مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، (العلوم الإنسانية) ، المجلد ١٩ ، العدد (٣) ، ٢٠٠٥

أنماط تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس

Styles of Learning English by Tawjihi Students at Public Schools in Nablus

فواز عقل

قسم أساليب التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين

بريد إلكتروني : *f_ aqel2001@najah.edu*

تاريخ التسليم : (٢٠٠٤/٣/٩) ، تاريخ القبول : (٢٠٠٥/٢/٢٠)

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم المستخدمة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وكذلك التعرف إلى الفروق الإحصائية في أنماط التعلم اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع الدراسة، المعدل المدرسي، الدروس الخصوصية، عدد الطلبة في الصف. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التوجيهي العلمي والأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٤) حيث بلغ عددهم (١٣٤٦) طالباً وطالبة، ثم أخذت عينة طبقية عشوائية حجمها (٤٢٠) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (٣١,٢٪) من مجتمع الدراسة، وقام الباحث بتبني استبانة وترجمتها إلى اللغة العربية حتى لا تكون اللغة عائقاً أمام فهم الطلبة، وتحتوي الاستبانة على (٥٠) سؤالاً موزعاً على ستة مجالات. وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد طلبة الصف والمعدل المدرسي ونوع الدراسة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات منها: إقامة دورات وورش عمل لتعريف المعلمين بأنماط التعلم المختلفة، إجراء مزيد من الدراسات ومقارنتها مع طلبة المدارس الخاصة، وإصدار نشرات خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية تتضمن ملخص دراسات حول الموضوع.

Abstract

This study sought to find out the most prevalent English learning styles of tawjihi students at public schools in Nablus. It also endeavored to identify statistical differences in styles of learning English due to sex, type of study, academic average, private classes and number of students in class.The population of the study (1,346 male and female students) comprised of tawjihi students, scientific and literary streams, in the academic year 2003/

2004. A stratified sample, randomly selected, was taken representing 31.2% of the study population. The researcher adopted a 50-item questionnaire, after its translation into the Arabic, to make easy for students to understand the content. The fifty items were distributed among six domains. After data collection and statistical analysis of results, it was found that there were statistically significant differences which may be attributed to sex, number of students, academic average, and type of study. In the light of the study findings, the researcher recommends holding courses, workshops to introduce different learning patterns to teachers. He also recommends conducting further studies and comparing them with those conducted on private school students. In addition, the researcher recommends that special publications on abstracts of studies relevant to the subject be distributed among English language teachers at schools.

المقدمة والخلفية النظرية

لم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم اتباع خطواتاً محددةً، من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية نقدية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، يتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة. وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو الحقل أو العمل والبيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءاً كبيراً من عملية التعلم، وسيكون تحول من الأسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعلم للتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والطالب.

وفي رأي لويشيانو ماريني (Mariani، 1996) أن أعظم شيء في مهمته التعليم هو الحقيقة أننا يمكن أن نشاهد تغيراً في الناس، وأنه يمكننا عمل شيء لحصول التغير عن طريق مساعدة الناس على اكتشاف طرقهم الخاصة في التعلم، ويضيف أن جميع الطلبة في الصف يستجيبون للمهمة التعليمية بطرق متنوعة جداً، وأن استعمال أسئلة استنتاجية (Inductive questions) لتوضيح نقطة ما في القواعد يختلف التعامل معها من طالب لآخر.

أما سكهان (Skehan، 1994) فيرى أن أنماط التعلم التي يستعملها الطلبة هي احدى الأنواع الكثيرة للفروق الفردية التي تؤثر في التعلم، كالعمر والاتجاهات، والذكاء، والاختيار بين مواد سمعية أو بصرية، والدوافع، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية.

وذكر كتان (Katan، 1994) أنه يمكن الحصول على معلومات عن أنماط تعلم الطلبة من خلال طرق وأشكال رسمية كالاختبارات والاستبانات والمقابلات والاستبانات المقننة، أو من خلال طريق غير رسمية كملاحظة ومشاهدة الطلبة خلال أدائهم، أي مهمة تعليمية، وكذلك أخذ أية ملاحظات عن طريق التسجيل أو التصوير كورنلدي (Cornaldi، et al، 1993).

وفي مقالة عن أنماط تعلم اللغة على موقع (http:llestfis.edu/parents/styles.2003) فإن بعض الطلبة يواجهون الصعوبات اللغوية بنجاح كبير وبجهد قليل، في حين يواجهها الطلبة الآخرون بنجاح قليل ومتعة قليلة، وتضيف المقالة أن كل شخص له طريقته المفضلة في التعلم والتي تتأثر بثقافته وخلفيته التعليمية وشخصيته، في حين يرى بعض الباحثين كجودي هايتر (Haynes، 2001) ودونالد مارتن (Martin،2004)، وبول شوبوتم (Shoebottom، 2003)، أن هناك العديد من أنماط التعلم وأشكاله حسب الطريقة التي يستخدمها المتعلم، ومن هذه الأنماط:

١. النمط الأول: المتعلم السمعي Aural Learner، متعلم سمعي، ولفظي، عن طريق الاصغاء للآخرين والتفاعل معهم والمحادثة والمناقشة، والمشاركة.

٢. النمط الثاني: المتعلم البصري Visual Lerner متعلم بصري غير لفظي، أي مشاهدة الكلمات والصور والبطاقات، والخرائط واللوحات والنصوص.

٣. النمط الثالث: المتعلم التحليلي Analytic Learner الذي يشعر بالراحة خلال نشاطات لغوية تركز على الأخطاء اللغوية والتراكيب اللغوية والمحادثة غير المقيدة، ولا يركز على الصورة الكلية بل يهتم بالأجزاء والتفاصيل.

٤. النمط الرابع: المتعلم الشمولي Global Learner الذي يركز على الصورة الكاملة، ولا يهتم بالتفاصيل والأجزاء ويهتم بتوصيل الرسالة أكثر من التركيز على الأخطاء اللغوية، والنشاطات الجماعية والألعاب.

٥. النمط الخامس: المتعلم الجسمي Physical Learner يعتمد على اللمس، والتعامل مع المواد ويميل إلى الحركة.

٦. النمط السادس: المتعلم الذاتي Self Learner يركز على التعلم الذاتي من خلال قدراته وحاجاته واهتماماته.

٧. النمط السابع: المتعلم الجماعي: Social Learner يركز على التعلم من خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين.

إن كثيراً من المتعلمين يعرفون نمط تعلمهم، وكما يقول المثل الصيني:
أسمع فأنسى
أرى فأتذكر
أمارس وأعمل فأفهم.

وقد وصفت قصيدة شعرية صينية أنواع التعلم كالآتي:
اذهب إلى الناس
عش مع الناس
ابدأ من حيث يعرفون
إبن على ما يعرفون
كن قائداً مميزاً.

لأنه عند اكمال المهمة وانتهاء العمل فإن الناس سيلاحظون أننا أنهينا المهمة بأنفسنا. ويللنغ (Willing، 1985)، كما جاء في (Skehan، 1994).

ويرى كولب (Kolb، 1984)، أن هناك طريقتين لتعامل الطلبة مع المواقف التعليمية الطريقة الأولى؛ تتمثل في كيف ينظر الطالب للمادة التعليمية من خلال الحواس والشعور والتفكير، الطريقة الثانية تتمثل في كيفية تفاعل الطالب مع المادة التعليمية من خلال الممارسة النشطة والملاحظة.

ويرى هافرنان (Heffernan، 1999) أن كثيراً من الدراسات حول أنماط تعلم اللغة تختلف في تطبيقاتها، وفائدتها تبعاً لمتغيرات التحصيل والدوافع، ومستوى تعلم اللغة، وعدد سنوات تعلم اللغة، وأساليب التدريس، وصعوبة المادة وخلفية الطالب، والجنس، وأن كل الذين يتعلمون اللغة بنجاح يستخدمون أنماط تعلم لغوية متنوعة، وبإمكان المعلم مساعدة الطلبة على توسيع أنماط التعلم وكذلك مساعدة الطلبة الضعفاء على اختيار أنماط تعلم مناسبة للمهمة التعليمية.

ويرى الباحث أنه يجب على المعلمين التركيز على تفريد التعلم عن طريق خلق بيئة صفية مرنة ومتنوعة ومشجعة وممتعة تقوم على التنوع في طرق التدريس، التنوع في الوسائل التعليمية، وتنويع طريقة جلوس الطلبة حسب النشاطات اليومية، واستخدام الحوار والمناقشة وزرع الثقة في نفوس الطلبة، وتغير مكان الدرس، واستضافة معلم آخر ليلتقي مع طلابه، والخروج عن الكتاب، والاستفادة مما تقدمه التكنولوجيا في مجال اللغة.

