أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بمهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية

د. حسن سعد محمود عابدين
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية–جامعة الإسكندرية

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة، وكذلك طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم وكل من مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية– جامعة الإسكندرية،

وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم وإدارة الوقت واتخاذ القرار ، وأيضًا معرفة الفروق بين الشعب العلمية والأدبية في أساليب التعلم وإدارة الوقت واتخاذ القرار، وقد تكونت عينة البحث من (189) طالباً وطالبة، وقد طبقت مقاييس لأساليب التعلم وإدارة الوقت واتخاذ القرار، وقد استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار "ت" لتحليل البيانات، وقد أسفرت النتائج عما يلي: –

– يأتي أسلوب التعلم بالملاحظة في المرتبة الأولى لتفصيلات طلاب كلية التربية، يليه التعلم التجريبي، ثم التعلم الجماعي، ثم التعلم بالاكتشاف، ثم التعلم البنائي.

–وجود علاقة ارتباطيه طردية بين أساليب التعلم وكل من مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية.

– وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الذكور، ماعدا في أسلوب التعلم بالملاحظة فلم توجد فروق بينهما.

–وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

– وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

– وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الذكور.

– وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

preferred Learning Styles and its relationship to Time Management and Decision Makings Skills among Undergraduate Students, Faculty of Education, Alexandria University

Abstract

The aim of the present study is to recognize the preferred learning styles and to recognize the relationship between learning from one side and time management and decision making skills from another side as applied among a sample of faculty of education' undergraduate students in Alexandria university. In addition, this study aims to recognize the differences between male and female regarding preferred learning styles and both time management and decision-making. The present study also aims to recognize the differences between arts and scientific departments' students regarding [referred learning stylesfrom one side and time management and decision making from another side.

The total number of participants was189 male and female students. The present study applied learning styles scale and time management and decision making scales. The present study used mathematical average, standard deviation, percentage, correlation coefficient, T test for data analysis. This study concludes the followings:

- Learning style by observation occupied the first rank followed by experimental learning, which came in second rank, and the other styles came as the following order cooperative learning, discovering learning and finally structured learning from the perspective of students.
- There isdirect proportional relationship between learningstyles and both time management and decision making skills.
- There are statistical significant differences between male and female students concerning learning styles in favor of male students except learning style by observation there was no statistical differences between male and female.
- There are statistical significant differences in learning styles between Arts and scientific departments' students in favor of scientific departments' students.
- There are statistical significant differences concerning time management skill between male and female in favor of female students.
- There are statistical significant differences concerning time management skill between Arts and scientific departments' students in favor of scientific departments' students.
- There are statistical significant differences concerning decision-making skill between male and female in favor of male students.
- There are statistical significant differences concerning decision-making skill between Arts and scientific departments' students in favor of scientific departments' students.

مقدمة:

تعد الفروق الفردية موضوعًا رئيسًا ومهمًا من موضوعات علم النفس التربوي، فكما أن الطلاب يختلفون في قدراتهم الجسمية والعقلية والانفعالية، فهم يختلفون في مهاراتهم وأساليب تعلمهم.

كما أن التعلم من المفاهيم الرئيسة والجوهرية للوجود الإنساني، وقد حظا التعلم بأهمية بالغة لدى علماء النفس التربوي من حيث الدراسة، فالتعلم هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة، هذا التغير يحدث بطرق وممارسات متعددة، منها: أساليب التعلم، والذكاء، والمهارات والسمات الشخصية. (Sengul, S., et al.,2013

(وقد حدد (Roger ,F.,1997, 91) ثلاثة عوامل تؤثر في عملية التعلم، و هي: طبيعة المادة المتعلمة، طريقة عرضها، و استراتيجيات التعلم و أساليبه و مهاراته.

كما أوضحت دراسة (خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء، وعماد توفيق السعدي،2003) أن الطلاب يتعلمون بأساليب مختلفة، وأن أداءهم مرتبط بأساليب التعلم لديهم، فالتعلم يصبح مثمرًا وذا معنى إذا عُلِّم الطلاب نماذج واستراتيجيات مناسبة لأساليب تعلمهم.

ويوضح (Cassidy, S.,2004) وجود ثلاثة مداخل لدراسة الأساليب ،وهي:–

1–المدخل المتمركز على المعرفة The cognition-Centered Approach

ويركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، وقد ظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية، وهي تشبه القدرات لأنها تقاس باختبارات الأداء الأقصى.

2–المدخل المتمركز على الشخصية The Personality-Centered Approach

ويركز هذا المدخل على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز، مثل نموذج Myers-Briggs الذي جمع بين التفكير والشخصية.

3–المدخل المتمركز على النشاط The Activity-Centered Approach

ويركز هذا المدخل على الأساليب كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة، وقد ظهرت في هذا الاتجاه أساليب التعلم.

وقد أشارت دراسة (Gentry , M., etal.,2001) إلى أنه عندما تتاح الفرصة للطلاب بأن يتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه، فسيكون ذلك له أثر إيجابي في توليد وزيادة الدافعية لديهم.

كما يتضح دور المهارات الحياتية والتي من ضمنها مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار في مجال التعليم، فقد تناولت بعض الدراسات هذا الدور وأهميته، مثل دراسة (أحمد عبده الشمري، 2008) والتي أوضحت وجود فروقِ دالة إحصائيًا بين الطلاب المتفوقين ومتوسطي التحصيل في إدارة الوقت لصالح المتفوقين تحصيليًا، كما توصلت دراسة (فؤاد إسماعيل عياد، وهدى بسام سعد الدين، 2010) إلى فاعلية بعض المهارات الحياتية (إدارة الوقت، واتخاذ القرار) في مقرر التكنولوجيا والارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب.

تعد مهارة إدارة الوقت من المهارات الحياتية الضرورية جدًا في حياة الطالب ، فطالب الجامعة يواجه أعباءً و مهام متعددة و متنوعة تتطلب إنجازها في وقت محدد، و لذا فهو في حاجة إلى إدارة وقته، كما أن معظم الطلاب لديهم عادات سيئة لاستثمار أوقاتهم ، كما أن قدرتهم على التخطيط الجيد لأوقاتهم ليست على الدرجة المطلوبة، و هذا ما أكدته دراسة (نجلاء سعيد أبو سلطانة، 2000) أن هناك درجة متوسطة من مهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة، و كذلك دراسة (ضيف الله غضيان حمرون، وإبراهيم عبد الرحمن الحصيبي، 2013) حيث أظهرت النتائج امتلاك طلاب الجامعة لمهارة إدارة الوقت بدرجة متوسطة، و قد تمثلت أبرز مضيعات الوقت لديهم، الجلوس مع الأصدقاء، الإنترنت، التسويف أو التأجيل، وعدم القدرة على قول "لا".

كما أشارت دراسة (Kaya ,H., et al.,2012) إلى أن النجاح في الجامعة يعتمد على قدرات الطالب في كفاءته لإدارة الوقت، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على مهارة إدارة الوقت.

وتلعب مهارة اتخاذ القرار دورًا مهمًا في نجاح الفرد (الطالب)، وتحقيق أهدافه، ولكي يكون القرار صائبًا لابد وأن يبنى على دراسة علمية، فهي مهارة مهمة جدًا لأي طالب، حيث يتعرض يوميًا لكثير من المواقف التي تتطلب منه اتخاذه قرارًا تجاه هذه المواقف، فمهارة اتخاذ القرار تساعد الطالب لاتخاذ القرارات الصائبة، كما تساعده على التأمل والتريث وتحمل المسؤولية والاستقلالية.

مشكلة البحث

تعد أساليب التعلم من الموضوعات المهمة جدًا من موضوعات علم النفس التربوي، نظرًا لأهميتها في مجال التعلم و التعليم، فقد أجريت العديد من الدراسات التي توضح أهمية أساليب التعلم و تأثيرها على تحصيل الطلاب، فقد أكدت دراسة (Dunn, R., et al.,1990) على أن الطلاب يحصلون على مستوى مرتفع من التحصيل حينما يتناسب أسلوب تعلمهم مع طريقة التدريس ، و هذا أيضًا ما توصلت إليه دراسة (Hodgin,J.&Wool,c.,1997) و التي أكدت على أن التحصيل الدراسي للطلاب يتحسن عندما يتعلمون بأساليب تعلم تناسب إمكاناتهم و قدراتهم، وعدد كبير من الدراسات أظهرت هذه العلاقة، مثل دراسة(Snyder,R.,2000) ، و دراسة (Gadt-Johnson&Price,G.,2000)، و دراسة (Loo,R.,2002) ، ودراسة(Honigsfeld,A.&Dunn,R,.2003)، و دراسة (إبراهيم إبراهيم أحمد، 2003)، و دراسة (Kvan,T.&Yanyan,J.,2005)، و دراسة (Goldfinch,J.& Hughes M.,2007,) ، ودراسة (لبنى جديد،2010) أكدوا على وجود علاقة إيجابية بين أساليب التعلم و التحصيل الدراسي ،كما أوضحت دراسة (عصام الطيب ، 2011) وجود علاقة ارتباطيه بين الإنجاز الأكاديمي و تفصيلات أساليب التعلم، كما أكدت

دراسة (راغب صلاح الدين شيخ،2012)على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب التعلم و الدافع للإنجاز، و كذلك أكدت دراسة (Chermahini, S., et al.,2013) على أن أساليب التعلم المختلفة تلعب دورًا مهمًا في تحسين الأداء الأكاديمي.

مما سبق يتضح الدور الكبير الذي تلعبه أساليب التعلم في تعليم وتعلم الطلاب داخل الفصول الدراسية وتأثيرها الأكاديمي.

ويوضح (Kolb,D. &Kolb,,A.,2005) أن لأساليب التعلم أهمية و نحن في حاجة لقياسها، لزيادة فهم طبيعة عملية التعلم عن طريق زيادة الوعي بالطريقة التي يتعلم بها الطلاب، و كذلك لإنشاء بيئة فعالة للمعنيين بعملية التعلم.

تعد المهارات الحياتية مطلبًا ضروريًا إحداثه في التعليم، بغرض إعداد الطالب إعدادًا جيدًا لمواجهة المشكلات الحياتية، إن امتلاك الطالب لهذه المهارات يؤدي به إلى أن يكون قادرًا على إدارة الكثير من مواقف حياته لتحقيق التوافق مع الآخرين، وعلى التعايش مع متطلبات العصر، نظرًا للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نعيشه في هذا القرن الحادي والعشرين.

وتنطلق فكرة هذا البحث من أهمية المهارات الحياتية و ضروريتها لدى الطلاب، و يلقي البحث الحالي الضوء على مهارتي من هذه المهارات الحياتية، و هما إدارة الوقت و اتخاذ القرار، و أهميتهما في عملية التعلم والتعليم، و مواجهة الضغوط الحياتية التي نعاني منها في عصرنا الحالي، فقد أوضحت دراسة (Misra R.&Mcean,M.,2000)، و دراسة (Kearns,H.&Gardiner,M.,2007) بأن طلاب الجامعة الذين لديهم سلوكيات إيجابية نحو الوقت، يكون لديهم مستوى أقل من الضغوط، مما يساعدهم في تحقيق مستوى تحصيلي أفضل.

وتوضح دراسة (Dipboye,R.,et al.,1990)، و دراسة(Trueman,M.&Hartley,J.,1996)، و دراسة(نجلاء سعيد أبو سلطانة، 2000)، ودراسة (Goldfinch,J.& Hughes ,M.,2007) ، ودراسة (عنتر محمد عبد العال،2009)، ودراسة (عمار عبد الله الفريحات، وآخرون،2010)،

و دراسة (وفاء محمد الأشقر، ومروان صالح الصمادي، 2010)، و دراسة (Karim, S. &Kandy, M.,2011)، و دراسة (AL Khatib,A.,2014) أن هناك علاقة إيجابية بين إدارة الوقت و تحصيل طلاب الجامعة، و تحسين أداؤهم الأكاديمي، و النجاح في حياتهم الجامعية.

وتعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات الحياتية المهمة للطالب، فهي تؤثر في تحصيله الدراسي وتؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة (إبراهيم عبد العزيز البعلي، 2014) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين لدى الطلاب واتخاذ القرار، كما أن هناك العديد من الدراسات تناولت هذه المهارة نظرًا لأهميتها وصممت لها برامج خصيصًا لتنميتها مثل: دراسة (شريفة غازي القويدر،2007)، ودراسة (إيمان حسنين عصفور،2010)، ودراسة (إبراهيم عبد العزيز البعلي، 2014).

وقد تناولت عدد من الدراسات هاتين المهارتين، ومعرفة الفروق فيهما تبعًا للنوع أو التخصص، مثل: دراسة (نجلاء سعيد أبو سلطانة، 2000) و التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت تبعًا للنوع لدى طلاب الجامعة، أما دراسة (Trueman ,M.&Hartley,J.,1996) ، و دراسة (محمد كمال عالية، 2008) أظهرتا تفوق البنات على البنين في هذه المهارة، و كذلك دراسة (محمد خليفة الشريدة، و آخرون،2009) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار تبعًا للنوع أو التخصص لدى طلاب الجامعة

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

١ -ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية؟

٢ -هل توجد علاقة إيجابية بين أساليب التعلم ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية؟

٣ -هل توجد علاقة إيجابية بين أساليب التعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية؟

٤ -هل تختلف أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

٥ -هل تختلف مهارة إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

٦ -هل تختلف مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: –

١ –التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية، ومحاولة فهم تفضيلات الطلاب لهذه الأساليب.

٢ –فهم طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم وكل من مهارتي إدارة الوقت، واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية.

٣ –الكشف عن وجود اختلافات لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية في أساليب التعلم، ومهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، وتفسير هذه الاختلافات إن وجدت.

