجديدة والتي تؤدي بدورها إلى مساعدتهم على فهم الموضوعات المهمة	ملء الفراغ :المرشد المعرفي يملأ الفراغ بين المثير والاستجابة من خلال تدريب المسترشد للتركيز على التصورات التي تحدث اثناء مروره بخبرة المثير والاستجابة (حينما يتعرض المسترشد الى موضوعات مهمة يجب ان يتمكن من فهمها وبعمق من خلال تمثلها والاقتناع باهميتها). القبول (التقبل) هل يستطيع المسترشد ان يتقبل أسلوب التعلم العميق بدل من محاولة الوقوف أمامه او مقاومته ؟هل هناك مشكلة بحاجة للحل ؟هل يستطيع المسترشد ان يتقرب من تفكيره كحلال للمشاكل ؟ ما هي المشكلة ؟ (صعوبة الفهم والاستيعاب)وماذا سيكون الهدف (الفهم والاستيعاب ووصول مستويات متقدمة في المجال المعرفي)؟ وما هي مصادر المعلومات والمهارات والأفعال المناسبة ؟ ما هي الخطط التي يستطيع المسترشد تنفيذها لحل المشكلة ؟ (التدريب والتمرين واستشارة المتخصصين وتخصيص الوقت الكافي والتركيز)	
الخامسة	٢٠١٣/١٢/١٠	الاستنتاجات الصحيحة	تنمية الاجتهاد في الدراسة وتحديد الجهد المطلوب للتوصل الى الاستنتاجات	ان ينمو لدى الطلبة الرغبة ببذل الجهد المطلوب للتوصل الى الاستنتاجات	توثيق الاستنتاجات: من خلال تدريبهم على تمحيص استنتاجاتهم واختبارها بمحك الواقع والحقيقة مستخدما في ذلك قواعد الدليل والبرهان العملية. نقص المعلومات:هل يملك المسترشد كل المعلومات الضرورية لاستنتاج الاستخلاص؟ (على المرشدان يساعد المسترشد من خلال زيادة دافعيته للاستنتاجات الصحيحة وارشاده الى الاستراتيجية المناسبة من خلال تحديد الموضوع وفرض الفرضيات المناسبة واختبارها ومن ثم اختيار الفرضية الاقرب للواقع). التحليل المنطقي هل يستنتج المسترشد الاستنتاجات التي تكون غير مبررة ؟المثال : اذا فشلت في الامتحان فهل معنى ذلك إنني فاشل ؟	
السادسة	٢٠١٣/١٢/١٢	الرضا والاقتناع	تنمية الاقتناع بالعوامل الايجابية في الدراسة والتي تجلب الرضا	ان ينمو لدى الطلبة الاقتناع بالعوامل الايجابية في الدراسة والتي تجلب الرضا	التبعيد والتركيز :رصد التفكير موضوعيا (فالدراسة لاشك تساعد كثيرا في اشباع الحاجات الانسانية) والتفكير الآلي ليس حقيقة ولا واقعا وليس موضع ثقة وانه تفكير غير توافقي وغير سوي(وعلى الطالب ان ينتبه الى ما تقدمه النتائج الايجابية في الدراسة من فوائد مادية ومعنوية له) هل هناك تفسير بديل؟ يطلب من المسترشد ان يفحص عدد من الاسباب والمترتبات البديلة ما امكنه ذلك , خاصة البدائل الأكثر سلبي.	
السابعة	٢٠١٣/١٢/١٤	العادات الدراسية الجيدة	تنمية العادات الدراسية التي تحبب المادة للطلبة	ان تنمو لدى الطلبة العادات الدراسية التي تحبب المادة للطلبة	تغيير القواعد غير الواقعية (العادات الدراسية القائمة على الحفظ دون الفهم والاستيعاب او تذكر الاجابات بدل فهمها) باخرى اكثر واقعية واقرب الى التوافق(استحداث عادات دراسية جديدة مناسبة وصحيحة تهتم بالفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) . وضع الحدث في منظور يطلب من المسترشد ان يفحص الحدث على متصل من صفر الى ١٠٠ , ماذا سيحدث بالفعل لو وقع الحدث (استخدام العادات الدراسية الجديدة)؟ ما هو السيء والحسن والمتماثل في المترتبات ؟ مناقضة الفكرة :يأخذ المرشدوالمسترشد الأدوار التي يطلب فيها من المسترشد مناقضته تفكيره السلبي (العادات القديمة هي الافضل), ويمكن تغيير الأدوار.	
الثامنة[*]	٢٠١٣/١٢/٢٩	الاطلاع على المصادر الخارجية	تنمية اقتناع الطلبة باهمية المصادر الخارجية	ان ينمو لدى الطلبة الاقتناع باهمية المصادر الخارجية	رصد عملية التفكير غير السوية : (عدم الحاجة الى المصادر الخارجية وعدم الاطلاع على الموضوعات الا لغرض الامتحان) وعملية التفكير التخيلي Ideation التي تعرقل القدرة على التعامل مع خبرات الحياة بكفاءة (اطلاع المسترشد المصادر الخارجية دليل كفاءته) قدر درجة الاعتقاد في التفكير (الفكرة) ودرجة الانفعال المرتبطة بالفكرة, ثم يقدر بعد ذلك "من صفر إلى ١٠٠" إلى أي مدى يشعر بالحزن ومقدار أفكاره السلبية .. المثال : شعرت بالحزن بنسبة ٨٠% , عندما فكرت بأنني لن اكون متميزا في دراستي بسبب عدم اطلاعي على المصادر الخارجية واعتقدت بهذا الأمر بنسبة ٩٥% .	
التاسعة	٢٠١٣/١٢/٣١	تنوع المعلومات ومراجعتها	تنمية الحصول على معلومات متنوعة عن المادة الدراسية الجديدة	ان ينمو لدى الطلبة تفضيل الحصول على معلومات متنوعة عن المادة الدراسية	تغيير القواعد غير الواقعية والإحكام المطلقة (صعوبة الحصول على المعلومات او الاستفادة منها) باخرى اكثر واقعية واقرب الى التوافق (المعلومات التي يحصل عليها الطالب يجب ان تكون معلومات شاملة عن كل موضوع ومعلومات متنوعة المصادر وعدم الركون الى المعلومات السطحية والسهلة التداول). تحديد الافكار السلبية يستعرض المسترشد الأفكار التي ترتبط بالرسوب . تبويب (تصنيف)الأفكار السلبية يصنف المسترشد الأفكار طبقا لتحريف التفكير (اي معرفيا) كما تتبدى بواسطة الأفكار	
العاشرة	٢٠١٣/١/٢	الختامية	إنهاء التدخل الإرشادي المعرفي	ان يتمكن افراد المجموعة الإرشادية من اكمال مستلزمات التدخل الإرشادي	استعراض جميع المهارات التي تم التدريب عليها ومناقشتها . اخبار افراد المجموعة بان هذه الجلسة هي الاخيرة في عملية التدريب ، حيث يتم تشجيعهم على تطبيق ما تدربوا عليه في الجلسات السابقة في جميع المواقف الحياتية .يطلب الباحث من افراد المجموعة الإرشادية ان يذكرون رأيهم في البرنامج من ناحية السلبيات والايجابيات - يقدم الباحث شكره وتقديره لافراد المجموعة لتعاونهم في تطبيق التدخل الإرشادي	