مشكلة الدراسة

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات والمقالات المتعلقة بأنماط التعلم التي يستعملها الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية، وعلى الرغم من أهمية الموضوع فقد لاحظ الباحث أن هناك نقصاً في الدراسات التي تبحث في أنماط التعلم، وأن إجراء مزيد من الدراسات حول أنماط التعلم التي يستخدمها الطالب تؤدي إلى تحسين في طرق التدريس من قبل المعلم، حيث يقوم المعلم باختبار نشاطات وتدريبات وتمارين ووسائل تعليمية لتتلاءم مع أنماط التعلم التي يستخدمها الطلبة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١.معرفة أنماط التعلم المستخدمة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

٢.التعرف إلى الفروق الإحصائية في أنماط التعلم التي يستخدمها طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في تعلم اللغة الانجليزية تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة، والمعدل المدرسي والدروس الخصوصية، وعدد طلبة الصف.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١.ما أنماط التعلم المستخدمة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس؟

٢.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)بين أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية؟

٣.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً للجنس؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لنوع الدراسة؟

٥.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً للمعدل المدرسي؟

٦.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً للدروس الخصوصية؟

٧.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لعدد طلبة الصف؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف إلى أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، مما يساعد معلم اللغة الإنجليزية على تحضير نشاطات وتمارين وواجبات ووسائل تعليمية وطرق تدريس تتلاءم مع الأنماط التي يستخدمها الطلبة في تعلم اللغة، أضف إلى ذلك أن الدراسة الحالية سوف تساعد في التعرف إلى دور متغيرات الجنس ونوع الدراسة والمعدل المدرسي والدروس الخصوصية، وعدد طلاب الصف في اختيار نمط التعلم، وأن وجود دراسة باللغة العربية تعالج أنماط التعلم تساعد على توفير مرجع لكثير من المتعلمين حول أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة بشكل خاص.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة التوجيهي (العلمي والأدبي) للفصل الثاني (٢٠٠٤) في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وتقتصر الدراسة على استبانة لمعرفة أنماط التعلم لطلبة التوجيهي.

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلم

بالنسبة لـ أومالي وشاموت (O'Malley and Chamot، 1990) تعني الأفكار الخاصة أو السلوك الذي يستخدمه الإنسان لمساعدته على فهم وتعلم واستبقاء المعلومات الجديدة.

أما الدراسة الحالية فتعرفها بأنها:

كل ما يستخدمه الطلبة من أفعال وسلوك وخطوات وطرق مقصودة بهدف تحسين وتطوير تعاملهم مع المهارات اللغوية المختلفة.

نوع الدراسة: يقصد بها الفرع العلمي أو الفرع الأدبي.

المعدل المدرسي: أي العلامة التي حصل عليها الطالب في آخر الفصل الأول في اللغة الإنجليزية.

الدروس الخصوصية: يقصد بها المساعدة الإضافية التي يتلقاها الطالب بشكل فردي مع معلم متخصص.

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأدب المتعلق بالموضوع فقد استطاع الباحث الوقوف على نتائج بعض الدراسات، ومن هذه الدراسات ما أشارت إليه جودي هاينز (Haynes،2001) حيث أكدت أنه من المهم جداً أن نأخذ أنماط تعلم الطلبة بعين الاعتبار عند تعليم اللغة الإنجليزية، وأضافت أن طلبة اللغة معتادون على أنماط تعلم معينة في لغتهم الأم وتظهر هذه الأنماط عندما يبدأ الطلبة تعلم لغة ثانية.

وعلق ماريني (Mariani، 1996) على أنواع المتعلمين بقوله: إنه من الصعب جداً تغير نمط تعلم الطالب خصوصاً إذا كان الطالب تحليلياً Analytic learner ويركز على الدقة والشكل والذي سيكون

من الصعب عليه أن ينسجم مع لعب الأدوار والحوار والألعاب التعليمية، أما إذا كان الطالب شمولياً Global learner فإن تعلم اللغة بالنسبة له يركز على المعنى والطلاقة واستعمال اللغة بدلاً من التركيز على القواعد، ويضيف كذلك أن استعمال طريقة عمل المجموعات والتعلم التعاوني أي تجميع الطلبة في مجموعات من (٣-٥) تحتوي كل مجموعة على طلبة بأنماط تعلم وقدرات تعليمية مختلفة من خلال ذلك يمكن مساعدة الطلبة على تكييف نمط تعلمهم ليتلاءم مع متطلبات المهمة التعليمية Learning task.

وقد حددت جولدن (Golden، 1977) تسعة أنماط يتعلم الإنسان من خلالها:

١.القراءة عن الموضوع.
٢.الإصغاء للموضوع.
٣.القراءة والاصغاء عن الموضوع.
٤.القراءة والاصغاء مع وجود صورة.
٥.القراءة والإصغاء والمشاهدة عن الموضوع كما هو في الواقع.
٦.مشاهدة فلم عن الموضوع.
٧.تكوين خبرة عن الموضوع.
٨.معرفة هدف الموضوع وخلق هدف جديد.
٩.كل الفرص التعليمية السابقة مع وجود موجه لأخبار المتعلم فيما إذا كان يتعامل مع الموضوع بطريقة صحيحة.

وذكرت بعض الدراسات أن طلبة اللغة يستعملون طرق تعلم مختلفة مثل: التكرار، والتقليد، والمزاوجة، والتذكر، والربط، وتطوير نمط إيجابي نحو اللغة وتطبيق المعلومات، والمغامرة والتعاون مع أقرانه ومعلميه ويسأل أسئلة تطبيقية اومالي وشامو (O'malley and chamot، ١٩٨٩) وعبر ولدلوسكي (Wlodlowski، 1990) عن أهمية النشاطات التي تتضمن أفلام الكرتون والتي يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في تعلم الطلبة.

وعرضت بعض الدراسات أثر بعض المتغيرات في أنماط التعلم فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أجرى هانشر (Hatcher، 2001) دراسة عن أنماط تعلم اللغة لدى الطلبة اليابانيين ووجد أن لمتغير الجنس أثراً على نمط التعلم، في حين أكدت دراسة شان (Chen، 2001) على الطلبة التايوانيين أن متغير الجنس ليس له تأثير في نمط تعلمهم.

وفي دراسة لـ تارنس (Tarnce، 1981) حول أثر الجنس في تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الفيتناميين حيث أشارت الدراسة أن الطالبات لديهن مشاكل أكثر في تعلم اللغة الإنجليزية من الطلاب وأن الطلاب يستعملون أنماط تعلم متنوعة لتحسين مهاراتهم اللغوية أكثر من الطالبات.

وفي دراسة لمعرفة أنماط تعلم اللغة المستعملة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس في تايون وجد هاسن (Hsun، 2002) أن الطالبات يستعملون أنماط تعلم بشكل متكرر أكثر من الطلبة. وبخصوص المعدل المدرسي فقد اعتبر من أهم المؤشرات على التحصيل النهائي والقدرة على معرفة الترتيب الملائم للكلمات في الجمل للتعبير عن أية فكرة (Bloom، 1976).

وقد اعتبر بلوم (Bloom، 1976) أن المعدل المدرسي مؤشراً فعالاً للتنبؤ بالتحصيل المدرسي، ويضيف بلوم (Bloom) أنه إذا استطاعت المدرسة توفير خبرات ناجحة خصوصاً في المراحل الأولى فإن ذلك سيكون له أثر إيجابي فيما يتعلق بالنتائج على المراحل اللاحقة.

وقد أشار روسي (Russi، 1989) أن المتعلمين أصحاب المستوى الجيد في تعلم اللغة الإنجليزية يستعملون إدارة ذاتية مثل التخطيط والتقويم والممارسة أكثر من الطلبة أصحاب المستوى المتدني.

أما كيوبر (Chamot and Kupper، 1989) فقد أكد على أن الطلبة أصحاب المستوى المتدني لا يستطيعون مراقبة أدائهم وتقويم أنفسهم بعكس الطلبة أصحاب المستوى الجيد الذين لديهم القدرة على الاستفادة من أي موقف تعليمي.

أما عن العلاقة بين مستوى الطالب اللغوي ونمط التعلم فقد ذكر ماهلوبو (Mahlobo، 1999) أن العلاقة إيجابية، في حين وجد ديورنغ (Deoring، 2002) أن الحقائق تشير إلى أن الطالب القوي في تعلم اللغة يستعمل أنماطاً مختلفة أكثر من الطالب الضعيف.

وفيما يتعلق بالتخصص فقد أشار أوساني (Osanai، 2000) أن طلبة التخصص في العلوم والحاسوب يستعملون أنماط تعلم أكثر من طلبة إدارة الأعمال والقانون. أما شامو وكيوبر (Chamot، and Kupper، 1989) فركز على أن طبيعة المهمة التعلمية تقرر النمط الذي يستعمل للتعامل مع المهمة وأن بعض أنماط التعلم مرتبطة بالمهمة التعليمية.

وبالنسبة لمتغير الدروس الخصوصية فقد أكد بلوم (Bloom، 1976) أن معلم الدروس الخصوصية يحاول أن يجعل المتعلم نشيطاً في الممارسة والمشاركة خلال الدرس ويعطي عناية خاصة للطالب لوحده بينما في الصف لا يمكن التركيز على طالب واحد ولا يستطيع المعلم التعليق على الملاحظات والصعوبات التي يواجها الطالب وتصحيحها. ويضيف بلوم (Bloom، 1976) أن المعلم الخصوصي يستعمل طرقاً متعددة للتفسير ولتوضيح ما يراد تعليمه للطالب.

وبخصوص حجم الصف، فيرى ساينـدر (Sabandor، 1988) أن الصفوف الكبيرة تشكل مشكلة للمواقف الصفية وتقلل من فعالية الإدارة الصفية، وأن عدد طلبة الصف يحسن من انتباه الطلبة وأدائهم

في الصفوف الصغيرة أفضل من أدائهم في الصفوف الكبيرة. ويؤكد بلوم (Bloom، 1976) أن توفير فرص للمجموعات الصفية الصغيرة لمساعدة بعضهم اثبتت أنها طريقة فاعلة لتحفيز الطلبة وتصحيح الأخطاء، ويرى بلوم كذلك أن أحد أهم العناصر التي تؤثر في الفروق الفردية في التعلم المدرسي هو حجم المجموعة وأن المعلومات التي تعرض على مجموعة من (٢٠-٧٠) يمكن أن تكون فاعلة لبعض المتعلمين وغير فاعلة لآخرين، ثم يضيف أن الوقت المخصص للدرس لا يسمح للمعلم بملاحظة أفراد المجموعة الكبيرة ومشاركتهم، وأن ٢٠٪ من تحصيل الطالب يعتمد على المشاركة فيما يحصل داخل الصف.