أهمية البحث

أولًا:الأهمية النظرية

١. يتناول موضوعاً مهماً من موضوعات علم النفس وهو المهارات الحياتية، حيث تلعب دوراً مهماً في حياة الطالب، فمهارة اتخاذ القرار تساعد الطالب على التفكير بعمق قبل أن يقوم باختيارات مهمة في حياته، وتساعده أيضّا على التدبر والتأمل وتحمل المسؤولية والاستقلالية، فمهارة اتخاذ القرار تعد مؤشرًا للقدرة على حل المشكلات، فهي ضرورية لأي فرد وللطالب/المعلم بصفة خاصة، وكذلك مهارة إدارة الوقت ضروريةٍ لأي طالب فهي تساعده في تنظيم وقته وتوزيعه على الأنشطة المختلفة، مما يؤثر بالإيجاب على تحصيله.

٢. معرفة المعلم بأساليب التعلم المناسبة لطلابه يفيده في إرشاد طلابه للتخصص الأكاديمي والمهني الملائم لأسلوب تعلمه، كما تساعده في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم طلابه، ولذلك يمكن للمعلم أن يكيف أساليبه لتوافق أساليب تعلم طلابه. (Heffler ,B.,2001)

٣. تزويد التربويون وأعضاء هيئة التدريس بأساليب التعلم المختلفة ودورها في تحقيق التعلم الفعال.

٤. قد تفيد نتائج البحث الحالي في توجيه نظر القائمين على التعليم بضرورة تضمين المهارات الحياتية، وخاصة مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار بالمقررات الدراسية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

وتتمثل في تقديم ثلاثة مقاييس للمعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية، وهذه المقاييس هي: مقياس أساليب التعلم، مقياس إدارة الوقت، ومقياس اتخاذ القرار.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث

أساليب التعلم Learning Styles

تعرف أساليب التعلم على أنها: الطرق التي يفضلها الطالب في تناوله للمعلومات ومعالجتها، مثل: أسلوب التعلم بالاكتشاف، أسلوب التعلم الجماعي، أسلوب التعلم التجريبي، أسلوب التعلم البنائي، وأسلوب التعلم بالملاحظة.

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ المعلم في مقياس أساليب التعلم المستخدم في البحث.

مهارة إدارة الوقت Time Management Skill

تعرف على أنها: قدرة الطالب على استثمار وقته بفاعلية، عن طريق التخطيط له والتحكم فيه لتحقيق هدف معين.

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب /المعلم في مقياس إدارة الوقت المستخدم في البحث.

مهارة اتخاذ القرار Decision Making Skill

تعرف على أنها: قدرة الطالب على اختيار بديل من بين عدة بدائل لتحقيق هدف معين، عن طريق جمع المعلومات حول مشكلة ما، ووضع بدائل لها، واختيار أنسب هذه البدائل، مع متابعة تنفيذ هذا البديل.

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ المعلم في مقياس اتخاذ القرار المستخدم في البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أساليب التعلم Learning Styles

الأسلوب طريقة مفضلة لعمل الأشياء أو التفكير، فهو تفضيل في كيفية استخدام الأفراد لقدراتهم، فالأسلوب (منطقة بينية) بين القدرات والسمات الشخصية (Zhang, L.& Sternberg, R.,2000)

يعد مفهوم أساليب التعلم من المفاهيم التي تستخدم لوصف العمليات الوسطية التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم المختلفة، و تتعدد تعريفات أساليب التعلم، حيث يعرفها (Kolb ,D.,1984) بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك و معالجة المعلومات أثناء عملية التعلم.

بينما يعرفها (خيري المغازي، 2000) على أنها مجموعة الخصائص المعرفية والانفعالية والنفسية التي ترتبط بالكشف عن الكيفية التي يستقبل ويتفاعل ويستجيب بها الفرد لبيئة التعلم.

أسلوب التعلم هو الطريقة التي يتمثل ويستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، أو الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها. (يوسف قطامي، ونايفة قطامي ،2000، 34)

كما يعرفها (Haar ,J., et al.,2002) بأنها الاختلافات الفردية في طريقة تناول و معالجة و فهم المعلومات.

بينما يعرفها (Davidson -Shivers, et al.,2002) بأنها الطرق التي بواسطتها نستقبل و نعالج المعلومات بالإضافة إلى أنها السلوك الذي نفضله كي نتعلم.

يتضح مما سبق أن أساليب التعلم هي الطرق التي يفضلها الطالب في كيفية تناوله للمعلومات ومعالجتها، وهذه الطرق تختلف من طالب لآخر وفقًا لمبدأ الفروق الفردية.

ويشير (خليل عبد الرحمن الحربي، 2012، 265) إلى وجود منحيين تناولا دراسة أساليب التعلم، المنحى الأول : يوضح أهمية استخدام أساليب التعلم وعلاقتها بالعملية التعليمية وبالمتغيرات التي تؤثر فيه، أما المنحى الثاني : يؤكد على أن أساليب التعلم يمكن أن تحلل وتفهم وفق الحواس الأولية للإنسان، وكذلك وفقًا لمعالجة المعلومات.

أي أن هناك العديد من الدراسات تناولت موضوع أساليب التعلم، كان الاتجاه الأول لهذه الدراسات حول أهمية أساليب التعلم وتطبيقاتها في مجال التعلم والتعليم،

وكان الاتجاه الثاني لهذه الدراسات حول النظريات المفسرة لأساليب التعلم مثل دراسة (Towler ,A.&Dipboye,R.,2003)

وقد يحدث الخلط بين مفهوم أساليب التعلم و مفاهيم أخرى مثل: استراتيجيات التعلم أو الأساليب المعرفية، بالنسبة لأساليب واستراتيجيات التعلم، فالأساليب تشكل الصورة البنائية الثابتة للفرد، بينما الاستراتيجيات طرق يتم تعلمها، و يتم تطويرها للتغلب على المشكلات و الصعوبات في المواقف المختلفة (Riding, R.& Read, G.,1996) ، فاستراتيجيات التعلم هي الخطط التي يستخدمها الطالب للتوافق مع دراسته مثل طرق استذكاره، فالأساليب قد تكون تلقائية، بينما الاستراتيجيات تكون اختيارية، أما بالنسبة لأساليب التعلم و الأساليب المعرفية ، فأساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام بالأساليب المعرفية، فهي أقل خصوصية و نوعية من الأساليب المعرفية. (فؤاد أبو حطب،1996، 590)

أي أن أسلوب التعلم هو النمط الذي يتبناه الطالب لتنفيذ طريقته في اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها، بينما استراتيجية التعلم هي الخطة المنظمة والمتكاملة من الإجراءات لضمان تحقيق الهدف المنشود، أي أن الأسلوب جزء الاستراتيجية، وأيضًا أساليب التعلم جزء من الأساليب المعرفية فهي ناتجًا لها.

وتتعدد النماذج المفسرة لأساليب التعلم منذ السبعينات من القرن العشرين إلى الآن، نذكر بعضها: –

–**نموذج** (Dunn,R.&Dunn,K.,1975) :و هو يتكون من أربعة مثيرات أساسية (البيئة–الوجدانية–الاجتماعية–الطبيعية) يندرج منهم (18)عنصرًا، و قد أضافت (Dunn,R.,1984) مثيرًا خامسًا و هو المثيرات النفسية ، فقد وصل عدد عناصره (24)عنصرًا .

–**نموذج** (Schmek,1977) : و يقوم على أربع عمليات للتعلم الأصلي، وهي:

1–المعالجة العميقة وتحدد المدى نحو تحليل الموضوعات وكشف أوجه الشبه والاختلاف بينها.

2–المعالجات التفصيلية وتحدد الاستراتيجيات التي من خلالها تحول المعلومات إلى تعبيرات معترف بها.

3–حفظ الحقيقة وتحدد كيفية استرجاع المعلومات بصورة دقيقة وفعالة.

4–طرق الدراسة وتحدد عادات الدراسة التي تقدم للطلاب.

(في: راشد مرزوق راشد،2005، 70–92)

– **نموذج** (Kolb,D.,1976,1984) :و يقوم هذا النموذج على بعدين: الأول إدراك المعلومات و الذي يبدأ من الخبرات الحسية و ينتهي بالمفاهيم المجردة، أما البعد الثاني: معالجة المعلومات و يبدأ من الملاحظة التأملية و ينتهي بالتجريب الفعال، و قد اعتمد هذا النموذج على أربعة أساليب (التباعدي – التقاربي –التمثيلي – التلاؤمي)، و هو من أشهر النماذج التي اعتمدت عليه الدراسات في مجال التعلم، و كل أسلوب من هذه الأساليب الأربعة هو ناتج لاتحاد بعدين كما يلي:–

1–اتحاد البعدين الخبرة الحسية مع الملاحظة التأملية ينتج أسلوب التعلم التباعدي.

2–اتحاد البعدين الملاحظة التأملية مع التصور العقلي المجرد ينتج أسلوب التعلم التمثيلي.

3–اتحاد البعدين التصور العقلي المجرد مع التجريب الفعال ينتج أسلوب التعلم التقاربي.

4–اتحاد البعدين التجريب الفعال مع الخبرة الحسية ينتج أسلوب التعلم التلاؤمي.

(Kolb ,D.,1984)

– **نموذج**(McCarthy,B.,1980): و قد اعتمدت مصممة النموذج على نموذج Kolb و دمجه بوظائف النصفين الكرويين للمخ، و اعتمدت أيضًا على أربعة أساليب (التعلم الابتكاري–التعلم التحليلي–التعلم عن طريق الفطرة السليمة–التعلم الديناميكي). (Dimmock,C.,2000)

- **نموذج** (Entwistle,1981) :ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويشمل ثلاثة أساليب، وهي: الأسوب العميق، السطحي، والاستراتيجي.
- **نموذج** (Biggs,1987) ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين الدافع والاستراتيجية والتي تؤدي إلى الأسلوب الخاص بالتعلم، وشمل هذا النموذج على ثلاثة أساليب، وهي: الأسلوب السطحي، العميق، والتحصيلي.
(Zhang, L. &Sternberg, R., 2000)
- **نموذج** (Felder&Silverman,1988) ويقوم هذا النموذج على مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معًا كمؤشرات ثابتة نسبيًا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، ويشمل هذا النموذج أربعة أساليب، وهي: الأسلوب العملي–التأملي، الحسي–الحدسي، اللفظي–البصري، والتتابعي–الكلي. (Felder, R. & Silverman, L., 1988)
- **النموذج التكاملي** و يرتكز هذا النموذج على وظائف النصفين الكرويين الأيمن و الأيسر، مثل نموذج (Torrance, et al.,1977) فهو من أول من استخدم أسلوب التعلم و التفكير ، و كذلك نموذج (Hopper, 1988) فقد أوضحت صاحبة هذا النموذج بالسيطرة المخية و دورها على معالجة المعلومات.

(في: راشد مرزوق راشد،2005، 101–114)

و يقسم (Reid, J.,1995) أساليب التعلم إلى ثلاثة أبعاد، و ينقسم كل بعد إلى عدة أنواع من الأساليب (عشرة أساليب) و هي:–

–أساليب التعلم الشخصية(الانبساطي–الانطوائي)

–أساليب التعلم المعرفية(التحليلي–الكلي–الانفتاحي–الانغلاقي)

–أساليب التعلم الحسية(السمعي–البصري–الفردي–الجماعي)

كما يوضح (أنور الشرقاوي، 1996) أن أساليب التعلم تشتمل على التعلم التعاوني، التعلم الجماعي، التعلم الذاتي، تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة، التعلم بالنمذجة.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع أساليب التعلم، نعرض لبعض هذه الدراسات، مع التركيز على أنواع الأساليب التي تناولتها:

دراسة (عامر حسن ياسر، وعلي مهدي كاظم، 1998) والتي استخدمت مقياس Schmeck(1983)، و أوضحت الدراسة عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعًا للنوع، و عدم وجود فروق تبعًا للتخصص ماعدا في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق وجدت فروق لصالح الشعب الأدبية، (طالب ناصر القيسي، وأماني عبد الخالق،2012) والتي هدفت إلى معرفة أكثر أساليب التعلم تفضيلًا عند الطلاب، وقد استخدمت الدراسة مقياس Schmeck(1983) و الذي أعده الحمادي (1998) على البيئة العراقية، و قد تكون المقياس من أربعة أبعاد، و هي: المعالجة الموسعة–المعالجة المفضلة–الاحتفاظ بالحقائق–الدراسة المنهجية، و أظهرت النتائج أن الطالبات أكثر تفضيلًا لأسلوب المعالجة المفضلة، و قد وجدت فروق في هذه الأساليب لصالح القسم العلمي.

دراسة (Towler,A.&Dipboye,R.,2003,218) و هدفت هذه الدراسة إلى تنمية قياس أساليب التعلم، و محاولة تفادي نقاط الضعف الموجودة في المقاييس السابقة، فقد كانت المقاييس السابقة تهدف إلى التعرف على الفروق الفردية في الشخصية (الانبساط– الانطواء) ، و طريقة استقبال المعلومة(الحواس–الحدس)، و طريق الحكم على الأشياء (التفكير–المشاعر) ، و تجاهلت عوامل عديدة و مهمة في أساليب التعلم ممكن أن تحدث في أثناء المواقف التعليمية.

–أسلوب التعلم بالاكتشاف

يتمتع المتعلمون في هذا الأسلوب بمدى عريض لمواقف التعلم، مثل : المحاضرات العلمية والأنشطة التي تسمح لهم باستخدام المجردات والمواقف الصعبة، والواجبات التي لا تتطلب الصح والخطأ، فهم يؤدون مطالب إبداعية.