* تم تأجيل الجلسات لمدة أسبوعين من ٢٠١٣/١٢/١٥ إلى ٢٠١٣/١٢/٢٨ وتم عقد الجلسة الثامنة إلى تاريخ ٢٠١٣/١٢/٢٩ بسبب تحديد عطلة نصف السنة بصورة مفاجئة.

هوامش البحث

(١) (أ..م . د. علي فرحان لغة عربية) و(أ.م.د.سعد عزيز ارشاد نفسي) و(م. لؤي خزعل جبر علم النفس) و(م.محمد كاظم طرائق تدريس) و(م.م. يوسف طارش).

(٢) (أ.د. خليل رسول إبراهيم آداب بغداد) + (أ.د. قبيل كودي حسين تربية المستنصرية) + (أ.د. شاكر مبدر جاسم تربية بنات بغداد) + (أ.د. صالح مهدي صالح تربية المستنصرية) + (أ.د. عياد إسماعيل صالح تربية البصرة).

(٣) استبانة (R-SPQ-2F) تتعامل مع عاملين (2F) العميق والسطحي، أي أننا نتعامل مع استبانتن معاً.

قائمة المصادر والمراجع

١- إطميش، سناء نعيم،(٢٠١٠)، دور التداخل الإرشادي بأسلوبي (إطفاء التحوير السلبي وإعادة البنية المعرفية) لدى طالبات المرحلة الإعدادية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق: الجامعة المستنصرية.

٢- باترسون، س. هـ. ١٩٩٠، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد الفقي. الكويت: دار القلم.