ويرى براون (Brown، 1994) أن الاستعمال الجيد للتمارين وأفلام الكرتون في الصف يسمح للطلبة استعمال المهارات اللغوية بطريقة ديناميكية وتفاعلية. أما ماكولمبس (Mclombs، 1997) فيقول: إن الصفوف مكونة من مجموعة من الطلبة الذين لهم خلفيات وأهداف ومهارات واهتمامات شخصية مختلفة ومتنوعة وعلى المعلم توفير أنماط تعلم متنوعة لتتلاءم مع الخبرات المختلفة والمراحل المدرسية المختلفة.

ويرى بلوم (Bloom، 1976) أن تعلم فهم المقروء من الصف الأول حتى السادس يمكن أن يؤثر في التعلم المدرسي والجامعي، لأن قدرة المتعلم على قراءة المادة التعليمية تمكن الطلبة تعلم الموضوع بالرغم من نوعية التعليم، وأن ما يحدث مع المتعلم في مرحلة من المراحل اللاحقة. ووحد شيوري (Sheorey، 1999) في دراسة عن أنماط التعلم أن الخلفية الثقافية والتعليمية تؤثر في نمط التعلم في المستقبل، فيما أكد ناينز (Ninnes، 1996) أن المكونات الثقافية يمكن أن تؤثر في مواقف التعلم الرسمية تجنباً للفروق في السلوك وطرق التعلم للمتعلمين من ثقافات مختلة، في حين أكد جرين واكسفورد (Green and Oxford، 1993)، على أن الخلفية الثقافية التعليمية والموقف التعليمي الذي يتعلم منه الطالب اللغة الثانية له أثر في اختيار نمط التعلم.

وقد لخص سليبرمان (Silberman's، 1996) كما جاء في ماثيوز (Mathews، 2002) خطوات التعلم النشط كالآتي:

-ما اسمعه أنساه.
-ما اسمعه وأشاهده أتذكر منه القليل.
-ما أسمعه وأشاهده وأسأل أسئلة عنه أو أناقشه مع شخص آخر.
-أبدأ بفهمه.
-ما أسمعه وأشاهده وأناقشه وأمارسه فأنني اكتسبه.

ومن خلال خبرات الباحث ومشاهدته الصفية فإن هذا ما يحتاجه الطالب لتعلم اللغة الأجنبية. وفي رأي بعض التربويين أن كل المعلمين يعرفون، وهي الحقيقة أن الطلبة لا يتعلمون فقط عن طريق الإصغاء وتدوين الملاحظات والدراسة لساعات طويلة، وأن الطلبة يتعلمون عندما يحللون ويشخصون ويناقشون ويطبعون معلوماتهم، ما يرز وجوتز (Mayers and Jones، 1993) كما جاء في ماثيوز (Mathews، 2002).

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأحد صوره الدراسة المسحية نظراً لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التوجيهي (العلمي والأدبي) للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة ١٣٤٦ طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تم أخذ عينة طبقية عشوائية حيث بلغ عدد أفراد العينة ٤٢٠ طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي في مدينة نابلس حيث بلغت النسبة المئوية ٣١,٢٪ من مجتمع الدراسة، والجداول رقم ١، ٢، ٣، ٤، ٥ تبين توزيع العينة تبعاً للجنس، ونوع الدراسة، ومعدل في اللغة الانجليزية، ومتغير الدروس الخصوصية، وعدد طلبة الصف.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٢٢٣	٥٣,١٪
أنثى	١٩٧	٤٦,٩٪
المجموع	٤٢٠	١٠٠٪

جدول (٢) : توزيع عينة الدراسة وفق متغير نوع الدراسة

نوع الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
علمي	٢٠٤	٤٨,٦٪
أدبي	٢١٦	٥١,٤٪
المجموع	٤٢٠	١٠٠٪

جدول (٣) : توزيع عينة الدراسة وفق متغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٦٠٪	١٤٩	٣٥,٥٪
من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٥٦	١٣,٣٪
من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٦٢	١٤,٨٪
من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٦٨	١٦,٢٪
٩٠٪ فأعلى	٨٥	٢٠,٢٪
المجموع	٤٢٠	١٠٠٪

جدول (٤) : توزيع عينة الدراسة وفق متغير الدروس الخصوصية

الدروس الخصوصية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	١١٥	٢٧,٤٪
لا	٣٠٥	٧٢,٦٪
المجموع	٤٢٠	١٠٠٪

جدول (٥) : توزيع عينة الدراسة وفق متغير عدد طلبة الصف

عدد طلبة الصف	التكرار	النسبة المئوية
من ٢٤-٣٤	٨٦	٢٠,٥٪
من ٣٥-٤٥	٢٧٣	٦٥٪
من ٤٦-٥٦	٦١	١٤,٥٪
المجموع	٤٢٠	١٠٠٪

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الأدب المتعلق بموضوع الدراسة، حصل على استبانة اكسفورد (Oxford، 1990) تستخدم لمعرفة أنماط التعلم التي يستعملها الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية، وتبناها الباحث لجمع البيانات وقام بترجمتها إلى اللغة العربية.

وحتى لا تكون اللغة عائقاً أمام فهم الطلبة فقرات الاستبانة فقد تم عرضها بعد ترجمتها على مجموعة من معلمي اللغة الانجليزية لمرحلة التوجيهي ومختصين من كلية التربية لنتأكد من صدق

الترجمة وملاءمتها لغرض الدراسة، وقد أكد المحكمون دقة الترجمة ووضوحها وملاءمتها وتحتوى الاستبانة عن ستة أنماط تعلم تتضمن خمسين فقرة الجدول رقم (٦) يوضح الأنماط، والجدول رقم (٧) يبين فقرات الاستبانة.

تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) السلم الخماسي من أجل الاستجابة على فقرات الاستبانة، ولقياس ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة (كرونباخ الفا) لحساب معامل ثبات الأداة وكانت قيمة الأداة (٠,٩١) وهي قيمة مقبولة تربوياً لاغراض البحث.

جدول (٦) : معاملات الثبات لأنماط التعلم

الأنماط	عدد الفقرات	معامل الثبات
أنماط الذاكرة	٩	٠,٧١
أنماط إدراكية	١٤	٠,٨١
أنماط تعويضية	٦	٠,٧٢
أنماط ما وراء المعرفة	١٠	٠,٧٨
أنماط وجدانية	٥	٠,٧٥
أنماط اجتماعية	٦	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٥٠	٠,٩١

متغيرات الدراسة

-المتغيرات المستقلة: تتمثل في الجنس ونوع الدراسة، والمعدل في اللغة الانجليزية، والدروس الخصوصية، وعدد طلبة الصف، كما في الجداول ذوات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
-المتغير التابع: يتمثل في تقدير الطلبة لفقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الاول، فقد استخدم الباحث اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص دلالة الفروق بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية وذلك باستخدام اختبار ولكس لامبدا، ثم استخدم الباحث اختبار سيداك (Sidak) للمقارنة البعدية بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية ثم اختبار تحليل التباين الأحادي وكذلك اختبار شفيه (Scheffe).

نتائج الدراسة ومناقشتها
فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
ما أنماط التعلم المستخدمة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية ومستويات الشيوع والنسب المئوية لفقرات الاستبانة ومن ثم ترتيبها تنازليا وفق المتوسط الحسابي والجدول رقم (٧) يبين النتائج، واعتمد الباحث التقديرات التالية بالنسبة المئوية للتعبير عن مستوى الاستجابة.

- ٨٠٪- ١٠٠٪ وتعبر عن درجة استجابة مرتفعة جداً.
- ٧٠ ٪- ٧٩,٩ ٪ وتعبر عن درجة استجابة مرتفعة.
- ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪ وتعبر عن درجة استجابة متوسطة.
- ٥٠ ٪- ٥٩,٩ ٪ وتعبر عن درجة استجابة قليلة.
- أقل من ٥٠٪ وتعبر عن درجة استجابة قليلة جداً.