–أسلوب التعلم بالتجريب

يتمتع المتعلمون في هذا الأسلوب بالاستخدام الفوري للمعارف الجديدة وتجربتها، فهم يعتمدون على خبراتهم، لحدوث عملية توافق مع البيئة المحيطة بهم.

–أسلوب التعلم بالملاحظة

يتمتع المتعلمون في هذا الأسلوب بالتعلم الحسي، فهم لا يتمتعون بالأنشطة التي تتطلب تفكيرًا تحليليًا، بل يعتمدون على الأفكار الواضحة، ويتمتعون بالاستجابة لأعمال الآخرين، والمنبهات الخارجية لمساعدتهم على التعلم، مثل : فيلم تعليمي ورسومات ورحلات، فهم لا يستجيبون للأشياء المجردة، ويفضلون المثيرات الخارجية.

–أسلوب التعلم البنائي

يتمتع المتعلمون في هذا الأسلوب باكتساب استراتيجيات ومعلومات جديدة لحدوث التعلم الفعال، فهم يؤدون أفضل في المواقف الاختيارية ، ويهتمون بمعالجة المعلومات وتدوين الملاحظات.

–أسلوب التعلم الجماعي

يتمتع المتعلمون في هذا الأسلوب بالعمل الجماعي والمناقشات الجماعية والعلاقات وجهًا لوجه و التعزيز، فهم يفضلون العمل ضمن فريق، أو من خلال مجموعة، ولا يحبون الدراسة والتعلم لوحدهم، ويفضلون تبادل الخبرات والاستفادة من بعضهم البعض. (Towler,A.&Dipboye,R.,2003,220-221)

وقد توصلت دراسة (عزيزة عبد العزيز المانع، 2005) إلى أن أكثر الأساليب التي يفضلها الطلاب للتعلم، التعلم من خلال التفاعل الصفي مع المعلم، القائم على الملاحظة، الاستنتاج والمقارنة، القيام بعمل جماعي مع الزملاء، وأقل الأساليب تفضيلًا تلك تعتمد على الحفظ والتسميع.

وفي دراسة (شفيق فلاح علاونة، ومنذر يوسف بلعاوي،2010) و التي استخدمت مقياس (Reid,J.,1984) و الذي يقسم فيه أساليب التعلم إلى ستة أساليب ، وهي: الفردي، السمعي، اللمسي، الجماعي، البصري، و الحركي، و قد أظهرت النتائج

تفضيل الأساليب بالترتيب التالي: الحركي، السمعي، اللمسي، الجماعي، البصري، و الفردي.

وتوصلت دراسة (خليل عبد الرحمن الحربي، 2012) إلى اثني عشر عاملًا مهمًا تمثل أساليب التعلم الثلاثة، السمعي والبصري والحركي بالإضافة إلى بروز عامل مشترك بين أساليب التعلم الثلاثة، وهو الاتجاه نحو العمل الجماعي.

بينما في دراسة (منذر يوسف بلعاوي، 2012) والتي استخدمت نفس المقياس، جاء ترتيب الأساليب كالتالي: الفردي، الجماعي، الحركي، البصري، اللمسي، والسمعي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين البنين والبنات في هذه الأساليب، فقد أظهرت البنات تفوقًا في الأسلوب اللمسي، بينما أظهر البنين تفوقًا في الأساليب الجماعي، الحركي، الفردي، كما وجدت الدراسة عدم وجود فروق بين البنين والبنات في الأسلوبين البصري والسمعي.

وقد أجريت بعض الدراسات على النماذج التكاملية لتفسير أساليب التعلم، مثل دراسة (شاكر عبد الحميد، 1998) والتي أوضحت أن هناك فروق في أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة، وأكدت الدراسة سيادة الأسلوب الأيمن لدى البنين، بينما سيادة الأسلوب التكاملي لدى البنات، كما أظهرت إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في الأسلوب الأيسر.

تشير دراسة (فؤاد طه طلافحة، وعماد عبد الرحيم الزغول، 2009) إلى سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة البحث من طلاب الجامعة، يليه النمط الأيمن ثم النمط المتكامل، كما أوضحت الدراسة البنات أفضل في الثلاثة أنماط، وأن هناك فروق بين الطلاب راجعًا للتخصص(أدبي–علمي)، فالفروق للنمط الأيسر لصالح الشعب الأدبية، بينما كانت الفروق في الأيمن والمتكامل لصاح الشعب العلمية، وقد يرجع ذلك لأساليب التدريس وتركيزها على النمط الأيسر.

كما أكدت دراسة (حاسن رافع الشهري، 2009) إلى سيادة النمط الأيسر لدى الشعب الأدبية، كما ساد النمط الأيسر عند الطالبات، كما أظهرت الدراسة سيادة النمط المتكامل لدى الشعب العلمية.

ونظرًا لأهمية موضوع أساليب التعلم و تأثيره في مجال التعليم، فقد أجريت بعض الدراسات على أساليب التعلم في مجال التعلم الالكتروني، مثل دراسة (Aragon, S., et al.,2002) و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ونجاح الطلاب في الطريقتين (التقليدية/ الالكترونية) ، و أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب التعلم ترجع لاختلاف الطريقة، و دراسة (Zapalska,A.&Brozik,D.,2006) في التعلم الالكتروني و التي أشارت إلى أن الطلاب أصحاب التعلم السماعي لا يفضلون اختيار التعلم عبر الانترنت لاختيارهم الأول للتعلم، مع ملاحظة أن التقنية المجمعة و المركبة تواكب أنماط التعلم المختلفة.

الملاحظ من عرض بعض أساليب التعلم السابقة أن هناك تشابه بين هذه النماذج ، و أن الاختلاف بينها قد يرجع لاختلاف المسميات لها أو لطريقة البحث المستخدم لدرستها ، كما أن كثرة هذه الأساليب تؤكد أهمية هذه الموضوع و انشغال كثير من الباحثين به لأنه مؤثرًا جدًا في العملية التعليمية، الأمر الذي دفع الباحث الحالي في البحث عن طريقة حديثة لقياس أساليب التعلم، و قد التزم الباحث في قياسه لأساليب التعلم بنموذج (Towler,A.&Dipboye,R.,2003) و الذي صمم على أساليب التعلم الخمسة ، التعلم بالاكتشاف، التعلم الجماعي، التعلم التجريب، التعلم البنائي، والتعلم بالملاحظة.

الفروق في أساليب التعلم

وتؤكد دراسات عديدة على وجود فروق في أساليب التعلم بين الذكور و الإناث، على الرغم من اختلاف طريقة قياس أساليب التعلم، مثل: دراسة (Sadler-Smith

E.,2001,) والتي اعتمدت على نموذج Kolbو التي أوضحت وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في الأسلوب التباعدي، بينما كانت الفروق في الأسلوب الاستيعابي لصالح الإناث،
وقد أوضحت دراسة (السيد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال، 2007) أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، حيث استخدمت الدراسة قائمة (Kolb&Mccarthy,2005) المعدلة، فقد كان الأسلوب الاستيعابي أكثر تميزًا لدى الذكور، بينما كان الأسلوب التقاربي هو الأكثر تميزًا لدى الإناث.

بينما أوضحت دراسات على عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعًا للنوع (ذكور–إناث)، مثل: دراسة (عامر حسن ياسر، وعلي مهدي كاظم، 1998) و التي استخدمت قائمة شميك، و دراسة (راغب صلاح الدين شيخ،2012) و الذي استخدمت قائمة بيجز لأساليب التعلم، و كذلك دراسة (هلال زاهر النبهاني، 2011) و التي أوضحت عدم وجود فروق في أساليب التعلم(التحصيلي–التعاوني–العميق–الفردي–الدافعي)، كما أكدت ذلك دراسة (Gappi, L.,2013) على عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في أساليب التعلم و قد استخدمت الدراسة نموذج كولب.

وتؤكد دراسات عديدة على وجود فروق في أساليب التعلم تبعًا للتخصص الأكاديمي، مثل: دراسة (فاطمة حلمي فرير، 1996) و التي أوضحت وجود فروق في أساليب التعلم (السطحي و الاستراتيجي) لصالح التخصص العلمي، كما أوضحت دراسة (إبراهيم سالم الصباطي ، ورمضان محمد رمضان ،2002) أن الشعب العلمية تفوقوا في الأسلوب العميق، بينما تفوقت الشعب الأدبية في الأسلوب السطحي، كما أوضحت دراسة (السيد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال، 2007) أن الأسلوب الاستيعابي هو الأكثر تميزًا لدى طلاب الشعب العلمية، بينما كان الأسلوبين التقاربي و التباعدي الأكثر تميزًا لدى طلاب الشعب الأدبية، و كذلك دراسة (إلهام إبراهيم محمد وقاد،2008) أوضحت وجود فروق في أساليب التعلم (التمثيلي–التقاربي–التكيفي) لصالح الشعب العلمية.

بينما أوضحت دراسات على عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعًا للتخصص الأكاديمي، مثل: دراسة (محمد حسانين محمد، 1998) و التي استخدمت نموذج بيجز، و دراسة (عامر حسن ياسر، وعلي مهدي كاظم، 1998)، وكذلك دراسة (راغب صلاح الدين شيخ،2012) و التي استخدمت نموذج بيجز، و كذلك دراسة (محمد علي معشي، وسليمان عبد الواحد، 2014) و التي استخدمت نموذج ريد لأساليب التعلم العشرة.

مهارة إدارة الوقت Time Management Skill

إن الوقت مورد طبيعي يمتلكه كل فرد من لحظة ميلاده إلى وفاته، أي العمر الذي يقضيه في حياته، وهو لا يشتري ولا يستأجر، ولا يمكن تعويضه.

وقد ذُكر في الأثر (عن بعض الحكماء) أن "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك"، فكثير من الناس لا يدركون الوقت إلا بعد فوات الأوان.

ويُعرف الوقت في المعجم الوجيز(1999) بأنه: مقدار من الزمن قدر بأمر ما، وهو استثمار المستقبل من خلال الاستفادة من الحاضر في ضوء خبرات الماضي.

ويمكن تقسيم الوقت إلى أربعة أنواع، وهي: –

1–الوقت الإبداعي Creation Time

ويتمثل في الفترة الزمنية المخصصة للتفكير والتحليل والتخطيط.

2–الوقت التحضيري Preparatory Time

ويتمثل في الفترة الزمنية التي تسبق البدء في تنفيذ العمل.

3–الوقت الإنتاجي Productive Time

ويتمثل في الفترة الزمنية التي تستغرق في تنفيذ العمل.

4–الوقت العام أو غير المباشر Indirect Time

ويتمثل في الفترة الزمنية المخصصة للأنشطة الفرعية العامة التي لها أثر بالموضوع. (أحمد شحاته حسين،1996)

وتتعدد مفاهيم مهارة إدارة الوقت والتي منها: قدرة الفرد على التحكم في توزيع الوقت العمل على المهام المطلوبة، والتي يمارسها حسب درجة أهميتها بالنسبة له، فهي تعني أن يستثمر الفرد وقته لتحقيق أهدافه.

وتعرفها (فوقية محمد راضي، 2002، 10) على أنها: القدرة علة الإدراك الواعي للوقت من حيث تحديد الزمن المناسب لإنجاز المهام الدراسية، والتحكم فيها بكفاءة للتخلص من العبء النفسي لكثافة المطالب التعليمية.

كما يعرفها (عبد الفتاح عيسى، والسيد عبد الدايم، 2002) بأنها: الطرق والأساليب التي يراها الفرد مناسبة لاستغلال وقته ويستخدمها في تحقيق أكبر إنجاز لأهدافه وتساعده في تخفيف الإحساس بالضغوط وتكوين اتجاه إيجابي نحو الوقت.

وهي التخطيط والتنظيم التي تتضمن وضع أهداف وأولويات وجداول لأداء المهام مع التحكم في الوقت وتوزيعه.

(عبد الرحمن محمد هلال، ونادية السيد الحسيني،2004، 201)

كما تشير نبوية أحمد عزت(2006) إلى أن إدارة الوقت تعني قدرة الطالب على استثمار الوقت من خلال التخطيط والتنظيم والتنفيذ والرقابة لكل المهام التي يقوم بها وفقًا للأهداف المحددة مسبقًا في ضوء الوقت المحدد لها.

ويعرفها (Estes, P.,2008) بأنه فن الترتيب و التنظيم و الجدولة بهدف أداء عمل أكثر فاعلية، فهو يشتمل على وضع الأهداف و تحديد الأولويات و وضع جدول زمني للمهام و الأنشطة و المتابعة و التقييم الذاتي.

ويعرفها (ياسر أحمد فرح، 2008، 17) على أنها الاستخدام الجيد والصائب للوقت المحدد والمسموح به لتحقيق غاية ما.

فإدارة الوقت نوع من أنواع إدارة الفرد لنفسه بنفسه، وكذلك إدارة الأعمال التي نقوم بمباشرتها في حدود الوقت المتاح (إبراهيم الفقي، 2009، 33)

يتضح مما سبق أن إدارة الوقت تعني قدرة الطالب على تنظيم واستخدام وقته بفاعلية لتحقيق أهدافه، فهي القدرة على التخطيط والتحكم في الوقت لتحقيق مهام مختلفة.

يختلف الطلاب حسب استخدامهم للوقت والتعامل معه إلى أربعة أنماط، وهي:–

1–المضيع للوقت: وهو ما لا يعرف قيمة الوقت وغير مدرك لأهميته فينفقه فيما لا يفيد ولا ينفع.

2–المستخدم للوقت:وهو الذي يستخدم الوقت في أنشطة معينة سواء استفاد منها أم لا.

3–المستفيد من الوقت: وهو من يستثمر كل وقته فيما يفيد وينفع له أو لغيره.