٣- بيك، آرون (٢٠٠٠) / العلاج المعرفيّ والاضطرابات الانفعالية، ترجمة عادل مصطفى، لبنان:دار النهضة العربية.

٤- جديد، لبنى (٢٠٠٧).العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. سوريا: مجلة جامعة دمشق. مجلد ٢٦. ملحق ٢٠١٠. ص ٩٣-١٢٣.

٥- جياوك، سيروان عبد الله صالح، (٢٠٠٧) العلاج السلوكي المعرفي لاضطراب الشخصية الحدية. أطروحة دكتوراه غير منشورة ـ العراق: الجامعة المستنصرية.

٦- خزام، نجيب وعيسان، صالحة :(1994) استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين. الأردن: مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد21 ، العدد5 . ص ٣٢٨-٣٥٣.

٧- الخطيب، جمال، ٢٠٠٢، تعديل السلوك الإنساني. الأردن: دار الفلاح.

٨- الدردير، عبد المنعم احمد. (٢٠٠٤) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ج١. مصر: عالم الكتب.

٩- زهران، حامد عبد السلام، (١٩٧٧)، التوجيه والإرشاد النفسي. مصر عالم الكتب. الطبعة الأولى.
١٠- الزوبعي،عبد الجليل إبراهيم والغنام، محمد احمد (١٩٨١)، مناهج البحث في التربية. العراق:مطبعة جامعة بغداد.ج١.
١١- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣) / علم النفسي المعرفيّ المعاصر. ط٣، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
١٢- شعبان، نادية، وآخرون، (٢٠٠٤) برنامج إرشادي مقترح للنزلاء في مديرية الفنيات الإصلاحية، المؤتمر التربوي الثاني، دور العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية في خدمة المجتمع، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق: كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
١٣- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤) / نظريات الإرشاد والعلاج النفسيّ. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
١٤- الصباطي، إبراهيم ورمضان محمد، ٢٠٠٢، الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. مجلة التربية للعلوم النفسية، جامعة الملك فيصل، السعودية،ص ١-٢٧.
١٥- العتابي، عماد عبد حمزة (٢٠١٢)، التداخل الإرشادي بفنيتي (الحوار ـ النموذج) لتنمية توقعات الفاعلية الذاتية العامة لدى طلاب الجامعة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق: الجامعة المستنصرية.
١٦- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسين (١٩٩٢)، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. الأردن: جامعة اليرموك، كلية التربية، مطبعة جامعة اليرموك..
١٧- قطامي، يوسف ونايف قطامي (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم الصفي. الأردن: دار الشروق،عمان.
١٨- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي،نايفه (٢٠٠٠)، تصميم التدريس. الطبعة الأولى، الأردن: دار الفكر عمان.
١٩- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠)، دراسات في الصحة النفسية، الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية. الطبعة الأولى. مصر: دار الرشاد.
٢٠- مرزوق، مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر – الجزء الثاني، مصر: مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ٥٩٧-٦١٥.

٢١- نيل جون وليبرت، روبرت (١٩٨٢). التجريب في العلوم السلوكية. ت:د. موفق الحمداني وعبد العزيز الشيخ. العراق: مطبعة جامعة بغداد.

٢٢- ياسر، عامر حسن؛ كاظم؛ علي مهدي، ١٩٩٨، أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريناس. مصر:مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد الثالث والثلاثون ص ٤٨-٦٧.

23- Albaily،M.A.(1996) Inferred hemispheric style and problem-solving performance. ***Perceptual and Motor skills ،83 ،427-434***.

24- Atherton،J.S.(2002) "Learning and teaching; Deep and surface learning"،[On-Line]:Uk:Available:***http://www.dmu.ac uk 7% Ejamesa / learning / deep.surf.htm Accessed:12may.***

25- Back،A.(1963) Thinking and depression. Archives of General Psychiatry،9: 324-333.

26- Back،A.(1976).Cognitive therapy and emotional disorders. New York: ***International Universities Press.***

27- Back،A.(1991) *Cognitive therapy* **American Psychologist،46:368-375.**

28- Back،A.،&Clark،D.(1997) An information processing model of anxiety: ***Automatic and strategic process. Behavior Research and Therapy ، 35:49-58.***

29- Back،A.،&Rector،N.(2000) Cognitive therapy of schizophrenia: A new therapy for the new millennium. ***American Journal of Psychotherapy ،54(3):291-300***.