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومنسوب الشيوع لأنماط تعلم اللغة الإنجليزية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لنمط التعلم

م	الفقرة	نوع النمط	ترتيبها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
١	أحاول أن أجد الكيفية لأكون متعلم لغة انجليزية أفضل.	ما وراء المعرفة	٣٣	٤,٢٩	١,٠٧	٨٥,٨٪	مرتفعة جداً
٢	أفكر بطرق لدفع تقدمي في تعلم الانجليزية	ما وراء المعرفة	٣٨	٤,١٩	١,١٥	٨٣,٨٪	مرتفعة جداً
٣	أنتبه عندما يتحدث شخص ما باللغة الانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٢	٤,١٢	١,١٦	٨٢,٤٪	مرتفعة جداً
٤	أحاول أن أجد أساليب دراسة تحسن أدائي بالانجليزية	إدراكي	٢٠	٤,٠٨	١,١٣	٨١,٦٪	مرتفعة جداً
٥	ألاحظ أخطائي بالانجليزية وأستخدم تلك المعلومات لمساعدتي في تحسين أدائي.	ما وراء المعرفة	٣١	٣,٩٦	١,١٦	٧٩,٢٪	مرتفعة
٦	إذا لم استطيع أن أفكر بكلمة إنجليزية استخدم كلمة أو عبارة تعني نفس الشيء.	تعويض	٢٩	٣,٨٤	١,١٦	٧٦,٨٪	مرتفعة
٧	أشجع نفسي للتحدث بالانجليزية حتى عندما أكون خائفاً من أن أرتكب خطأ.	وجداني	٤٠	٣,٨٣	١,٢٢	٧٦,٦٪	مرتفعة
٨	أولاً أتصفح القطعة الانجليزية (أقرأ القطعة بسرعة) ومن ثم أعود اليها وأقرأها بتأن.	إدراكي	١٧	٣,٧٦	١,٣١	٧٥,٢٪	مرتفعة
٩	أحاول أن أتحدث كأصحاب اللغة الانجليزية الأصليين.	إدراكي	١٠	٣,٧٠	١,١٧	٧٤٪	مرتفعة
١٠	إذا لم أفهم شيئاً في الانجليزية، أسأل شخصاً آخر ليبطئ في الحديث أو أن يعيد ما قاله.	اجتماعي	٤٥	٣,٦٩	١,٣	٧٣,٨٪	مرتفعة
١١	أشاهد برامج تلفزيونية بالانجليزية أو أذهب الى الأفلام التي تكون بالانجليزية.	إدراكي	١٥	٣,٦٤	١,٤١	٧٢,٨٪	مرتفعة
١٢	أتذكر الكلمات الانجليزية الجديدة والعبارات وذلك بتذكر مواقعها على الصفحة أو على اللوح أو على إشارة في الشارع.	ذاكرة	٩	٣,٦٢	١,٢٤	٧٢,٤٪	مرتفعة
١٣	أحاول أن أجد طرقاً كثيرة قدر المستطاع لاستخدامها بالانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٠	٣,٥٩	١,٢٤	٧١,٨٪	مرتفعة
١٤	لدي دافع قوي لقراءة ما أستطيع بالانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٧	٣,٥٩	١,٣٦	٧١,٨٪	مرتفعة

م	الفقرة	نوع النمط	ترتيبها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
١٥	أحاول أن أتعلم ثقافة المتحدثين بالانجليزية.	اجتماعي	٥٠	٣,٥٩	١,٣٨	٧١,٨٪	مرتفعة
١٦	غالباً ما أراجع درس الانجليزية.	ذاكرة	٨	٣,٥٨	١,٢١	٧١,٦٪	مرتفعة
١٧	أفكر بالعلاقات بين ما أعرفه والأشياء الجديدة التي أتعلمها بالانجليزية.	ذاكرة	١	٣,٥٢	١,١٦	٧٠,٤٪	مرتفعة
١٨	أربط صوت الكلمة الانجليزية الجديدة بصورتها لتساعدني في تذكرها.	ذاكرة	٣	٣,٥٢	١,٣٣	٧٠,٤٪	مرتفعة
١٩	أخطط برنامجي حتى يكون لي وقت كافٍ لدراسة الانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٤	٣,٤٩	١,٢٣	٦٩,٨٪	متوسطة
٢٠	أتذكر كلمة انجليزية جديدة وذلك بعمل صورة ذهنية للوضع أو السياق الذي قد تستخدم فيه الكلمة.	ذاكرة	٤	٣,٤٥	١,٢٩	٦٩٪	متوسطة
٢١	أطلب من المتحدثين بالانجليزية أن ينصحوني عندما أتحدث.	اجتماعي	٤٦	٣,٤١	١,٤٠	٦٨,٢٪	متوسطة
٢٢	لأفهم الكلمات الانجليزية غير المألوفة أقوم بالتخمين.	تعويضي	٢٤	٣,٣٩	١,٣٤	٦٧,٨٪	متوسطة
٢٣	أجد معنى الكلمة الانجليزية وذلك بتقسيمها الى أجزاء يمكن أن أفهمها.	إداركي	٢١	٣,٣٧	١,٣٤	٦٧,٤٪	متوسطة
٢٤	أطلب المساعدة من المتحدثين بالانجليزية.	اجتماعي	٤٨	٣,٣٤	١,٣٦	٦٦,٨٪	متوسطة
٢٥	أحاول أن أتحدث كأصحاب اللغة الانجليزية الأصليين.	إدراكي	١١	٣,٢٧	١,٤٠	٦٥,٤٪	متوسطة
٢٦	أحاول أن أستريح عندما أشعر أنني أخاف من استخدام الانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٩	٣,٢٣	١,٤٤	٦٤,٦٪	متوسطة
٢٧	أبحث عن كلمات في لغتي والتي تكون شبيهة بالكلمات الإنجليزية الجديدة.	إدراكي	١٩	٣,٢٢	١,٢٦	٦٤,٤٪	متوسطة
٢٨	استخدم/استعمل كلمات انجليزية رئيسية في جمل من أجل أن أستطيع تذكّرها.	ذاكرة	٢	٣,٢١	١,١٩	٦٤,٢٪	متوسطة
٢٩	أبحث عن الفرص للقراءة ما أستطيع بالانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٦	٣,١٦	١,٢٩	٦٣,٢٪	متوسطة
٣٠	أبادر بالتحادث باللغة الانجليزية.	إداركي	١٤	٣,٠٩	١,٣٢	٦١,٨٪	متوسطة
٣١	أحاول أن أخمن ما سيقوله الشخص الآخر بعد ذلك بالانجليزية.	تعويضي	٢٨	٣,٠٧	١,٢٨	٦١,٤٪	متوسطة
٣٢	أتمرن على أصوات اللغة الانجليزية.	إداركي	١٢	٣,٠٥	١,٣٢	٦١٪	متوسطة
٣٣	أبحث عن أناس أستطيع أن أتحدث إليهم بالانجليزية.	ما وراء المعرفة	٣٥	٣,٠٥	١,٣٦	٦١٪	متوسطة

م	الفقرة	نوع النمط	ترتيبها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
٣٤	أقرأ من أجل المتعة بالانجليزية.	إدراكي	١٨	٢,٩٩	١,٣٧	٥٩,٨٪	قليلة
٣٥	أخلق كلمات جديدة إذا لم أعرف الكلمات الصحيحة في الانجليزية.	ما وراء المعرفة	٢٦	٢,٩٢	١,٤٨	٥٩,٤٪	قليلة
٣٦	ألاحظ إذا كنت متوتراً أو عصبياً عندما أدرس او استخدم الانجليزية.	وجداني	٤٢	٢,٨٨	١,٤٤	٥٧,٦٪	قليلة
٣٧	أتحدث مع شخص آخر حول شعوري عندما أتعلم الانجليزية.	وجداني	٤٤	٢,٨٨	١,٤٠	٥٧,٦٪	قليلة
٣٨	أطرح أسئلة بالانجليزية من أجل الشرح.	اجتماعي	٤٩	٢,٨٧	١,٣٢	٥٧,٤٪	قليلة
٣٩	عندما لا أفكر بكلمة أثناء المحادثة بالانجليزية، أستخدم الإشارات.	تعويضي	٢٥	٢,٨٣	١,٣٩	٥٦,٦٪	قليلة
٤٠	استخدم كلمات انجليزية أعرضها بطرق مختلفة.	إدراكي	١٣	٢,٧٨	١,١٩	٥٥,٦٪	قليلة
٤١	أقرأ الانجليزية دون البحث عن معنى كل كلمة جديدة.	تعويضي	٢٧	٢,٦٨	١,٣٦	٥٣,٦٪	قليلة
٤٢	أقوم بتلخيص المعلومات التي اسمعها أو أقرأها بالانجليزية.	إدراكي	٢٣	٢,٦٥	١,٣٤	٥٣٪	قليلة
٤٣	لاأحاول أن أترجم كلمة كلمة عندما أدرس.	إدراكي	٢٢	٢,٦٥	١,٤٠	٥٣٪	قليلة
٤٤	أمارس الانجليزية مع زملاء صفي.	اجتماعي	٤٧	٢,٦١	١,٣٤	٥٢,٢٪	قليلة
٤٥	استخدم القوافي لذكر كلمات انجليزية جديدة.	ذاكرة	٥	٢,٦١	١,٢٩	٥٢,٢٪	قليلة
٤٦	أقدم لنفسي جائزة عندما يكون أدائي جيداً بالانجليزية.	وجداني	٤١	٢,٣٤	١,٤٣	٤٦,٨٪	قليلة جداً
٤٧	أكتب ملاحظات ورسائل وتقارير في الانجليزية.	إداركي	١٦	٢,٢٧	١,٢٧	٤٥,٤٪	قليلة جداً
٤٨	أقوم بتمثيل كلمات انجليزية جديدة بصورة جسدية.	ذاكرة	٧	٢,١٥	١,٢١	٤٣٪	قليلة جداً
٤٩	أكتب مشاعري في مذكرات تعلمي للغة الانجليزية.	وجداني	٤٣	٢,٠٣	١,٣٣	٤٠,٦٪	قليلة جداً
٥٠	استخدم بطاقات لتذكر كلمات انجليزية جديدة.	ذاكرة	٦	١,٧٢	١,٠٢	٣٤,٤٪	قليلة جداً
الدرجة الكلية				٣,٢٢	٠,٥٦	٦٤,٤٪	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن درجة شيوع أنماط التعلم في اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي درجة متوسط حيث بلغت درجة الاستجابة (٦٤,٤٪) وقد حصلت الفقرات ذوات الأرقام (٢٠، ٣٣، ٣٢، ٣٨) على درجة استجابة مرتفعة جداً، وهذه الفقرات تعكس مدى اهتمام الطلبة ومحاولاتهم الدائمة لتحسين اللغة الإنجليزية عن طريق التفكير بطرق لتحسين أدائهم اللغوي وبذل جهد شخصي إضافي، ويعود ذلك إلى شعور الطلبة بأهمية اللغة الإنجليزية وحصلت الفقرات ذوات الأرقام (٦، ٧، ١٦، ٤١، ٤٣) على درجة استجابة قليلة جداً وهو يعكس عدم قدرة الطلبة على كتابة ملاحظات ورسائل وتقارير وتمثيل بعض الكلمات واستعمال بطاقات ووسائل جديدة لتعلم كلمات جديدة، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى أن شعور الطلبة أنهم بحاجة إلى مساعدة إضافية في اللغة الإنجليزية لتوضيح معاني الكلمات وخصوصاً كتابة تقارير، ورسائل وتدوين ملاحظات.