4–المنجز: وهو ما يحقق نتائج معينة ويصل لأهداف محددة من خلال أدائه للأنشطة.(عبد الرحمن محمد مسعود، وعبد الحميد فتحي الحولة، 2011، 698)

مهارات إدارة الوقت

يقسم كل من (Britton , B.&Tesser,A.,1991) مهارات إدارة الوقت إلى ثلاثة أبعاد، وهي:

1–التخطيط قصير المدى: وتتمثل في التخطيط في إطار زمني قصير.

2–التخطيط طويل المدى: وتتمثل في التخطيط على مدى واسع.

3–الاتجاه نحو الوقت: وتتمثل في إدراك اتجاهات الفرد نحو الوقت وقيمته، وطريقة التحكم فيه.

كما تشير (جمانة عبد المنعم ،1998) إلى أربع مهارات لإدارة الوقت، وهي:

1–التحليل Analysis: وتتمثل في توفير البيانات والمعلومات الكافية حول كيفية استخدام الوقت

2–التخطيط Planning : وتتمثل في الإعداد والتحضير لاستخدام الوقت بكفاءة.

3–التنظيم Organizing: وتتمثل في توفير الإطار الذي من خلاله سيتم استخدم الوقت.

4–المتابعة Follow Up: وتتمثل في المراقبة لخطة الوقت.

وتشير (فوقية محمد راضي،2002) إلى أربع مهارات لإدارة الوقت، وهي:

1–التخطيط قصير المدى: ويتمثل في قدرة الطالب على وضع خطة عمل مكتوبة تتضمن قائمة بالأهداف والمهام التي يسعى لتحقيقها خلال مدى زمني قصير.

2–التخطيط طويل المدى: ويتمثل في قدرة الطالب على وضع خطة عمل مكتوبة تتضمن قائمة بالأهداف والمهام التي يسعى لتحقيقها خلال مدى زمني طويل نسبيًا.

3–ضبط الوقت: ويتمثل في قدرة الطالب على التحكم في وقته واستخدامه بطريقة فعالة.

4–تنظيم وقت الاستذكار: ويتمثل في قدرة الطالب على وضع جدول زمني يساعد على تحقيق الواجبات الدراسية التي يجب إنجازها.

وقد صمم (عبد الرحمن محمد هلال، ونادية السيد الحسيني،2004) مقياسهما على خمسة أبعاد وهي:

1–وضع الأهداف والأولويات

2–التخطيط ووضع الجداول

3–التحكم المدرك في الوقت

4–الأداء الفعلي للمهام

5–الميل إلى النظام والترتيب

كما تشير (نبوية أحمد عزت،2006) إلى أربع مهارات لإدارة الوقت، وهي:

1–التخطيط

2–التنظيم

3–التنفيذ

4–الرقابة

كما حدد (أشرف إبراهيم الغراز، 2009) أربعة أبعاد لإدارة الوقت، وهي:

1–سلوكيات الوعي بإدارة الوقت.

2–سلوكيات التخطيط.

3–سلوكيات المراقبة.

4–سلوكيات التغلب على مضيعات الوقت.

كما أوضحت (سميرة عبد الله كردي،2010) وجود أربعة أبعاد لإدارة الوقت، وهي:

1–وضع الأولويات: ويتمثل في وضع أولويات العمل والتنظيم لكل شيء.

2–إدارة مضيعات الوقت: ويتمثل في قدرة الفرد في التحكم الوقت والبعد عن مضيعاته.

3–تفويض السلطة: ويتمثل في قدرة الفرد على تفويض الأخرين في بعض أعماله.

4–إدارة الذات: ويتمثل في قدرة الفرد على التحكم في تصرفاته.

كما صممت دراسة (عمار عبد الله الفريحات، وآخرون، 2010) استبانة لإدارة الوقت تعتمد على خمسة أبعاد، وهي:

الاتجاه نحو الوقت–التخطيط قصير الأمد–التحكم بالوقت–التخطيط طويل الأمد – اللأكاديمية.

كما صممت (زينب محمد أمين، 2011) مقياسًا لإدارة الوقت، يشمل ثلاثة أبعاد، وهي: تخطيط الوقت، ترتيب الأولويات، والجدولة.

كما صمما(عبد الرحمن محمد مسعود، وعبد الحميد فتحي الحولة، 2011) مقياسًا لإدارة الوقت تناولا فيه الأبعاد التالية: التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التقويم الذاتي.

الملاحظ من عرض مهارات إدارة الوقت السابقة أن هناك تشابه كبير بين هذه المهارات لدى الباحثين، وعليه سيتناول الباحث أربع مهارات من مهارات إدارة الوقت، وهي التي بنيُ عليها مقياس البحث الحالي، وهي:

–التخطيط قصير المدى: ويتمثل في التخطيط على مدى زمني قصير.

–الاتجاه نحو الوقت: ويتمثل في إدراك الاتجاه الايجابي نحو الوقت وقيمته.

–التخطيط طويل المدى: ويتمثل في التخطيط على مدى زمني واسع.

–التحكم في الوقت: ويتمثل في المراقبة والضبط الذاتي للوقت ومضيعاته.

إن مهارة إدارة الوقت مهارة ضرورية ليست للطالب وفقط، ولكنها مهارة حياتية مهمة لكل البشر، للمعلمين أو لمديري ومديرات المدارس أو لإداري الكليات والجامعات، فمارة إدارة الوقت لها تأثيرها الإيجابي في الأداء، فقد أوضحت دراسة (وسيمة فواز الكيال،1998) وكذلك دراسة (ياسين أحمد العواد، 2011) أن لمهارة إدارة الوقت علاقة إيجابية بينها وبين أداء مديري ومديرات المدارس.

وللطالب بصفة خاصة تعد مهارة إدارة الوقت من المهارات الحياتية الدراسية التي تؤثر في نجاحه في دراسته وفي حياته بصفة عامة، فهو يواجه مهام كثيرة مطلوب منه أن يؤديها، هذه المهام قد تكون أكاديمية، أو أسرية اجتماعية، فعليه أن يدير وقته بكفاءة لأداء كل هذه المهام، فالطالب الذي لا يستطيع إدارة وقته بكفاءة لن يستطيع أن يتم المهام المطلوبة منه.

وتؤكد بعض الدراسات على وجود ارتباط إيجابي بين مهارة إدارة الوقت وتحصيل الطلاب، مثل: دراسة (حسن أحمد علام، ومحمد عبد اللطيف أحمد، 2004)، ودراسة (أحمد محمد المهدي، ومسعد عبد العظيم صالح، 2005) أي أن لإدارة الوقت تأثير واضح في دراسته ونجاحه.

مضيعات الوقت

هناك بعض الأمور التي تضيع أوقاتنا، مثل: المقاطعات، الانتظار، الاجتماعات غير الفعالة، المكالمات الهاتفية، والأوراق الكثيرة. (طارق محمد السويدان، ومحمد أكرم العدلوتي، 2004)

يقسم (إبراهيم الفقي، 2009، 45–48) معوقات إدارة واستثمار الوقت إلى أربعة معوقات، وهي:

1–معوقات إيمانية: مثل: الهوى، وكثرة المعاصي والذنوب، وعدم محاسبة النفس.

2–معوقات شخصية: مثل: تراكم الأعمال، وعدم المتابعة اليومية والإكثار في النوم.

3–معوقات إدارية: عدم ترتيب الأولويات، ضعف التخطيط والتنظيم، وقلة المعلومات.

4–معوقات اجتماعية وبيئية: الزيارات المفاجئة، عدم احترام المجتمع للوقت، المواصلات.

فإذا أراد الطالب استثمار وقته بفاعلية عليه تجنب هذه المضيعات بقدر الإمكان، عليه أن يحدد سبب هذه المضيعات هل هو السبب فيها أم الظروف المحيطة، ومن ثم عليه أن يضع عدة بدائل لكل مضيع من هذه المضيعات، وأن يختار أنسب هذه البدائل، وأخيرًا عليه مكافأة نفسه (شيء يفضله ويحبه) إذا استطاع أن يتغلب على هذه المضيعات.

الفروق في إدارة الوقت

أوضحت بعض الدراسات وجود فروق بين الذكور و الإناث في إدارة الوقت، مثل: دراسة (Dipboye, R.,et al.,1990) وجدت فروقًا لصالح الإناث ، و دراسة (فوقية محمد راضي، 2002) كانت الفروق لصلح الإناث، و دراسة (محمد أنور السامرائي،2004) كانت الفروق لصالح الإناث، و دراسة (حسن أحمد علام، ومحمد عبد اللطيف أحمد،2004) كانت الفروق لصالح الإناث، ودراسة (حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد علي كامل، 2007) كانت الفروق لصالح الإناث، و دراسة (محمد كمال عالية، 2008) كانت الفروق لصالح الإناث، و دراسة (وفاء محمد الأشقر، ومروان صالح الصمادي، 2010) كانت الفروق لصالح الإناث ، ودراسة (حسن علي الزهراني،2010) كانت الفروق لصالح الذكور، و دراسة (سليمان حسين المزين ،2012) كانت الفروق لصالح الإناث، و دراسة (Kaya, H., et al.,2012) كانت الفروق لصالح الإناث، و دراسة (AL Khatib,A.,2014) كانت الفروق لصالح الإناث.

كما توضح بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدارة الوقت، مثل: دراسة (نجلاء سعيد أبو سلطانة، 2000)، ودراسة (ممتاز الشايب، 2003)، و (عبد الرحمن محمد هلال، ونادية السيد الحسيني، 2004)، ودراسة (أحمد محمد

المهدي، ومسعد عبد العظيم صالح، 2005)، ودراسة (هدى بسام سعد الدين، 2007)، ودراسة (محمد كمال عالية،2008)، ودراسة (ياسين أحمد العواد، 2011).

أما بالنسبة للفروق في إدارة الوقت تبعًا للتخصص، فقد أوضحت دراسة (محمد أنور السامرائي، 2004) وجود فروقًا لصالح الشعب العلمية، وكذلك دراسة (حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد علي كامل، 2007) كانت الفروق لصالح الشعب العلمية، أما دراسة (حسن علي الزهراني، 2010) وجدت فروقًا لصالح الشعب الأدبية.

كما أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق في مهارة إدارة الوقت تبعًا للتخصص، مثل: دراسة (فوقية محمد راضي، 2002)، ودراسة (ممتاز الشايب،2003)، و دراسة (حسن أحمد علام، ومحمد عبد اللطيف أحمد، 2004)، ودراسة (أحمد محمد المهدي، ومسعد عبد العظيم صالح، 2005)، ودراسة (محمد كمال عالية،2008).

مهارة اتخاذ القرار Decision Making Skill

تلعب مهارة اتخاذ القرار دورًا مهمًا في نجاح الفرد وتحقيق الأهداف، ولابد من اتخاذ القرار بعد دراسة علمية، فالطالب بحاجة إلى هذه المهارة كي يتمكن من تحقيق أهدافه.

تفيد مهارة اتخاذ القرار الفرد عامة والطالب بصفة خاصة في ظل تعقد الحياة التي نعيشها، فقد أصبح لكل موضوع أو مشكلة تقابلنا في حياتنا جوانب متعددة ومتشابكة، الأمر الذي يجعلنا نضع عدة بدائل واقتراحات لمواجهة وحل هذه المشكلة لانتقاء أفضلها لحل هذه المشكلة، كما أن شعور الطالب بأنه قادرُ على اتخاذ قراراته بنفسه سيؤدي به إلى حالة نفسية جيدة ونوع من الثقة بالنفس والتريث والاستقلالية وعدم الاندفاع قبل اتخاذ أي قرار.

والقرار لغويًا مشتق من القر، قر في المكان، أي قرَ به وتمكن فيه، بينما يشير القرار اصطلاحيًا إلى الاختيار بين بدائل معينة، وتغليب الأصوب والأفضل والأقل ضررًا (سعيد صابر تعلب،2011، 33)

فالقرار عند اللغويين هو الاستقرار بمعنى الاتزان، وفي اللغة الإنجليزية Decision ويعني الوصول إلى نتيجة، أو تحديد رأي والتوصل إلى حكم، أي أن مهارة اتخاذ القرار خطوات يتبعها الفرد لاختيار القرار المناسب.

كما يعرف اتخاذ القرار على أنه عملية مركبة تهدف لاختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو. (فتحي عبد الرحمن جروان، 1999، 120)

فاتخاذ القرار هو عملية دينامية، تهدف إلى الوصول لنتائج إيجابية حول موقف معين، أو الوصول لحل مناسب حول مشكلة معينة (فهيم مصطفى،2002، 68)

بينما يعرف (مجدي عبد الكريم حبيب، 2003) اتخاذ القرار على أنه العملية التي يتم من خلالها الاختيار بين البدائل من أجل تحقيق أهداف منظمة.

كما يرى (يعقوب نشوان، 2004، 135) أن عملية اتخاذ القرار هي عملية تفكير مركبة تحتاج إلى معرفة وثيقة بالبدائل، وترتبط بعملية حل المشكلات، وتهدف إلى الاختيار لأفضل البدائل المتاحة في موقف معين في ضوء محكات محددة.

فهي عملية إصدار حكم محدد عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين، وذلك بعد تحديد المشكلة المطلوب اتخاذ القرار بشأنها والفحص الدقيق للبدائل في ضوء محكات معينة. (جابر عبد الحميد، وأحلام الباز،2005)

كما يوضح (الجميل محمد شعلة، 2006، 135) أن اتخاذ القرار هو القدرة على الوصول لحل مشكلة، وذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة والنظرية الشخصية، بحيث يكون هذا الحل قابلًا للتطبيق والتنفيذ دون أن يترتب عليه مشكلات أخرى.