30- Bayer،B،K(1988) ***development as cope and sequence for thinking skills instruction***، educational Leadership،vol45،no1.

31- Beck.A.T(1976) Cognitive Therapy And The Emotional Disorder.New York ***International universities press***.

32- Biggs، J. B. (1978) Individual & group differences in study processes، ***British Journal of Educational Psychology ، 48P.***

33- Biggs،J.B،(1987a) Student approaches to learning and studying.Comber well،Vic.: ***Australian Council For Educational Research***.

34- Biggs،J.B. (1993 a) "What do inventories of students' learning processes really measure?
A theoretical review and clarification " ***British Journal of Education psychology ، Vol.63 ،pp1-17.***

35- Biggs،J.B. (1993 b) " From theory to practice:A cognitive systems approach " ***Higher Education Research and Development ،Vol.12 ،pp73-86.***

36- Biggs.J & Kember، D،& Leung،D.Y.P.(2001) "The revised two-factor study process questionnaire:R-SPQ2F" ***British Journal of Education psychology ،Vol.71 ،pp133-149***.

37- Borders، L.D.، & Drury، S.M. (1992) Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. ***Journal of Counseling and Development ، 70 ، 487-498***

38- Busato،V،V & Prins،F.J & Elshout،j،j & Hamaker،C.(1998) Learning styles across-
sectionl and longitudinal study in higher education "***.British Journal of Education psychology ،Vol.68 ،pp427-441.***

39- Cano، F& Hewitt،H،E.(2000) " Learning and thinking styles: ***An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement Educational psychology***، Vol. 20 Issue4.

40- Cassidy، S (2004). Learning Styles: An overview of theories، models، and measures، ***Educational Psychological***، Vol. 24، No.

41- Cronbach.L.J (195) The Two Disciplines of Scientific Psychology. ***The American Psychologist V.12.P.671-684***

42- Davidson،J.،Pizzagalli،D.،Netsuke،B.،& Putnam،K. (2002) Depression: Perspective from affective neuroscience. ***Annual Review of Psychology***، 53،545-574.

43- Emanual، R. C. & potter، W. J. (1992) Do students، style preferences differ by grade level، orientation toward college، and academic major? ***Research in higher Education***، 33(3) 395-414..

44- Grigorenko، E. & Sternberg، R. (1997) Styles of thinking، abilities، and academic performance، ***Exceptional Children***، Vol. 63.

45- Hermine،G.(2004) ***Cognitive-Behavioral Integrated Treatment***.New York:Wiled.

46- Jeffrey،N.،Rathus،S.،& Greene،B.(2006) ***Abnormal Psychology in a Changing World*** (6^{th} ed).).New Jersey:Hall.

47- Johnstone،C.،Freeman،P.،& Zealley،K.(1998) Companion Psychiatric Studies (6th Ed).UK*: Churchill Livingstone press*.

48- Kolb، D (1984) ***Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development.*** London، Prentice – Hall International، Inc.

49- Marziller،J.(1979) ***Cognitive therapy and behavioral particle. Behavior Research and Therapy***،18:249-258.

50- Mashishi M.K and Rabin C. E(1999) Study of the approaches to learning engagement with the learning context and conception of learning of a group of fourth of year accounting student، annual international conference، ***university of Witwatersrand.available at: http://www.herdsa.org.au***

51- Rayner، S & Riding، R(1997) Towards A categorization Of Cognitive Styles and Learning Styles، ***Educational psychology***، Vol.17. No.1&.

52- Schmeck،R،R، (1983) "Learning styles of college students' " In R،F،Dillon & R،R، Schmech (Eds): Individual Differences in cognition (pp.233-279)New York: ***Academic press ،Inc.***

53- Shannon J.Susan(2001) Aligning and achieving active learning in built environment with flexible delivery through blackboard paper presented at: Adelaide blackboard day، university of Adelaide.available at.http://www.adelaide.edu.au.

54- Stone، Sh.، (1980)، ***Fund mentors of counseling***، New York Houghton Mifflin company.

55- Turnwald،g.h (1993) ***from teaching to learning ،traditional teaching methodology***، king Fahd national library..

56- Zhang، L، F & Sternberg، R،J (2000) "Are learning approaches and thinking styles related ?A study in tow Chinese populations".***The Journal of psychology***، Vol 134،No.5، pp.469-489.

57- Zhang، L. (2000) University students، learning approaches in three cultures: an investigation biggs،s 3P model، ***Journal of Psychology***، 134(1).