نتائج السؤال الثاني
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية ؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، والجدول (٨) يبين الوصف الإحصائي لأنماط تعلم اللغة الانجليزية، والجدول (٩) يبين نتائج وللإجابة عن السؤال.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط تعلم اللغة الانجليزية

الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنماط الذاكرة	٣,٠٤	٠,٠٣٣
أنماط إدراكية	٣,١٨	٠,٠٣٥
أنماط تعويضية	٣,١٢	٠,٠٣٧
أنماط ما وراء المعرفة	٣,٦٧	٠,٠٣٦
أنماط وجدانية	٢,٧٩	٠,٠٣٩
أنماط اجتماعية	٣,٢٥	٠,٠٤٦

جدول (٩) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر، لفحص دلالة الفروق بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية

قيمة ولكس لامبدا	قيمة F	درجات الحرية	الخطأ	مستوى الدلالة
٠,٣٧٣	١٣٩,٢٨٣	٥	٤١٥	٠,٠٠٠١ ×

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم استخدام اختبار سيداك Sidak للمقارنة البعدية، والجدول (١٠) يبين نتائج المقارنة البعدية بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية.

جدول (١٠) : نتائج استخدام اختبار سيداك Sidak للمقارنة البعدية بين أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومي

الأنماط	أنماط الذاكرة	أنماط إدراكية	أنماط تعويضية	أنماط ما وراء المعرفة فوق إدراكية	أنماط وجدانية	أنماط اجتماعية
أنماط الذاكرة		٠,١٣٩- ×	٠,٠٧٨-	٠,٦٢٤- ×	٠,٢٤٨ ×	٠,٢٠٩- ×
أنماط إدراكية			٠,٠٥٩	٠,٤٨٥- ×	٠,٣٨٧ ×	٠,٠٧٠-
أنماط تعويضية				٠,٥٤٥- ×	٠,٣٧٢ ×	٠,١٣١-
أنماط ما وراء المعرفة					٠,٨٧٢ ×	٠,٤١٥ ×
أنماط وجدانية						٠,٤٥٨- ×
أنماط اجتماعية						

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن الفروق كانت بين

-أنماط الذاكرة وأنماط إدراكية، ولصالح أنماط إدراكية.
-أنماط الذاكرة وأنماط ما وراء المعرفة ، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط الذاكرة وأنماط وجدانية، ولصالح أنماط الذاكرة.
-أنماط الذاكرة وأنماط اجتماعية، ولصالح أنماط اجتماعية.
-أنماط إدراكية وأنماط ما وراء المعرفة، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط إدراكية وأنماط وجدانية، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط تعويضية وأنماط ما وراء المعرفة، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط تعويضية وأنماط وجدانية، ولصالح أنماط تعويضية.
-أنماط ما وراء المعرفة، وأنماط وجدانية، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط ما وراء المعرفة ، وأنماط اجتماعية، ولصالح أنماط ما وراء المعرفة.
-أنماط وجدانية، وأنماط اجتماعية، ولصالح أنماط اجتماعية.

نتائج السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (١١) يبين نتائج الإجابة على السؤال.

جدول (١١) : نتائج استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين ، لفحص دلالة الفروق في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس

الأنماط	ذكور (ن=٢٢٣)		إناث (١٩٧)		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أنماط الذاكرة	٢,٩٩	٠,٧٣	٣,١١	٠,٦٠	١,٩٢٦	٠,٠٥٥
أنماط إدراكية	٣,٠٩	٠,٧٤	٣,٢٩	٠,٦٦	٣,٠٠٤	×٠,٠٠٣
أنماط تعويضية	٣,٠٩	٠,٧٦	٣,١٧	٠,٧٥	١,٠٢٩	٠,٣٠٤
أنماط ما وراء المعرفة	٣,٥٧	٠,٧٧	٣,٧٩	٠,٦٦	٣,١٨١	×٠,٠٠٢
أنماط وجدانية	٢,٨٧	٠,٨٤	٢,٧٢	٠,٧٦	١,٩٠٠	٠,٠٥٨
أنماط اجتماعية	٣,١٣	٠,٩٩	٣,٤٠	٠,٨٩	٢,٨٤٣	×٠,٠٠٥
الدرجة الكلية	٣,١٥	٠,٥٩	٣,٣٠	٠,٥٢	٢,٧٦	×٠,٠٠٦

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، قيمة t الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (٤١٨)

يتضح من نتائج جدول (١١)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس، وهذه الفروق في أنماط إدراكية، وأنماط ما وراء المعرفة فوق إدراكية، وأنماط اجتماعية، والدرجة الكلية، وتعود هذه الفروق لصالح الإناث على الذكور.

نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير نوع الدراسة؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين، والجدول (١٢) يبين نتائج الإجابة.

جدول (١٢) : نتائج استخدام اختبار t العينتين مستقلتين ، لفحص دلالة الفروق في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير نوع الدراسة

الأنماط	علمي (ن=٢٠٤)		إناث (٢١٦)		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أنماط الذاكرة	٣,٢٠	٠,٦٦	٢,٩٠	٠,٦٥	٤,٦٣٤	٠,٠٠٠١×
أنماط إدراكية	٣,٣٤	٠,٦٨	٣,٠٤	٠,٧١	٤,٤٨٦	٠,٠٠٠٢×
أنماط تعويضية	٣,١٦	٠,٧٤	٣,١٠	٠,٧٧	٠,٨٠٦	٠,٤٢٠
أنماط ما وراء المعرفة	٣,٧٣	٠,٦٨	٣,٦٢	٠,٧٧	١,٥٦٩	٠,١١٧
أنماط وجدانية	٢,٨٤	٠,٨٦	٢,٧٦	٠,٧٥	٠,٩٤٣	٠,٣٤٦
أنماط اجتماعية	٣,٣٥	٠,٨٩	٣,١٦	٠,٩٩	٢,٠٧٤	٠,٠٣٩×
الدرجة الكلية	٣,٣٢	٠,٥٣	٣,١٢	٠,٥٨	٣,٦٥٣	٠,٠٠٠٤×

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، قيمة t الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (٤١٨)

يتضح من نتائج جدول (١٢)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير نوع الدراسة، وهذه الفروق في أنماط الذاكرة، وأنماط إدراكية، وأنماط وجدانية، والدرجة الكلية، وتعود هذه الفروق لصالح العلمي على الأدبي.

نتائج السؤال الخامس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول(١٣)يبين الوصف الإحصائي لفئات متغير المعدل في اللغة الانجليزية، والجدول(١٤)يبين نتائج الإجابة.

جدول (١٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير المعدل في اللغة الانجليزية

الأنماط	المعدل في اللغة الانجليزية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنماط الذاكرة	أقل من ٦٠٪	٢,٧٧	٠,٦٦
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,٠٨	٠,٥١
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,٢٣	٠,٦٢
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,٢٧	٠,٥٧
	٩٠٪ فأعلى	٣,١٩	٠,٧٤
	الدرجة الكلية	٣,٠٥	٠,٦٧
أنماط إدراكية	أقل من ٦٠٪	٢,٨١	٠,٧٠
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,١٨	٠,٦٢
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,٣٧	٠,٥٣
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,٣٨	٠,٥٤
	٩٠٪ فأعلى	٣,٥٦	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٣,١٩	٠,٧١
أنماط تعويضية	أقل من ٦٠٪	٣,٠٣	٠,٧٨
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,١٦	٠,٧١
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,١٣	٠,٧١
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,١٦	٠,٦٧
	٩٠٪ فأعلى	٣,٢٣	٠,٨٣
	الدرجة الكلية	٣,١٣	٠,٦٧
أنماط ما وراء المعرفة	أقل من ٦٠٪	٣,٤١	٠,٨٢
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,٦٨	٠,٦٠
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,٨٧	٠,٦٢
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,٨٢	٠,٦٨
	فأعلى من ٩٠٪	٣,٨٦	٠,٦٣
	الدرجة الكلية	٣,٦٧	٠,٧٣
أنماط وجدانية	أقل من ٦٠٪	٢,٨١	٠,٨٢
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٢,٨٥	٠,٧٢
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٢,٧٤	٠,٧٦
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٢,٨٣	٠,٨٥
	٩٠٪ فأعلى	٢,٧٦	٠,٨٤
	الدرجة الكلية	٢,٨٠	٠,٨١