كما يعرفه (غسان يوسف قطيط ، 2011) على أنه عملية ذهنية أو حركية ترتبط بموقف ما أو مشكلة ما لاختيار حل من بين عدة بدائل أو حلول من أجل الوصول إلى قرار مناسب وتحقيق هدف أو غاية من وراء اتخاذ القرار.

من خلال التعريفات السابقة لاتخاذ القرار، يتضح أن اتخاذ القرار سلوك يقوم به الفرد من أجل إيجاد حل لمشكلة واجهته، فهو اختيار بديل معين يحقق هدف ما، بعد

تقديم البدائل المختلفة على أساس توقعات معينة لمتخذ القرار، فهي مهارة تتطلب مهارات خاصة لدى الفرد.

يقسم (Friedman ,I.,1996) أساليب اتخاذ القرار إلى ثلاثة أساليب، وهي المتروي ،المتسرع ،و المتردد.

- الأسلوب المتروي: هو من أكثر أساليب اتخاذ القرار فعالية، لأن مستخدمه يميل لاستخدام الاستراتيجيات المنطقية، ويبدي مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذه.
- الأسلوب المتسرع: متبع هذا الأسلوب يميل لاستخدام استراتيجيات حدسية أو عفوية أو أكثر اندفاعية، وغالّبًا ما تعتمد قراراته على العاطفة والتخيل.
- الأسلوب المتردد: متبع هذا الأسلوب يحقق مستوى مرتفعًا من التفكير، ومستوى منخفض من الالتزام، ولكنه ليست لديه القدرة على اتخاذ قرار ثابت.

أي أن هناك تنوع في الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار، أفضلها الأسلوب المتروي، وهو الذي يصل بالفرد إلى القرار الملائم بعد تفكير وتدبر، ويتخذ الطالب في حياته الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، أنواع متعددة من القرارات، فقد يكون القرار على مستوى فردي أو جماعي، وقد يكون انفراديًا أو ديموقراطيًا، وقد يكون بسيطًا أو معقدًا، فلابد عند اتخاذ أي نوع من هذه القرارات أن يكون مترويًا متأنيًا يعطي نفسه وقتًا للتفكير.

وتشير دراسة (Zeidler ,D., et al.,2009) إلى أن مهارة اتخاذ القرار تنتمي لمهارات التفكير العليا ، فهي تركز بشكل كبير على معالجة البيانات و المعلومات و ذلك لإصدار حكم نهائي تجاه موضوع معين، و أن هذا القرار له تأثير في حياة الفرد المستقبلية.

وتمر عملية اتخاذ القرار بعدة مراحل، فقد حدد (Marzano ,R.,2000) المراحل التالية:

1–فكر في عدد كبير من البدائل بقدر استطاعتك.

2–فكر في الجوانب الجيدة والسيئة لكل بديل.

3-فكر في احتمال نجاح البدائل الأفضل.

4-اختر البديل الأفضل على أساس قيمته واحتمالية نجاحه.

كما أوضح (حسن حسين زيتون، 2003، 43) مراحل عملية اتخاذ القرار في خمس مراحل، وهي:

1-وجود موقف أو قضية تفرض على الفرد الاختيار من بينها.

2-جمع المعلومات عن كل اختيار.

3-تقييم كل اختيار في ضوء معايير أو قيم قد تختلف من شخص لآخر.

4-ترتيب الاختيارات حسب أفضلية اختيارها.

5-اختيار أفضل البدائل.

كما أوضح (صلاح الدين عرفة محمود، 2006، 114) مراحل عملية اتخاذ القرار في خمس مراحل، وهي:

1-التعرف على المشكلة.

2-إعادة تقويم وضع المشكلة.

3-جمع المعلومات.

4-التفكير في البدائل.

5-الاختيار من بين البدائل.

كما أوضح (الجميل محمد شعلة، 2006) في مقياسه أن عملية اتخاذ القرار تمر بسبع مراحل، وهي:

1-تحديد المشكلة وتحليلها.

2-جمع المعلومات الكافية.

3-تحديد البدائل الممكنة.

4-تقييم البدائل.

5-اختيار البديل المناسب.

6-وضع البدائل موضع التنفيذ.

7–المتابعة وقياس النتائج.

ويشير (إبراهيم الفقي،2008، 84) إلى أنه لابد وأن يعي الفرد قبل اتخاذ قراراته، فعليه أن يتعرف على المعلومات حول الموضوع المراد أخذ قرارًا فيه، والمقارنة بين هذه المعلومات وتحليلها، ثم أخذ القرار.

كما تشير (إيمان حسنين عصفور، 2010، 133) إلى أن عملية اتخاذ القرار تمر بأربعة مراحل، وهي: –

1–تحديد الهدف.

2–تحليل الموضوع ووضع البدائل.

3–التفكير في النتائج على كل بديل.

4–اختيار البديل المناسب.

أي أن عملية اتخاذ القرار تمر بعدة مراحل بداية من تشخيص المشكلة، وتحديد البدائل المختلفة لحل المشكلة، مع تقييم هذه البدائل وصولًا لاتخاذ القرار، والأهم من اتخاذ القرار هو متابعة تنفيذ هذا القرار، فاتخاذ القرار ليس نهاية المطاف ولكن يحتاج إلى التنفيذ والتقويم والمتابعة، وقد بُني مقياس البحث الحالي من أربعة أبعاد وهي: جمع المعلومات، وضع البدائل، اختيار البديل المناسب، المتابعة.

وتعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات الحياتية التي يحتاج إليها الفرد بصفة مستمرة، و تظهر هذه المهارة من الصغر، فقد هدفت دراسة (Moanga, F.,2007) إلى استكشاف الأطفال في صنع القرار، و قد توصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل تلعب دورًا مهمًا في مشاركة الأطفال مثل، الثقافة و نوع القرار و القوانين و مستوى النضج، و قد أوصت الدراسة بضرورة إشراك الأطفال في اتخاذ القرارات.

وقد تناولت عدد من الدراسات مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، و مدى أهمية هذه المهارة لدى هذه الفئة، كما صممت برامج للعمل على تنمية هذه المهارة، فقد هدفت دراسة (Joblon,P.&Sickle ,M.,2003) إلى قياس فاعلية مدخل التعلم

القائم على الاستقصاء و التعلم التعاوني في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين ، و أكدت الدراسة على فاعلية هذا المدخل في تنمية اتخاذ القرار.

كما اهتمت دراسة (Hicks ,G.,2006) ببحث حاجات الطلاب المعلمين للتمكن من عمليات اتخاذ القرار ، و امدادهم بملاحظات و إجراءات تساعدهم على إحداث التكامل بين عمليات اتخاذ القرار، و تنفيذ برامج لتنمية مهارة اتخاذ القرار.

كما هدفت دراسة (عمر خالد شعبان، 2007) إلى معرفة أثر نموذج تدريس مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة لدى عينة من طلبة كليات المجتمع.

كما صممت (ليلى إبراهيم معوض، 2007) في دراستها برنامجًا إثرائيًا في التربية البيئية لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، وأيضًا دراسة (فريال محمد أبو عواد، وآخرون، 2010) والتي أوضحت وجود أثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة.

كما استخدمت (شريفة غازي القويدر، 2007) ثلاث طرائق تدريسية مختلفة لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

كما توضح دراسة (عبد الحميد عبد المجيد حكيم، 2008) أن هناك أثر لتفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين.

وتوضح دراسة (محمود سيد أبو ناجي، 2008) أن هناك أثر لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

كما استخدمت دراسة (ماهر مفلح الزيادات وزيد سليمان العدوان، 2009) طريقة العصف الذهني لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب، وقد أظهرت هذه الطريقة نجاحها في تنمية هذه المهارة.

كما استخدمت (إيمان حسنين عصفور، 2010) طريقة القبعات الست للتفكير في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

كما أوضحت دراسة (داليا فوزي الشربيني، 2011) أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية.

كما توصلت دراسة (إبراهيم عبد العزيز البعلي، 2014) إلى فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

كما توصلت دراسة (يحيى محمد أبو جحجوح ،2014) إلى وجود فاعلية لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين.

العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار

تتأثر عملية اتخاذ القرار ببعض العوامل والضغوط، يوضح (سيد الهواري، 1997، 89) بعض هذه العوامل التي تؤثر في متخذ القرار، وهي: –

–ضغوط الظروف البيئية: وهي خاصة بالنواحي الاجتماعية والأعراف والتقاليد.

–المتطلبات التنظيمية: وتتمثل في السياسات القائمة والمناخ والسلوك العام.

–احتياجات متخذ القرار: وتتمثل في الحاجة للأمن والإنجاز والدعم.

–القيم والاقتناع الذاتي لمتخذ القرار.

كما يشير (إيهاب صبيح زريق، 2001) إلى أن هذه العوامل هي: العوامل الشخصية، العوامل الاجتماعية، والعوامل الحضارية.

كما أوضحت دراسة (Stacy, M.,2003) أن للعوامل الديموجرافية أثرًا في اتخاذ القرارات الذاتية لدى الطلاب.

كما أكدت دراسة (ثواب حمود المالكي، 2012) على أثر العوامل الثقافية في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

أي أن هناك عدد من العوامل تؤثر في اتخاذ القرار، بعض القرارات تتأثر بالعوامل الشخصية وفقط، فقد تكون هذه القرارات بسيطة خاصة بالفرد نفسه، ولكن عامة أي قرار هو ناتج لمحصلة تفاعل عدة عوامل، العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية.

الفروق في اتخاذ القرار:

توضح بعض الدراسات على وجود فروق بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار، مثل: دراسة (شريفة غازي القويدر ، 2007) والتي أوضحت وجود فروق في اتخاذ القرار لصالح الإناث، ودراسة (وافي محمد الخليل، 2011) فقد كانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة (ياسمين داود السمارات، 2011) كانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة (ثواب حمود المالكي، 2013) كانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة (بدوية محمد رضوان،2014) كانت الفروق لصالح الذكور.

كما توضح دراسات أخرى على عدم وجود فروق في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث، مثل: دراسة (رنده سهيل رزق الله، 2002)، ودراسة (عبد الله عبد الرزاق الطراونة، 2006)، ودراسة (ماهر الزيادات، وزيد العدوان، 2009)، وأيضًا دراسة (محمد خليفة الشريدة، وآخرون، 2009)، وكذلك دراسة (محمد عيسى المحمود،2013).

أما الفروق في مهارة اتخاذ القرار تبعًا للتخصص، توضح بعض الدراسات على وجود فروق بين الشعب العلمية والأدبية، مثل: دراسة (عبد الله عبد الرزاق الطراونة، 2006)، ودراسة (عماد محمد السلامة، وعبد الله عبد الرزاق، 2012)، ودراسة (ثواب حمود المالكي،2013) كانت الفروق لصالح طلاب الشعب العلمية.

كما توضح دراسة (محمد خليفة الشريدة، وآخرون، 2009) على عدم وجود فروق بين الشعب العلمية والأدبية في مهارة اتخاذ القرار.

من خلال العرض السابق للمتغيرات الثلاثة للبحث، أساليب التعلم، مهارة إدارة الوقت، ومهارة اتخاذ القرار، وبعد عرض نتائج بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، يمكن صياغة فروض البحث الحالي.

فروض البحث:

١ -يختلف ترتيب أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٢ -توجد علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم ومهارة إدارة الوقت لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٣ -توجد علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٤ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم المفضلة بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٥ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم المفضلة بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٦ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٧ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٨ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٩ -لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

إجراءات البحث: .

1-المشاركون في البحث:

أ-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وذلك بتطبيقها على (107) مائةُ وسبعةُ طلاب من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، حيث تم تطبيق هذه الأدوات تمهيداً لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على المشاركون في الدراسة الأساسية.

ب-المشاركون في الدراسة الأساسية:

لقد شارك في الدراسة الأساسية (189) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية تتراوح أعمارهم بين (19-22 سنة) ، بواقع (72 ذكور، 117 إناث)، (74علمي،115أدبي)، وقد تم التطبيق خلال الفص الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014/2013م ، ويوضح جدول(1) توزيع أفراد العينة حسب النوع والتخصص.

جدول (1)

توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص

	ذكور	إناث	المجموع
علمي	30	44	74
أدبي	42	73	115
المجموع	72	117	189

2-أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحث بتصميم أدوات البحث، والتي اشتملت على ما يلي:

أ –مقياس أساليب التعلم

إعداد: الباحث

ب مقياس إدارة الوقت

إعداد: الباحث

ج–مقياس اتخاذ القرار

إعداد :الباحث

وفيما يلي يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل وعلى التوالي:

مقياس أساليب التعلم **إعداد الباحث**

ملحق(1)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس أساليب التعلم بعد أن قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال أساليب التعلم، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس أساليب التعلم، ومنها مقياس أحمد عبد الرحمن والسيد الفضالي عبد المطلب(2007)، ومقياس لطفي عبد الباسط(2007) والذي تكون من أربعة أبعاد، وهي: الأسلوب اللمسي/الحركي، البصري، المختلط أو الوقتي، والسمعي، ومقياس هلال زاهر النبهاني (2011)، والذي تكون من خمسة أساليب (التحصيلي–التعاوني–العميق–الفردي–الدافعي)، وكذلك مقياس Towler&Dipboye(2003)، وترجمته في دراسة (عصام علي الطيب، 2011)، والذي تكون من خمسة أساليب، وهي: الأسلوب الاكتشافي، الأسلوب التجريبي، الأسلوب بالملاحظة، الأسلوب البنائي، والأسلوب الجماعي، وقد قام الباحث أيضًا بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.