أنماط اجتماعية	أقل من ٦٠٪	٣,٠٥	١,٠٠
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,٢٥	٠,٩٢
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,٤١	٠,٩١
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,٥٢	٠,٩٩
	٩٠٪ فأعلى	٣,٣٠	٠,٨١
	الدرجة الكلية	٣,٢٦	٠,٩٥
الدرجة الكلية	أقل من ٦٠٪	٢,٩٨	٠,٦٠
	من ٦٠٪ - ٦٩,٩٪	٣,٢٤	٠,٤٤
	من ٧٠٪ - ٧٩,٩٪	٣,٣٦	٠,٤٤
	من ٨٠٪ - ٨٩,٩٪	٣,٣٨	٠,٥٢
	٩٠٪ فأعلى	٣,٤٠	٠,٥٤
	الدرجة الكلية	٣,٢٢	٠,٥٦

جدول (١٤) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ،لفحص دلالة الفروق في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أنماط الذاكرة	بين المجموعات	١٨,٦٥٨	٤	٤,٦٦٤	١١,٤١٩	×٠,٠٠٠١
	خلال المجموعات	١٦٩,٥١٨	٤١٥	٠,٤٠٨		
	المجموع	١٨٨,١٧٦	٤١٩			
أنماط إدراكية	بين المجموعات	٣٧,٤٤٢	٤	٩,٣٦٠	٢٢,٤٨٤	×٠,٠٠٠١
	خلال المجموعات	١٧٢,٧٦٨	٤١٥	٠,٤١٦		
	المجموع	٢١٠,٢١٠	٤١٩			
أنماط تعويضية	بين المجموعات	٢,٣١٢	٤	٠,٥٨٠	١,٠١٣	٠,٤٠٠
	خلال المجموعات	٢٣٧,٥٧٥	٤١٥	٠,٥٧٢		
	المجموع	٢٣٩,٨٩٦	٤١٩			
أنماط ما وراء المعرفة	بين المجموعات	١٧,١٠٠	٤	٤,٢٧٥	٨,٥٨٩	×٠,٠٠٠٢
	خلال المجموعات	٢٠٦,٥٧٣	٤١٥	٠,٤٩٨		
	المجموع	٢٢٣,٦٧٤	٤١٩			
أنماط وجدانية	بين المجموعات	٠,٦٣٥	٤	٠,١٥٩	٠,٢٤٢	٠,٩١٤
	خلال المجموعات	٢٧٢,٠٠٤	٤١٥	٠,٦٥٥		
	المجموع	٢٧٢,٦٣٩	٤١٩			

أنماط اجتماعية	بين المجموعات	١٣,٠٠٨	٤	٣,٢٥٢	٣,٦٨٩	×٠,٠٠٦
	خلال المجموعات	٣٦٥,٧٨٣	٤١٥	٠,٨٨١		
	المجموع	٣٧٨,٧٩١	٤١٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤,٤٦٤	٤	٣,٦١٦	١٢,٦٤٢	×٠,٠٠٠١
	خلال المجموعات	١١٨,٧٠٧	٤١٥	٠,٢٨٦		
	المجموع	١٣٣,١٧٢	٤١٩			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية في أنماط الذاكرة، وأنماط إدراكية، وأنماط ما وراء المعرفة ، وأنماط اجتماعية، والدرجة الكلية، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية، والجدول (١٥) يبين نتائج المقارنة البعدية بين أنماط الذاكرة لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية.

جدول (١٥) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في أنماط الذاكرة لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	أقل من ٦٠ ٪	من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪	من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪	من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪	٩٠٪ فأعلى
أقل من ٦٠ ٪		×٠,٣١-	×٠,٤٦-	×٠,٥٠-	×٠,٤٢-
من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪			٠,١٥-	٠,١٨-	٠,١١-
من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪				٠,٠٣٤-	٣,٩٥
من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪					٠,٠٧٣
٩٠٪ فأعلى					

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) أن الفروق كانت بين :

-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٦٠٪ - ٦٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٦٠٪ - ٦٩,٩٪

-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٧٠٪ - ٧٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪

-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٨٠٪ - ٨٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٨٠ ٪- ٨٩,٩ ٪

-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٩٠٪ فأعلى ، ولصالح فئة ٩٠٪ فأعلى

والجدول (١٦) يبين نتائج المقارنة البعدية في أنماط إدراكية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية.

جدول (١٦) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في أنماط إدراكية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	أقل من ٦٠ ٪	من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪	من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪	من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪	٩٠٪ فأعلى
أقل من ٦٠ ٪		-٠,٣٧×	-٠,٥٦×	-٠,٥٧×	-٠,٧٥×
من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪			-٠,١٨	-٠,١٩	-٠,٣٨×
من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪				-٠,٠٠٩	-٠,١٩
من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪					-٠,١٨
٩٠٪ فأعلى					

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٦) أن الفروق كانت بين
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٦٠٪ - ٦٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٦٠٪ - ٦٩,٩٪
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٧٠٪ - ٧٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٧٠٪ - ٧٩,٩ ٪
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٨٠٪ - ٨٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٨٠٪ - ٨٩,٩ ٪
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٩٠٪ فأعلى ، ولصالح فئة ٩٠٪ فأعلى
-فئة ٦٠٪ - ٦٩,٩٪ ، وفئة ٩٠٪ فأعلى ، ولصالح فئة ٩٠٪ فأعلى

والجدول (١٧) يبين نتائج المقارنة البعدية بين أنماط ما وراء المعرفة لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية.

جدول (١٧) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في أنماط ما وراء المعرفة فوق الإدراكية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	أقل من ٦٠ ٪	من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪	من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪	من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪	٩٠٪ فأعلى
أقل من ٦٠ ٪		-٠,٢٦	-٠,٤٦×	-٠,٤١×	-٠,٤٥×
من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪			-٠,٢٦	-٠,١٥	-٠,١٨
من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪				٠,٠٤٩	٠,٠١٤
من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪					-٠,٠٣
٩٠٪ فأعلى					

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٧) أن الفروق كانت بين :
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٧٠٪ - ٧٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٧٠٪ - ٧٩,٩%
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٨٠٪ - ٨٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٨٠٪ - ٨٩,٩%
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٩٠٪ فأعلى ، ولصالح فئة ٩٠٪ فأعلى

والجدول (١٨) يبين نتائج المقارنة البعدية في أنماط اجتماعية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية.

جدول (١٨) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في أنماط اجتماعية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	أقل من ٦٠ ٪	من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪	من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪	من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪	٩٠٪ فأعلى
أقل من ٦٠٪		-٠,٢١	-٠,٣٧	-٠,٤٨×	-٠,٢٥
من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪			-٠,١٦	-٠,٢٧	-٠,٠٤٣
من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪				-٠,١١	٠,١٢
من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪					٠,٢٣
٩٠٪ فأعلى					

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٨) أن الفروق كانت بين :
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٨٠٪ - ٨٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪

والجدول (١٩) يبين نتائج المقارنة البعدية في الدرجة الكلية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية.

جدول (١٩) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في الدرجة الكلية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المعدل في اللغة الانجليزية

المعدل في اللغة الانجليزية	أقل من ٦٠ ٪	من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪	من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪	من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪	٩٠٪ فأعلى
أقل من ٦٠ ٪		-٠,٢٦	-٠,٣٨×	-٠,٤٠×	-٠,٤٢×
من ٦٠ ٪ - ٦٩,٩ ٪			-٠,١٢	-٠,١٥	-٠,١٧
من ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪				-٠,٠٢٤	-٠,٠٤٤
من ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪					-٠,٠٢
٩٠٪ فأعلى					

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٩) أن الفروق كانت بين :
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٧٠٪ - ٧٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٧٠ ٪ - ٧٩,٩ ٪
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٨٠٪ - ٨٩,٩٪ ، ولصالح فئة ٨٠ ٪ - ٨٩,٩ ٪
-فئة أقل من ٦٠٪ ، وفئة ٩٠٪ فأعلى ، ولصالح فئة ٩٠٪ فأعلى

نتائج السؤال السادس
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الدروس الخصوصية؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين، والجدول (٢٠) يبين نتائج الإجابة عن السؤال.

جدول (٢٠) : نتائج استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين ، لفحص دلالة الفروق في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الدروس الخصوصي

الأنماط	نعم (ن=١١٥)		لا (ن=٣٠٥)		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أنماط الذاكرة	٣,٠٢	٠,٦١	٣,٠٦	٠,٦٩	-٠,٥٦٥	٠,٥٧٢
أنماط إدراكية	٣,١٨	٠,٦٨	٣,١٩	٠,٧٢	-٠,١١٥	٠,٩٠٨
أنماط تعويضية	٣,١٠	٠,٧٨	٣,١٣	٠,٧٥	-٠,٣٩٨	٠,٦٩١
أنماط ما وراء المعرفة	٣,٦٧	٠,٧٠	٣,٦٧	٠,٧٤	-٠,٠٤٦	٠,٩٦٤
أنماط وجدانية	٢,٨٩	٠,٨١	٢,٧٦	٠,٨٠	١,٤٤٢	٠,١٥٠
أنماط اجتماعية	٣,٢٤	٠,٩٤	٣,٢٦	٠,٩٦	-٠,٢٦١	٠,٧٩٤
الدرجة الكلية	٣,٢٢	٠,٥٤	٣,٢٢	٠,٥٧	-٠,٠٨٤	٠,٩٣٣

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، قيمة t الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (٤١٨)

يتضح من نتائج الجدول (٢٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الدروس الخصوصية.

نتائج السؤال السابع
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (٢١) يبين الوصف الإحصائي لفئات متغير عدد الطلبة في الصف، والجدول (٢٢) يبين نتائج الإجابة عن السؤال.