وصف المقياس

يتكون المقياس من (54 مفردة)، كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي: (لا تنطبق بشدة-لا تنطبق-غير متأكد-تنطبق-تنطبق بشدة)، ويحتوي المقياس على (45) مفردة موجبة، (9) مفردات سالبة يوضحها جدول(2) بالخطوط الموضوعة أسفل أرقام المفردات.

جدول(2)

محاور مقياس أساليب التعلم وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل محور

م	المحور	أرقام المفردات	العدد
1	أسلوب التعلم بالاكتشاف	1-6-11-15-19-24-28-33-36-40-43-47-51-53	14
2	أسوب التعلم الجماعي	2-7-20-29-37-44-48	7
3	أسلوب التعلم التجريبي	3-8-12-16-21-25-30-34-38-41-45-52-54	13
4	أسلوب التعلم البنائي	4-9-13-17-22-26-31-35-39-46-49	11
5	أسلوب التعلم بالملاحظة	5-10-14-18-23-27-32-42-50	9
	المجموع		54

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، تنطبق بشدة (خمس درجات) ، تنطبق (اربع درجات) ، غير متأكد (ثلاث درجات)، لا تنطبق (درجتان) ، لا تنطبق بشدة(درجة واحدة)، بالنسبة للعبارات الموجبة، و العكس بالنسبة للعبارات السالبة، و ليس للمقياس درجة كلية فهو يقيس خمسة أساليب، فالأسلوب الأول تتراوح درجاته(14-70)،

الأسلوب الثاني(7–35)، الأسلوب الثالث(13–65)، الأسلوب الرابع(11–55)، والأسلوب الخامس(9–45).

صدق مقياس أساليب التعلم

تم عرض المقياس على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس (ملحق 4) لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل محور من محاور المقياس، وقد أشاروا إلى عدم التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناء على إجماع إثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم:

للتأكد من اتساق مفردات المقياس اعتمدا الباحث علي درجات (107) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي ، حيث قام الباحث بحساب ما يلي:

أ –الاتساق الداخلي لمفردات المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس أساليب التعلم.

ب–الاتساق الداخلي لمحاور المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية للمقياس.

أ–الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

قام الباحث بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس أساليب التعلم، ويوضح جدول (3) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس أساليب التعلم

التعلم بالاكتشاف		التعلم الجماعي		التعلم التجريبي		التعلم البنائي		التعلم بالملاحظة	
م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط
1	*0.827*	2	*0.696*	3	*0.768*	4	*0.808*	5	*0.623*
6	*0.822*	7	*0.851*	8	*0.487*	9	*0.720*	10	*0.812*
11	*0.759*	20	*0.729*	12	*0.670*	13	*0.842*	14	*0.703*
15	*0.702*	29	*0.736*	16	*0.836*	17	*0.864*	18	*0.777*
19	*0.394*	37	*0.827*	21	*0.754*	22	*0.812*	23	*0.806*
24	*0.571*	44	*0.560*	25	*0.583*	26	*0.767*	27	*0.772*
28	*0.632*	48	*0.722*	30	*0.654*	31	*0.844*	32	*0.653*
33	*0.709*			34	*0.701*	35	*0.478*	42	*0.826*
36	*0.632*			38	*0.686*	39	*0.675*	50	*0.449*
4	*0.551			4	*0.706	4	*0.812		

0	*			1	*	6	*		
43	*0.545 *			45	*0,761 *	49	*0,299		
47	*0,720 *			52	*0,709 *				
51	*0,638 *			54	*0,780 *				
53	*0,683 *								

يتضح من جدول (3) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس أساليب التعلم عند مستوي دلالة (0.01)، ماعدا المفردة رقم (49) دالة عند مستوى(0,05) وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع محاوره ا.

ب . الاتساق الداخلي بين محاور المقياس

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بمحاوره بعضها ببعض قام ا الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (4) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم

الأسلوب	التعلم بالاكتشاف	التعلم الجماعي	التعلم التجريبي	التعلم البنائي	التعلم بالملاحظة	الكلي
التعلم بالاكتشاف	-------					
التعلم الجماعي	0,796**	-------				

التعلم التجريبي	0,887**	0,838**	-------			
التعلم البنائي	0,850**	0,846**	0,882**	-------		
التعلم بالملاحظة	0,813**	0,857**	0,856**	0,893**	------	
الكلي	0,937**	0,908**	0,959**	0,953**	0,932**	-----

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات مقياس أساليب التعلم

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

1-إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين(107) طالباً وطالبة بفاصل زمني (3 أسابيع)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.980 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

2-ألفاكرونباخ: حيث تم حساب ثبات المقياس محاور المقياس والمقياس ككل باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، ويوضح جدول (5) قيم معاملات الثبات ل محاور المقياس، وللمقياس الكلي.

جدول(5)

قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم باستخدام ألفاكرونباخ

م	الأسلوب	الكلي
1	التعلم بالاكتشاف	0,899**
2	التعلم الجماعي	0,852**
3	التعلم التجريبي	0,919**
4	التعلم البنائي	0,897**
5	التعلم بالملاحظة	0,874**
الكلي		0,975**

يتضح من جدول (5) ارتفاع قيم معاملات الثبات حيث تراوحت تلك القيم بين (0.852 إلى0.919)، وبلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس ككل (0.975) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

مقياس إدارة الوقت إعداد الباحث ملحق(2)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارة إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خطوات بناء المقياس:

تم إعداد مقياس إدارة الوقت بعد أن قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مهارة إدارة الوقت، مثل المقياس الذي أعده (عبد الرحمن محمد هلال، ونادية السيد الحسيني، 2004) والذي بني على خمسة أبعاد وهم: وضع الأهداف والأولويات، التخطيط ووضع الجداول، التحكم المدرك في الوقت، الأداء الفعلي للمهام، والميل إلى النظام والترتيب، وكذلك المقياس الذي أعده (أشرف إبراهيم الغراز ،2009) والذي بُني على أربعة أبعاد، وهم الوعي بإدارة الوقت، التخطيط، المراقبة، والتغلب على مضيعات الوقت.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (33 مفردة)، كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي: (دائمًا–غالبًا–أحيانًا–نادرًا–أبدًا)، وجميع مفردات المقياس مفردات موجبة.

جدول(6)

محاور مقياس إدارة الوقت وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل محور

م	المحور	أرقام المفردات	العدد
1	التخطيط قصير المدى	1–2–3–4–5–6–7–8	8

2	الاتجاه نحو الوقت	17-16-15-14-13-12-11-10-9	9
3	التخطيط طويل المدى	25-24-23-22-21-20-19-18	8
4	التحكم في الوقت	33-32-31-30-29-28-27-26	8
	المجموع		33

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، دائمًا (خمس درجات)، غالبًا (أربع درجات)، أحيانًا (ثلاث درجات)، نادرًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة)، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (165)، والدرجة الصغرى (33).

صدق مقياس إدارة الوقت

تم عرض المقياس على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس (ملحق 4) لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل محور من محاور المقياس، وقد أشاروا إلى عدم التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناء على إجماع إثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

الاتساق الداخلي لمقياس إدارة الوقت

للتأكد من اتساق مفردات المقياس اعتمدا الباحث علي درجات (107) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي ، حيث قام الباحث بحساب ما يلي:

أ –الاتساق الداخلي لمفردات المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس إدارة الوقت.

ب–الاتساق الداخلي لمحاور المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس إدارة الوقت مع الدرجة الكلية للمقياس.

أ–الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

قام الباحث بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس إدارة الوقت، ويوضح جدول (7) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس إدارة الوقت

التخطيط قصير المدى		الاتجاه نحو الوقت		التخطيط طويل المدى		التحكم في الوقت	
م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط
1	**0.901	9	**0.705	18	**0.776	26	**0.729
2	**0.856	10	**0.717	19	**0.687	27	**0.815
3	**0.746	11	**0.782	20	**0.721	28	**0.533
4	**0.744	12	**0.844	21	**0.839	29	**0.731
5	**0.868	13	**0.534	22	**0.681	30	**0.821
6	**0.842	14	**0.761	23	**0.755	31	**0.792
7	**0.696	15	**0.847	24	**0.908	32	**0.829
8	**0.672	16	**0,729	25	**0.712	33	**0.786
		17	**0,603				

يتضح من جدول (7) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس إدارة الوقت عند مستوي دلالة (0.01)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع محاورها.

ب . الاتساق الداخلي بين محاور المقياس

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بمحاوره بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (8) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس إدارة الوقت

الأسلوب	التخطيط قصير المدى	الاتجاه نحو الوقت	التخطيط طويل المدى	التحكم في الوقت	الكلي
التخطيط قصير المدى	-------				
الاتجاه نحو الوقت	0,761**	-------			
التخطيط طويل المدى	0,830**	0,766**	-------		
التحكم في الوقت	0,879**	0,899**	0,895**	-------	
الكلي	0,929**	0,912**	0,931**	0,978**	----

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات مقياس إدارة الوقت

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

1-إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين(107) طالباً وطالبة بفاصل زمني (3 أسابيع)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.974 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

2-ألفاكرونباخ: حيث تم حساب ثبات المقياس محاور المقياس والمقياس ككل باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، ويوضح جدول (9) قيم معاملات الثبات ل محاور المقياس، وللمقياس الكلي.

جدول(9)

قيم معاملات الثبات لمقياس إدارة الوقت باستخدام ألفاكرونباخ

م	الأسلوب	الكلي
1	التخطيط قصير المدى	0,914**
2	الاتجاه نحو الوقت	0,886**
3	التخطيط طويل المدى	0,896**
4	التحكم في الوقت	0,892**
الكلي		0,969**

يتضح من جدول (9) ارتفاع قيم معاملات الثبات حيث تراوحت تلك القيم بين (0.886 إلى0.914)،

وبلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس ككل (0.969) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

مقياس اتخاذ القرار **إعداد الباحث**

ملحق (3)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خطوات بناء المقياس:

تم إعداد مقياس اتخاذ القرار بعد أن قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مهارة اتخاذ القرار ، مثل المقياس الذي أعده (الجميل محمد شعلة،2006) والذي يتكون من سبعة أبعاد كما موضح في نظري البحث الحالي، وكذلك المقياس الذي أعدته (ليلى إبراهيم معوض،2007).

وصف المقياس

يتكون المقياس من (36 مفردة)، كل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل هي: (تنطبق عليّ– أحيانًا–لا تنطبق عليّ)، وجميع مفردات المقياس مفردات موجبة.

جدول(10)

محاور مقياس اتخاذ القرار وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل محور

م	المحور	أرقام المفردات	العدد
1	جمع المعلومات	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	10
2	وضع البدائل	11-12-13-14-15-16-171-18	8
3	اختيار البديل المناسب	19-20-21-22-23-24-25-26-27-28	10
4	المتابعة	29-30-31-32-33-34-35-36	8
	المجموع		36

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الاجابة على النحو التالي: تنطبق عليّ (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، لا تنطبق عليّ (درجة واحدة)، وبذلك تصبح الدرجة العظمي للمقياس (108) درجة، والدرجة الصغرى (36).

صدق مقياس اتخاذ القرار:

تم عرض المقياس على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس (ملحق 4) لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل محور من محاور المقياس، وقد أشاروا إلى عدم التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناء على إجماع إثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار

للتأكد من اتساق مفردات المقياس اعتمدا الباحث علي درجات (107) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي، حيث قام الباحث بحساب ما يلي:

أ- الاتساق الداخلي لمفردات المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس اتخاذ القرار.

ب- الاتساق الداخلي لمحاور المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للمقياس.

أ-الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

قام الباحث بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس اتخاذ القرار، ويوضح جدول (11) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس اتخاذ القرار

جمع المعلومات		وضع البدائل		اختيار البديل المناسب		المتابعة	
م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط
1	**0.906	11	**0.582	19	**0.799	29	**0.824
2	**0.859	12	**0.664	20	**0.723	30	**0.736
3	**0.832	13	**0.601	21	**0.837	31	**0.880
4	**0.792	14	**0.823	22	**0.811	32	**0.803
5	**0.702	15	**0.845	23	**0.810	33	**0.484
6	**0.819	16	**0.865	24	**0.727	34	**0.776
7	**0.880	17	**0.625	25	**0.691	35	**0.743
8	**0.941	18	**0,652	26	**0.830	36	**0.821
9	**0,564			27	**0,854		
10	**0,412			28	**0,814		

يتضح من جدول (11) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس اتخاذ القرار عند مستوي دلالة (0.01)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع محاوره ا.

ب . الاتساق الداخلي بين محاور المقياس

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بمحاوره بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (12) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار

الأسلوب	جمع المعلومات	وضع البدائل	اختيار البديل المناسب	المتابعة	الكلي
جمع المعلومات	-------				
وضع البدائل	**0,900	-------			
اختيار البديل المناسب	**0,850	**0,775	-------		
المتابعة	**0,836	**0,780	0,919**	-----	
الكلي	**0,959	**0,915	**0,945	**0,938	----

يتضح من جدول (12) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات مقياس اتخاذ القرار

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

1–إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين(107) طالباً وطالبة بفاصل زمني (3 أسابيع)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.980 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

2-ألفاكرونباخ: حيث تم حساب ثبات المقياس محاور المقياس والمقياس ككل باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، ويوضح جدول (13) قيم معاملات الثبات ل محاور المقياس، وللمقياس الكلي.