جدول (٢١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير عدد الطلبة في غرفة الصف

الأنماط	عدد الطلبة في غرفة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنماط الذاكرة	من ٢٤-٣٤	٣,١٨	٠,٦٩
	من ٣٥- ٤٥	٣,٠٣	٠,٦٣
	من ٤٦-٥٦	٢,٩٣	٠,٨٠
	الدرجة الكلية	٣,٠٥	٠,٦٧
أنماط إدراكية	من ٢٤-٣٤	٣,٣١	٠,٧٤
	من ٣٥- ٤٥	٣,١٨	٠,٦٧
	من ٤٦-٥٦	٣,٠١	٠,٧٨
	الدرجة الكلية	٣,١٩	٠,٧١
أنماط تعويضية	من ٢٤-٣٤	٣,١٦	٠,٧١
	من ٣٥- ٤٥	٣,١٢	٠,٧٦
	من ٤٦-٥٦	٣,١١	٠,٨٢
	الدرجة الكلية	٣,١٣	٠,٧٦
أنماط ما وراء المعرفة	من ٢٤-٣٤	٣,٧٤	٠,٦٨
	من ٣٥- ٤٥	٣,٦٩	٠,٧٣
	من ٤٦-٥٦	٣,٤٩	٠,٧٨
	الدرجة الكلية	٣,٦٧	٠,٧٣
أنماط وجدانية	من ٢٤-٣٤	٢,٧٤	٠,٧٣
	من ٣٥- ٤٥	٢,٧٨	٠,٨٠
	من ٤٦-٥٦	٢,٩٨	٠,٩٣
	الدرجة الكلية	٢,٨٠	٠,٨١
أنماط اجتماعية	من ٢٤-٣٤	٣,٣٩	٠,٩٢
	من ٣٥- ٤٥	٣,٢١	٠,٩٦
	من ٤٦-٥٦	٣,٣٠	٠,٩٢
	الدرجة الكلية	٣,٢٦	٠,٩٥
الدرجة الكلية	من ٢٤-٣٤	٣,٣١	٠,٥٧
	من ٣٥- ٤٥	٣,٢١	٠,٥٤
	من ٤٦-٥٦	٣,١٤	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٣,٢٢	٠,٥٦

جدول (٢٢) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ، لفحص دلالة الفروق في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد الطلبة في غرفة الصف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أنماط الذاكرة	بين المجموعات	٢,٢٩٠	٢	١,١٤٥	٢,٥٦٨	٠,٠٧٨
	خلال المجموعات	١٨٥,٨٨٦	٤١٧	٠,٤٤٦		
	المجموع	١٨٨,١٧٦	٤١٩			
أنماط إدراكية	بين المجموعات	٣,٣٠٦	٢	١,٦٥٣	٣,٣٣١	×٠,٠٣٧
	خلال المجموعات	٢٠٦,٩٠٥	٤١٧	٠,٤٩٦		
	المجموع	٢١٠,٢١٠	٤١٩			
أنماط تعويضية	بين المجموعات	٠,١٥٢	٢	٠,٠٧٦	٠,١٣٢	٠,٨٧٦
	خلال المجموعات	٢٣٩,٧٤٤	٤١٧	٠,٥٧٥		
	المجموع	٢٣٩,٨٩٦	٤١٩			
أنماط ما وراء المعرفة	بين المجموعات	٢,٦٥٠	٢	١,٣٢٥	٢,٥٠٠	٠,٨٣
	خلال المجموعات	٢٢١,٠٢٤	٤١٧	٠,٥٣٠		
	المجموع	٢٢٣,٦٧٤	٤١٩			
أنماط وجدانية	بين المجموعات	٢,٥٥٣	٢	١,٢٧٧	١,٩٧١	٠,١٤١
	خلال المجموعات	٢٧٠,٠٨٥	٤١٧	٠,٦٤٨		
	المجموع	٢٧٢,٦٣٨	٤١٩			
أنماط اجتماعية	بين المجموعات	٢,٣٣٣	٢	١,١٦٧	١,٢٩٢	٠,٢٧٦
	خلال المجموعات	٣٧٦,٤٥٧	٤١٧	٠,٩٠٣		
	المجموع	٣٧٨,٧٩١	٤١٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,١٣٧	٢	٠,٥٦٩	١,٧٩٦	٠,١٦٧
	خلال المجموعات	١٣٢,٠٣٤	٤١٧	٠,٣١٧		
	المجموع	١٣٣,١٧٢	٤١٩			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أنماط تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير عدد الطلبة في غرفة الصف في أنماط إدراكية، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية، والجدول (٢٣) يبين نتائج المقارنة البعدية بين أنماط إدراكية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير عدد الطلبة في غرفة الصف.

جدول (٢٣) : نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في أنماط إدراكية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد الطلبة في غرفة الصف

عدد الطلبة في غرفة الصف	من ٢٤-٣٤	من ٣٥-٤٥	من ٤٦-٥٦
من ٢٤-٣٤		٠,١٣	٠,٣٠×
من ٣٥-٤٥			٠,١٧
من ٤٦-٥٦			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٣) أن الفروق كانت بين فئة ٢٤-٣٤ ، وفئة ٤٦-٥٦ ، ولصالح فئة ٢٤-٣٤

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى شيوع أنماط التعلم في اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي بالإضافة إلى تحديد الفروق الإحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة.

أظهرت نتائج الدراسة كما يتبين في جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي تبعاً لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هاسن(Hsun، 2002) و هاتشر(Hatcher، 2001) أن الطالبات يستعملن أنماط تعلم بشكل متكرر أكثر من الطلاب، ولا يتفق مع دراسة (Tarnce، 1981) الذي أشار أن لدى الطالبات مشاكل أكثر في تعلم اللغة الإنجليزية، ومن خلال ملاحظات الباحث أثناء زيارة المدارس بشكل متكرر لمتابعة طلبة التربية العلمية، ومن خلال مشاركته في دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، وأن الطالبات يبذلن جهداً ومحاولة أكثر لتعلم اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج كما يبين الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي تعزى لمتغير نوع الدراسة، وتعود هذه الفروق لصالح الفرع العلمي على الأدبي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أوساني (Osanai، 2000)، أن طلبة العلوم والحاسوب يستعملون انماط تعلم أكثر من طلبة القانون، والأعمال، وتتفق كذلك مع أشار إليه (Chamot، and Kapper، 1989) أن طبيعة المهمة التعليمية (Learning task) تؤثر في اختيار نمط التعامل مع تلك المهمة، ويعزي الباحث ذلك إلى أن طلبة الفرع العلمي يستعملون مهارات تتطلب منهم التفكير والتحليل والاستنتاج أكثر من طلبة الفرع الأدبي الذين يركزون على التلقي والذاكرة في التعامل مع المواد التعليمية.

كما بينت النتائج وكما يظهر في الجداول ذوات الأرقام (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي تعزى لمتغير المعدل في اللغة الإنجليزية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه شاموت وكيوبر (Chamot and Kupper، 1989) أن طلبة المستوى المتدني لا

يستطيعون مراقبة أدائهم على العكس من طلبة المستوى الجيد الذين لديهم القدرة على الاستفادة من أي موقف تعلمي، ومع ما أشار إليه روسي (Russi، 1989) أن طلبة المستوى الجيد في تعلم اللغة الإنجليزية يستعملون إدارة ذاتية ويعتمدون على أنفسهم أكثر من طلبة المستوى المتدني وكذلك مع دراسة ديورنغ (Deoring، 2002) الذي أشار إلى أن كل الحقائق تشير إلى أن الطالب القوي في تعلم اللغة الإنجليزية يستعمل أنماطاً مختلفة متنوعة أكثر من الطالب الضعيف، وتتفق كذلك مع بلوم (Bloom، 1976) الذي اعتبر أن المعدل المدرسي مؤشر فعال للتنبؤ بالتحصيل المدرسي، ويرى هافرنان (Heffernan، 1999) أن الطلبة الناجحين يستعملون أنماط تعلم مختلفة، ويرى الباحث أن نتائج الدراسة الحالية جاءت لتؤكد اكثر على الطالب الفلسطيني الجيد عند تعلمه اللغة الإنجليزية، لا يختلف عن الطلبة في الدول الأجنبية فيما يختص بتنويع أنماط تعامله مع اللغة الإنجلزية وأن الطالب الناجح يحاول أن يستعمل طرقاً متنوعة للمحافظة على نجاحه.

أما فيما يتعلق بمتغير الدروس الخصوصية فإنه يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن هذا المتغير ليس له دلالة إحصائية ولا تتفق مع ما أشار إليه بلوم (Bloom، 1976) في أن الطالب الذي يأخذ دروساً خصوصية يكون نشطاً ويُعطى عناية خاصة من قبل المعلم، ويرى الباحث أن نتيجة الدراسة الحالية ليست مفاجئة لأن الوضع الاقتصادي والظروف المالية والعائلية الصعبة التي يعيشها الطالب الفلسطيني تجبر الطالب على الاعتماد على نفسه أكثر، وعدم التعامل مع الدروس الخصوصية لأنها لا تشكل أولوية، وأن ما نسبة ٢٧,٤ ٪ من الطلاب هم الذين يأخذون دروس خصوصية.