جدول(13)

قيم معاملات الثبات لمقياس اتخاذ القرار باستخدام ألفاكرونباخ

م	الأسلوب	الكلي
1	جمع المعلومات	0,921**
2	وضع البدائل	0,854**
3	اختيار البديل المناسب	0,932**
4	المتابعة	0,895**
الكلي		0,972**

يتضح من جدول (13) ارتفاع قيم معاملات الثبات حيث تراوحت تلك القيم بين (0.854 إلى0.932)، وبلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس ككل (0.972) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

النتائج ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول

نص الفرض الأول على " يختلف ترتيب أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات كل أسلوب وكذلك متوسط الفقرة الواحدة نظرًا لعدم تساوي عدد الفقرات في كل أسلوب، ومن ثم تم ترتيب الأساليب وفقًا للمتوسطات وحساب النسبة المئوية، وكذلك حساب درجة تفضيل كل أسلوب، فقد أعطيت المتوسطات التدريج التالي (1-2,33متدنية،2,34-

3,66متوسطة، 3,37-5مرتفعة)، ويوضح جدول (14) ترتيب هذه الأساليب لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

جدول (14)

المتوسطات ونسب تفضيل كل أسلوب وترتيبه لدى عينة البحث

الأسلوب	عدد الفقرات	متوسط درجات الأسلوب	متوسط الفقرة	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
لتعلم بالاكتشاف	14	44,884	3,206	%64,120	متوسطة	4
لتعلم الجماعي	7	23,185	3,312	%66,243	متوسطة	3
لتعلم التجريبي	13	43,582	3,352	%67,049	متوسطة	2
لتعلم البنائي	11	35,259	3,205	%64,107	متوسطة	5
لتعلم بالملاحظة	9	30,593	3,399	%67,984	متوسطة	1

يتضح من جدول(14) أن أسلوب التعلم بالملاحظة يحتل المرتبة الأول في التفضيل لدى عينة البحث، يليه أسلوب التعلم التجريب، يليه أسلوب التعلم الجماعي، يليه أسلوب التعلم بالاكتشاف، يليه أسلوب التعلم البنائي.

ولإثراء البحث قام الباحث بعرض ترتيب أساليب التعلم المفضلة في الجداول(15)، (16)، (17)
، (18) لدى الذكور، الإناث، التخصص العلمي، والتخصص الأدبي على الترتيب.

جدول (15)

المتوسطات ونسب تفضيل كل أسلوب وترتيبه لدى الذكور من عينة البحث

الأسلوب	عدد الفقرات	متوسط درجات الأسلوب	متوسط الفقرة	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
التعلم بالاكتشاف	14	48,750	3,482	%69,640	متوسطة	4
التعلم الجماعي	7	24,528	3,504	%70,080	متوسطة	2
التعلم التجريبي	13	47,069	3,620	%72,414	متوسطة	1
التعلم البنائي	11	37,861	3,442	%68,838	متوسطة	5
التعلم بالملاحظة	9	31,486	3,498	%69,969	متوسطة	3

جدول (16)

المتوسطات ونسب تفضيل كل أسلوب وترتيبه لدى الإناث من عينة البحث

الأسلوب	عدد الفقرات	متوسط درجات الأسلوب	متوسط الفقرة	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
التعلم بالاكتشاف	14	42,504	3,036	%60,720	متوسطة	5
التعلم الجماعي	7	22,360	3,194	%63,886	متوسطة	2
التعلم التجريبي	13	41,436	3,187	%63,748	متوسطة	3
التعلم البنائي	11	33,659	3,060	%61,199	متوسطة	4
التعلم بالملاحظة	9	30,040	3,338	%66,756	متوسطة	1

جدول (17)

المتوسطات ونسب تفضيل كل أسلوب وترتيبه لدى التخصص العلمي من عينة البحث

الأسلوب	عدد الفقرات	متوسط درجات الأسلوب	متوسط الفقرة	النسبة المئوية	الدرجة	**الترتيب**
التعلم بالاكتشاف	14	52,456	3,747	%74,938	مرتفعة	5
التعلم الجماعي	7	27,770	3,967	%79,343	مرتفعة	4
التعلم التجريبي	13	52,608	4,047	%80,935	مرتفعة	2
التعلم البنائي	11	43,919	3,993	%79,853	مرتفعة	3
التعلم بالملاحظة	9	37,374	4,153	%83,053	مرتفعة	1

جدول (18)

المتوسطات ونسب تفضيل كل أسلوب وترتيبه لدى التخصص الأدبي من عينة البحث

الأسلوب	عدد الفقرات	متوسط درجات الأسلوب	متوسط الفقرة	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
التعلم بالاكتشاف	14	40,009	2,858	%57,156	متوسطة	4
التعلم الجماعي	7	20,235	2,891	%57,814	متوسطة	3
التعلم التجريبي	13	37,774	2,906	%58,114	متوسطة	2
التعلم البنائي	11	29,687	2,699	%53,976	متوسطة	5
التعلم بالملاحظة	9	26,226	2,914	%58,280	متوسطة	1

يتضح من الجداول السابقة (14)، (15)، (16)، (17)، (18) ما يلي: –

– أسلوب التعلم بالملاحظة يحتل الترتيب الأول لدى عينة البحث، وكذلك لدى الإناث، الشعب العلمية، والشعب الأدبية، بينما أحتل الترتيب الثالث لدى الذكور.

–أسلوب التعلم التجريبي يحتل الترتيب الثاني لدى عينة البحث، وكذلك لدى الشعب العلمية والأدبية، بينما احتل الترتيب الأول لدى الذكور، والترتيب الثالث لدى الإناث.
–أسلوب التعلم الجماعي يحتل الترتيب الثالث لدى عينة البحث، وكذلك لدى الشعب الأدبية، بينما احتل الترتيب الثاني لدى الذكور والإنا ث، والترتيب الرابع لدى الشعب العلمية.
–أسلوب التعلم بالاكتشاف يحتل الترتيب الرابع لدى عينة البحث، وكذلك لدى الذكور والشعب الأدبية، بينما احتل الترتيب الخامس لدى الإناث والشعب العلمية.
–أسلوب التعلم البنائي يحتل الترتيب الخامس لدى عينة البحث، وكذلك لدى الذكور والشعب الأدبية، بينما احتل الترتيب الرابع لدى الإناث، والترتيب الثالث لدى الشعب العلمية.

يلاحظ ارتفاع نسب تفضيلات أساليب التعلم، فطبيعة الطلاب يغلب عليهم طابع فهم واستيعاب مواد تخصصهم، كما أن استخدام الوسائل التكنولوجية المتعددة في التدريس داخل القاعات الدراسية، أدى إلى تفضيلات الطلاب لأكثر من أسلوب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات، مع اختلاف طريقة قياس أساليب التعلم، ففي دراسة (شفيق علاونة، ومنذر بلعاوي، 2010) كان ترتيب أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة على النحو التالي: الأسلوب الحركي، السماعي، اللمسي، الجماعي، البصري، والفردي، وكذلك في دراسة (هلال زاهر النبهاني، 2011) حيث كان ترتيب أساليب التعلم على النحو التالي: الأسلوب التعاوني، التحصيلي، الدافعي، الفردي، والعميق بالنسبة لعينة الذكور، أما بالنسبة لعينة الإناث فقد كان الترتيب على النحو التالي: الأسلوب التعاوني، التحصيلي، الدافعي، العميق، و الفردي.

وفي البحث الحالي احتل أسلوب التعلم بالملاحظة الترتيب الأول لدى عينة البحث، وهذا يعكس ما يتمتع به طلاب كلية التربية من استجابتهم للمنبهات الخارجية والتعلم بالمحاكاة عن طريق الرسومات والرحلات والأفلام التعليمية.

بينما احتل أسلوب التعلم التجريب الترتيب الثاني لدى طلاب كلية التربية، وهذا يعكس ما يتمتع به الطلاب بالقدرة على الاستخدام للمعارف الجديدة وتجربتها والاعتماد على الخبرات لحدوث عملية التوافق مع البيئة المحيطة، وظهر هذا واضحًا لدى عينة الذكور حيث احتل هذا الأسلوب الترتيب الأول لديهم.

بينما احتل أسلوب التعلم الجماعي الترتيب الثالث لدى طلاب كلية التربية، وهذا يعكس اهتمام الطلاب بالمناقشات الجماعية والعلاقات وجهًا لوجه والاستفادة من بعضهم البعض، وظهر هذا واضحًا لدى عينة الذكو حيث احتل الترتيب الثاني مما يوضح تفضيل الذكور لهذا الأسلوب، وتراجع هذا الأسلوب للترتيب الرابع لدى عينة الإناث مما يعكس انفراديةِ البنات في التعلم والبعد عن الجماعية، وأن هناك أساليب لها الأولوية لدى الإناث.

بينما احتل أسلوبي التعلم بالاكتشاف والبنائي الترتيبين الرابع والخامس، وهذا يعكس أن هذين الأسلوبين ليا في مقدمة تفضيلات الطلاب، وهذا للأسف يعكس الوضع الراهن للتعليم من عدم تعويد الطلاب في المراحل السابقة على هذين الأسلوبين، ماعدا في الشعب العلمية فقد احتل الأسلوب البنائي الترتيب الثالث مما يعكس تفضيل هذا الأسلوب من قبل الشعب العلمية، فهم يمتازون بالتعامل مع المواقف الصعبة والمجردات، فهم يؤدون بطريقة أفضل في المواقف الاختيارية.

نتائج الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على " توجد علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم ومهارة إدارة الوقت لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وإدارة الوقت لدى عينة البحث، ويوضح جدول(19) قيم معاملات الارتباط.

جدول(19)

قيم معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وإدارة الوقت لدى عينة البحث

الأساليب/ إدارة الوقت	التعلم بالاكتشاف	التعلم الجماعي	التعلم التجريبي	التعلم البنائي	التعلم بالملاحظة
إدارة الوقت	**0,539	**0,312	**0,447	**0,434	**0,545

يتضح من جدول (19) وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم المختلفة ومهارات إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01).

إن الوقت في حياة الإنسان (الطالب) أمرًا مهمًا، وبدون إدارة وقته بصورة تخدم المهام المطلوبة منه سيتعرض لتناقض كبير في حياته وعدم تحقيق أهدافه، وبالتالي وجب عليه الاهتمام بعملية التعلم، ومن ثم التنوع في أليب تعلمه، لاستقبال المعلومات ومعالجتها، مما يؤثر بالإيجاب على أدائه الأكاديمي.

ولم توجد دراسات –في حدود علم الباحث–درست العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات إدارة الوقت لدى الطلاب، ولكن ما يجمع بينهما هو الأداء الأكاديمي للطالب.

وقد أوضحت دراسة (Kaya, H., et al.,2012) أن النجاح في الجامعة يعتمد على قدرات الطالب و كفاءته في إدارة الوقت، كما أوضحت دراسة (عصام الطيب، 2011) وجود علاقة ارتباطية بين الأداء الأكاديمي وتفضيلات أساليب التعلم لطلاب الجامعة.

كما أن وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومهارات إدارة الوقت لدى الطلاب يعني أن كل منهما يؤثر في الأخر، أي كلما تحسنت مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب أثر ذلك بالإيجاب على أساليب التعلم التي يفضلها الطالب لتحسين عملية تعلمه،

والعكس أي كلما تنوعت أساليب التعلم للطالب دفعه هذا للحرص على إدارة وقته لتحقيق مستوى أداء أفضل.

نتائج الفرض الثالث

نص الفرض الثالث على " توجد علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التعلم واتخاذ القرار لدى عينة البحث، ويوضح جدول(20) قيم معاملات الارتباط.

جدول(20)

قيم معاملات الارتباط بين أساليب التعلم واتخاذ القرار لدى عينة البحث

الأساليب/ اتخاذ القرار	التعلم بالاكتشاف	التعلم الجماعي	التعلم التجريبي	التعلم البنائي	التعلم بالملاحظة
اتخاذ القرار	0,588**	0,638**	0,669**	0,735**	0,724**

يتضح من جدول (20) وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم المختلفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01).

نظرًا لتعقد الحياة التي نعيشها، والمواقف الصعبة والتحديات التي يقابلها الإنسان (الطالب)، والتي تتطلب منه اتخاذ القرار الملائم في الوقت المناسب، كي يتوافق مع نفسه ومع الآخرين في أثناء تعلمه، وبالتالي وجب عليه الاهتمام بأساليب تعلمه كي يستطيع معالجة معلوماته بطريق تحسن من أدائه الأكاديمي.

ولم توجد دراسات –في حدود علم الباحث–درست العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب، ولكن ما يجمع بينهما هو الأداء الأكاديمي للطالب.

وقد أوضحت دراسة (إبراهيم عبد العزيز البعلي، 2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات اتخاذ القرار والأداء الأكاديمي، كما أوضحت دراسة (راغب صلاح الدين شيخ، 2012) وجود علاقة ارتباطية موجبة بيت أساليب التعلم والأداء الأكاديمي.

كما أن وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب يعني أن كل منهما يؤثر في الأخر، أي كلما تحسنت مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب أثر ذلك بالإيجاب على أساليب التعلم التي يفضلها الطالب لتحسين عملية تعلمه، والعكس أي كلما تنوعت أساليب التعلم للطالب دفعه هذا للحرص على اتخاذ قرارات مناسبة وملائمة لتحقيق مستوى أداء أفضل.

نتائج الفرض الرابع

نص الفرض الرابع على " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم المفضلة بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم الخمسة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة وكذلك أيضًا للمجموعات المستقلة غير المتجانسة نظرًا لدلالة "ف" في بعض الحالات وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس أساليب التعلم تبعاً للنوع.