وبخصوص متغير عدد طلبة الصف فقد بينت نتائج الدراسة، وكما يظهر من الجداول ذوات الأرقام (٢١، ٢٢، ٢٣) أن الفروق الإحصائية كانت لصالح عدد الطلبة فئة (٢٤-٣٤) ومرة أخرى هذه النتائج بينت أن الطالب الفلسطيني يشعر أن الفائدة والتحصيل والمشاركة والممارسة والتفاعل تكون

أكثر في الصفوف صغيرة الحجم وهذا ما يتفق مع ما ذكر سابندر (Sabander، 198)٨ أن عدد طلبة الصف الصغير يحسن من انتباههم وأدائهم بشكل أفضل من الصفوف الكبيرة، وكذلك مع ما أكده بلوم (Bloom، 1976) أن طريقة المجموعات الصغيرة أثبتت أنها طريقة فاعلة في تحفيز الطلبة وتصحيح الأخطاء، ويضيف كذلك أن حجم المجموعة يؤثر في الفروق الفردية، وأن (٢٠٪) من تحصيل الطلبة يعتمد على المشاركة داخل الصف في مجموعة صغيرة، ويؤكد الباحث على ضرورة استخدام التعلم التعاوني والمجموعات، وتعزيز فردية المتعلم، وهذا لا يمكن له أن يحدث إلا في مجموعات صغيرة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Mathews، 2002) أن الطلبة يتعلمون عندما يناقشون ويطبقون معلوماتهم اللغوية، ويرى الباحث أن هذا لن يحدث إلا في صفوف صغيرة تمكن المعلم من إعطاء اهتمام كاف للطلاب ويصحح الأخطاء لكل طلبة الصف.

خاتمة

في ضوء مراجعة الباحث للأدب المتعلق بالموضوع وملاحظاته الصفية في كثير من المدارس، فإن الباحث يرى أن بعض العناصر في المادة التعليمية لا يمكن فهمها إلا إذا تمكن المتعلم من فهم عناصر أخرى لها علاقة بالمادة التعليمية واستخدام المعلم طرق ووسائل وأساليب متنوعة من خلال بيئة صفية تجبر المتعلم على التفكير فيما تعلمه، وتحثه على المشاركة بشكل فعال ويكون شعار البيئة الجديدة التعلم متعة، إننا نعرف أن كثيراً من المعلمين لا يعرفون كل شيء عن أنماط تعلم طلبتهم، لكننا نعرف ان المعلمين مستعدون، ولديهم الرغبة لمعرفة أنماط تعلم طلبتهم حتى يستطيعوا أن يعدوا خططاً ووسائل وأساليب تتلاءم مع أنماط تعلم الطلبة اللغوية المتنوعة، لأنه إذا لم يتمكن المعلم من معرفة الصعوبات التي يواجهها كل متعلم، وإذا لم يحصل المتعلم على تغذية راجعة بخصوص بعض الصعوبات والأخطاء فإن تعلم اللغة لن يحصل، لأن ما يحدث مع المتعلم في مرحلة من مراحل التعلم له نتائج قد تكون إيجابية أو سلبية على المراحل اللاحقة، وأن التعلم الذي يحصل قبل دخول المدرسة الرسمية له نتائج على تعلم السنوات الأولى في المدرسة، لذلك لا بد من التنويع في عرض اللغة الإنجليزية حتى تلبي أنماط التعلم المتنوعة من قبل الطلبة، لأن تعلم اللغة يختلف عن تعلم أي موضوع أخر، وأنه بحاجة إلى الإصغاء والمشاهدة وكثرة التساؤل والمناقشة مع الآخرين، وممارسة اللغة بشكل يومي داخل الصف قليل العدد حتى يستطيع الطالب اكتساب معلومات ومهارات وخبرات لغوية جديدة لتطبيقها في مواقف تعليمية جديدة بشكل يومي.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول أنماط تعلم اللغة المستخدمة من قبل الطلبة، ومعرفة مدى تأثير أنماط تعلم اللغة الأم في أنماط تعلم اللغة الثانية، لأنها قد تكون عاملاً مشجعاً إن كانت مشابه أو عائقاً إذا كانت مختلفة.

٢. ضرورة إجراء دراسة حول العلاقة بين أنماط التعلم والتعليم.

٣. ضرورة إجراء دراسة حول المناهج والمواد التعليمية لمعرفة فيما إذا كانت تتلاءم مع انماط التعلم المختلفة في الصف.

٤. ضرورة مساعدة الطلبة على فهم أنماط تعلمهم اللغوية ومحاولة تعزيزها.

٥. ضرورة إجراء دراسة على عينة أخرى ومقارنتها مع طلبة المدارس الخاصة.

٦. ضرورة إجراء دراسة حول أثر أنماط التعلم في تحصيل الطلبة.

٧. ضرورة إعداد نشرات خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية حول أنماط التعلم وكيفية التعامل معها.

٨. إجراء دراسة لمعرفة أثر متغيرات أخرى مثل مكان السكن، ومعرفة الحاسوب، وخلفية الطالب الثقافية في أنماط التعلم.

٩. ضرورة استخدام استبانة أخرى لمعرفة أثر استخدام التكنولوجيا في التعامل مع أنماط تعلم اللغة لدى الطلبة.

References

1- Bedell, D. and Oxford, R. Cross-cultural comparison of language strategies in the People's Republic of China and other countries. Honolulu: University of Hawaii Press, (1996).

2- Bloom, B. S. Human characteristics and school learning. New York: McGraw- Hill, (1976).

3- Brown, H. Douglass. Principles of language learning and teaching (3rd ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1994).

4- Bugelski, B.R. The psychology of learning. New York: Henry Holt, (1956).

5- Castro, V. Learning strategies and learning environments. TESOL Quarterly 28, (1994): 409-414.

6- Chamot, A.V. and Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction. Foreign Language Annals 22, (1989): 13-24.

7- Chen, C.V. An explanatory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students. Diss., University of Iowa, 2001. DA 62 (2002): 3058379.

8- Cornoldic, D. and Gruppomt, R. Imparare a studiare. Trento; Edizioni Centro Studi Erickson, (1993).

9- Doering, L.G. Language learning strategies of younger second language learners M. Ed., The University of Western Ontario, 2002. DA 63(2003): 58027.

10- Golden, Cathy. "The First Grader's Memory Jogger". Learning Disabilities Guide Sept. (1977):5.

11- Green, J. and Oxford, R. A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. TESOL Quarterly 29.2 (1995): 261-297.

12- Halfback, Anna. Finding out students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. System 28 (1999): 85-96.

13- Hatcher, J. Austin. Motivation, instructional preferences, and learning strategies among Japanese university EFL students. M.A. thesis, University of Hawaii, 2002. DA 63 (2003): 1401875.

14- Haynes, Judie. Teach to students learning styles, (2001). Available at:www.ereythingsl.net/inservice/learningstage/php.

15- Hefferman, Peter. Questionnaire on learning styles. Mosaic 5.4(1999).

16- Hsun, S.M. An investigation of English language learning strategies of 5-6 grade students in Taipei, Taiwan, Ed. D., Spalding University, 2002. DAI 63 (2003): 3062003.

17- Katan, D. Learning to learn. Proceedings of Atti Seminario Strategies di Apprendimento. Venezia: IRRSAE Vencto, (1994).

18- Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Englewood cliffs, N.J.:Prentice Hall, (1984).

19- Mahlobo, E. Contextual and learner factors in the development of English second language proficiency Ed. D., University of South Africa, (1999). DAI 60 (2000): A61103.

20- Mariani, Luciano. Investigating learning styles Journal of TESOL (Italy) 11. 2 (1996).

21- Martin, Donald. How to identify your best learning styles, (2004). Available at www.marin.cc.ca.us .

22- Mathews, L. Why implement active learning, (2002). Available at http://www2.unaiedu/geography/active/why.

23- McCombs, R. The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing students' motivation and achievement. San Francisco: W.H. Freeman, (1997).

24- Mckeachie, W.K., Pintrich, PR. and Lin, Y.G. Teaching learning strategies. Educational Psychologist, 20.3 (1985): 153-160.

25- Ninnes, P. Informal learning strategies in the Sallower Islands. Department of Educational and Professional Studies, School of Education, Adelaids, Australia: Flinders University, (1996).

26- O'Malley, J.M. and Chamot, A. Learning strategies in second language acquisition: Cambridge: Cambridge University Press, (1990).

27- Osanai, D. Differences in language learning strategies between male and female, and between Asian and Latino students. M.Ed., The University of Tennessee, (2000). DAI 61 (2001): 9996379.

28- Oxford, R.L. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In Magnan S.S. ed. Shifting the instructional focus on the learner. Middle burry, VT: Northeast Conferences on the Teaching of Foreign Language, (1990a). pp. 35-55.

29- Oxford, R.L. Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. Applied Language Learning. 9 (1993a): 65-94.

30- Russi, L.L. Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language. Diss., Duke University, Des Moiness, (1989).

31- Sabander, M. Language learning in large classes in Indonesia. Chicago: Dept. of Linguistics and Modern English Language, (1988).

32- Sheorey, R. An Examination of language learning strategies used in the setting of an indigenized variety of English. System 27. 2 (1999): 173-190.

33- Shoebottom, Paul. Language Styles, (2003). Available at www.Fis.edu/esl/web/index.

Skehan, P. Difference individualie autonomia di apprendimento. In Mariani, L. (ed.) L. Autonomia nel apprendimentolinguistico Firenze, La Naova (Italy): Quaderni del lend, (1994).

34- Trance, E. Some thoughts on the notion of "Communication Strategy". TESOL Quarterly 15 (1981).

35- Wlodlowski, R. Eager to learn: Helping children become motivated and love learning. Oxford: Jossey- Bass, (1990).