جدول(21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " لمقياس أساليب التعلم تبعًا للنوع

م	الأسلوب	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "تَ"	الدلالة
1	التعلم بالاكتشاف	بنين	72	48,750	6,480	**4,922		0,01
		بنات	117	42,504	9,487			
2	التعلم الجماعي	بنين	72	24,528	4,111		**3,139	0,01
		بنات	117	22,360	5,330			
3	التعلم التجريبي	بنين	72	47,069	8,954	**4,173		0,01
		بنات	117	41,436	9,048			
4	التعلم البنائي	بنين	72	37,861	5,968		**3,888	0,01
		بنات	117	33,659	8,879			
5	التعلم بالملاحظة	بنين	72	31,486	5,731	1,581		غير دالة
		بنات	117	30,04	6,305			

يتضح من جدول (21) وجود فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) في أساليب التعلم الأربعة: التعلم بالاكتشاف، التعلم الجماعي، التعلم التجريب، والتعلم البنائي لصالح الذكور، وعدم وجود فروقًا دالة إحصائيًا في أسلوب التعلم بالملاحظة بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية.

ومع اختلاف طريقة القياس لأساليب التعلم للدراسات السابقة، إلا أن بعض الدراسات أكدت على وجود فروقًا إحصائية دالة بين الذكور والإناث في أساليب التعلم

لصلح الذكور، مثل: دراسة (Sadler-Smith ,E.,2001)، ودراسة (السيد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال، 2007) .

وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أفضل في الاستخدام الفوري للمعلومات، والتجريب، والاعتماد على الخبرات، والأنشطة التي تسمح بالتجريد، واستخدام معلومات جديدة لحدوث التعلم الفعال، والاعتماد المتبادل لإيجابي مع الآخرين.

واتضح من الجدول أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التعلم بالملاحظة بين الذكور و الإناث، وهذا ما أكدته بعض الدراسات، مثل: دراسة (هلال زاهر النبهاني، 2011)، ودراسة (Gapp, L.,2013) ، وهذا يعني أن الذكور و الإناث متشابهين في التعلم الحسي، و التعامل مع المنبهات الخارجية لمساعدتهم على التعلم مثل الأفلام و الرحلات التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى النظام التعليمي بالجامعة الذي لا يفرق بين الذكور والإناث، فكل منهما تتاح له الفرصة للتعلم بنفس الطرق والأساليب التعليمية.

نتائج الفرض الخامس

نص الفرض الخامس "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم المفضلة بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية "

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم الخمسة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة وكذلك أيضًا للمجموعات المستقلة غير المتجانسة نظرًا لدلالة "ف" في بعض الحالات وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس أساليب التعلم تبعاً للتخصص.

جدول(22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت "لمقياس أساليب التعلم تبعًا للتخصص

م	الأسلوب	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "تَ"	الدلالة
1	التعلم بالاكتشاف	علمي	74	52,456	8,843		**11,158	0,01
		أدبي	115	40,009	4,656			
2	التعلم الجماعي	علمي	74	27,770	3,513	**14,920		0,01
		أدبي	115	20,235	3,307			
3	التعلم التجريبي	علمي	74	52,608	7,428		**15,227	0,01
		أدبي	115	37,774	4,838			
4	التعلم البنائي	علمي	74	43,919	3,821		**23,373	0,01
		أدبي	115	29,687	4,468			
5	التعلم بالملاحظة	علمي	74	37,374	3,144	**27,009		0,01
		أدبي	115	26,226	2,503			

يتضح من جدول (22) وجود فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) في أساليب التعلم الخمسة لصالح اشعب العلمية من طلاب كلية التربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة (فاطمة حلمي فرير،1996)، ودراسة (إبراهيم سالم الصباطي، ورمضان محمد رمضان، 2002)، ودراسة (إلهام إبراهيم وقاد، 2008)، أي طلاب الشعب العلمية يختلفون في معالجتهم للمعلومات عن طلاب الشعب الأدبية، وتظهر النتائج تفوق طلاب الشعب العلمية في

أساليب التعلم الخمسة، وقد يرجع هذا لطبيعة المقررات التي يدرسها الطلاب والتي تتطلب التعامل مع التجارب والمجردات، والتي تتطلب فهم تام للموضوعات، والتطبيق لما يتم تعلمه في مواقف أخرى.

وأيضًا ما يتسم به طلاب الشعب العلمية من الجدية والمثابرة وما تفرضه عليهم طبيعة تخصصاتهم من المتابعة والانتظام، بينما في الشعب الأدبية ينصب اهتمامهم أثناء التعلم الحصول على أعلى الدرجات بغض النظر عن الاتقان.

نتائج الفرض السادس

نص الفرض السادس على " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس إدارة الوقت، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة وكذلك أيضًا للمجموعات المستقلة غير المتجانسة نظرًا لدلالة "ف"، وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس إدارة الوقت تبعاً للنوع.

جدول(23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " لمقياس إدارة الوقت تبعًا للنوع

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "تَ"	الدلالة
إدارة الوقت	ذكور	72	116,54	32,062	**2,828	0.01
	إناث	117	128,32	18,898		

يتضح من جدول (23) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (0,01) لصالح الإناث.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة (فوقية محمد راضي، 2002)، ودراسة (حسن أحمد علام، ومحمد عبد اللطيف أحمد، 2004)، ودراسة (حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد علي كامل، 2007)، ودراسة (AL khatib, A.,2014)، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر جدية و اهتمامًا بإدارة أوقاتهن، فغالبًا ما يقع عليهن ضغطًا شديدًا لكثرة الأعمال التي تطلب منهن من مساعدة في الأعمال المنزلية بالإضافة إلى الدراسة، مما يتطلب منهن مهارة أعلى لتحديد الأهداف، كما أن حرصن الشديد على إدارة أوقاتهن لرغبتهن في الحصول على المؤهل الدراسي، فمن وجهة نظر الآباء التعليم ضمان لمستقبل الإناث لتوفير فرصة عمل مناسبة، وزواج مناسب، وقدرة الأم المتعلمة على تربية أبنائها بطريقة سليمة، مما يدفعهن لإدارة أوقاتهن بطريقة فعالة.

كما أن الثقافة الأسرية والاجتماعية في تربية الإناث لها دور في تعويد الإناث على إدارة أوقاتهن، والتأكيد على التزام الإناث، كما أن بقاء الإناث في المنزل يجعلهن أكثر تفرغًا لإدارة أوقاتهن ولدراستهن،

قياسًا بالذكور الذين يقضون وقتًا طويلًا خارج المنزل مع جماعة الرفاق والسهر.

نتائج الفرض السابع

نص الفرض السابع على " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس إدارة الوقت، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة وكذلك أيضًا للمجموعات المستقلة غير المتجانسة نظرًا لدلالة "ف"، وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس إدارة الوقت تبعاً للتخصص.

جدول(24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " لمقياس إدارة الوقت تبعًا للتخصص

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "تَ"	الدلالة
إدارة الوقت	علمي	74	143,50	15,461	**11,797	0.01
	أدبي	115	111,17	22,182		

يتضح من جدول (24) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (0,01) لصالح طلاب الشعب العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد أنور السامرائي، 2004)، ودراسة (حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد علي كامل، 2007)، ويمكن أن نرجع ذلك إلى طبيعة الطلاب في الشعب العلمية، وما يتمتعون به من إيجابية وواقعية وانتظام في الدراسة نظرًا لطبيعة دراستهم، مثل التواجد بالمعامل وأعدادهم القليلة، والمواظبة على الحضور بالدروس العملية مقارنة بزملائهم بالشعب الأدبية، مما يقع عليهم مسؤولية أكبر لإدارة أوقاتهم.

كما أن طلاب الشعب العلمية هم من يحتلون المراكز الأولى في الترتيب على مستوى الكلية، وهم بطبيعتهم متفوقون، ومن المعروف أن المتفوقين يقضون وقتًا أطول في المذاكرة، ويؤدون بشكل أفضل.

نتائج الفرض الثامن

نص الفرض الثامن على " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس إدارة الوقت، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة، وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس اتخاذ القرار تبعاً للنوع.

جدول(25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " لمقياس اتخاذ القرار تبعًا للنوع

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
اتخاذ القرار	ذكور	72	82,278	16,760	3,783	0.01
	إناث	117	71,915	19,163		

يتضح من جدول (25) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (0,01) لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة (وافي محمد الخليل، 2011)، ودراسة (ثواب حمود المالكي، 2013)، ودراسة (بدوية محمد رضوان، 2014)، ويمكن أن نرجع ذلك إلى الثقافة الأسرية والاجتماعية المؤثرة في تربية الذكور، والتي تتطلب منهم أن يكونوا هم القادة وأصحاب الرأي والشورى بين أفراد

الأسرة، كما أن بعض الأسر يفضلون الذكور عن الإناث، ويهتمون بهم أكثر من الإناث من حيث المشاركة في اتخاذ القرارات خاصة بالأمور المتعلقة بالأسرة.

وأيضًا ما يوضح تفوق الذكور عن الإناث في مهارات اتخاذ القرار، أن مهارات اتخاذ القرار تتطلب البعد عن العواطف، ومن المعروف أن الإناث يتميزن بالعاطفة عن الذكور، وبالتالي فالذكور يتميزوا بمهارات اتخاذ القرار عن الإناث.

نتائج الفرض التاسع

نص الفرض التاسع على " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الشعب العلمية والأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس إدارة الوقت، ثم قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة المتجانسة وكذلك أيضًا للمجموعات المستقلة غير المتجانسة نظرًا لدلالة "ف"، وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس اتخاذ القرار تبعاً للتخصص.

جدول(26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " لمقياس اتخاذ القرار تبعًا للتخصص

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "تَ"	الدلالة
اتخاذ القرار	علمي	74	94,108	9,811	**16,795	0.01
	أدبي	115	64,122	13,183		

يتضح من جدول (26) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (0,01) لصالح طلاب الشعب العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة (عبد الله عبد الرزاق الطراونة، 2006)، ودراسة (ثواب حمود المالكي، 2013)، ويمكن أن نرجع ذلك إلى طبيعة المقررات التي يدرسها طلاب الشعب العلمية، والتي تتيح لهم رؤية المشكلات من جميع الزوايا، ممن جعلهم أكثر وعيًا بضرورة توافر عدة أمور، مثل: توفير المعلومات وجمعها، والإلمام بالإيجابيات والسلبيات المتعلقة بالموضوع، واقتراح عدد من البدائل لاختيار أفضلها.

كما أن طلاب الشعب العلمية بطبيعة تخصصاتهم يتميزون عن طلاب الشعب الأدبية بالدقة وعدم التسرع والبعد عن المجاملات، وهذا يلاحظ عند التعامل معهم، وهذه شروط أساسية لابد أن تتوفر عند متخذ القرار.

وعموماً من خلال نتائج البحث الحالي اتضح ما يلي: –

1- يأتي أسلوب التعلم بالملاحظة في المرتبة الأولى لتفضيلات طلاب كلية التربية، يليه التعلم التجريبي، ثم التعلم الجماعي، ثم التعلم بالاكتشاف، ثم التعلم البنائي.

2- وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التعلم وكل من مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية.

3- وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الذكور، ماعدا في أسلوب التعلم بالملاحظة فلم توجد فروق بينهما.

4- وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التعلم بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

5- وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الإناث.

6- وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة إدارة الوقت بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

7- وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية لصالح الذكور.

8- وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة اتخاذ القرار بين طلاب الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية لصالح الشعب العلمية.

وفي ضوء اهتمامات البحث الحالي وما أسفر عنه من نتائج يقترح الباحث بعض التوصيات والمقترحات، والتي من أهمها ما يلي:

١. ضرورة التوافق بين استخدام طرق التدريس المختلفة مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة.
٢. إعداد برامج تربوية تدريبية للطلاب لتنمية المهارات الحياتية، والتي من ضمنها مهارتي إدارة الوقت واتخاذ القرار.
٣. إعداد برامج تربوية تدريبية للمعلمين للتدريب على استخدام الأساليب المختلفة للتعلم، لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب.
٤. إدراج مقررات في المناهج الدراسية تتضمن بعض المهارات الحياتية، مثل: إدارة الوقت، واتخاذ القرار.
٥. ضرورة التزام إدارات الكلية وأعضاء هيئة التدريس بإعطاء المحاضرات في مواعيدها، انطلاقًا من أهمية الوقت واستثماره، مما ينعكس بالإيجاب على الطلاب.

مراجع البحث

- إبراهيم إبراهيم أحمد (2003). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لد ى طلاب كلية التربية : دراسة تنبؤيه. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 37(3)،33-85.
- إبراهيم سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان(2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، السعودية، 1-22.
- إبراهيم عبد العزيز البعلي(2014). فعالية استخدام نموذج "نيدهام" البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(47)،13-36.
- إبراهيم الفقي(2008). فن وأسرار اتخاذ القرار. القاهرة: بداية للإنتاج الإعلامي.
- إبراهيم الفقي(2009). إدارة الوقت. القاهرة: إبداع للإعلام والنشر.
- أحمد شحاته حسين(1996). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية، واقعها ومعوقاتها: دراسة ميدانية بمحافظة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع4، ج9، 89-130.
- أحمد عبد الرحمن عثمان، والسيد الفضالي عبد المطلب(2007). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، بنها، 17(70)،168-209.
- أحمد عبده الشمري(2008). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلاب المتفوقين ومتوسطي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كليات الدراسات العليا، البحرين.

–أحمد محمد المهدي، ومسعد عبد العظيم صالح(2005). مهارات الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 21(1)،1–47.

– أشرف إبراهيم محمد الغراز(2009). فاعلية برنامج تدريبي في إدارة الوقت في تنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ببورسعيد، 3(6)،166–205.

– إلهام إبراهيم محمد وقاد(2008). أساليب التفكير علاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– أنور محمد الشرقاوي(1996). التعلم وأساليب التعليم.ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

– إيمان حسنين عصفور(2010). استخدام طريق القبعات التفكير الست في تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع30، 68–144.

– إيهاب صبيح زريق (2001). إدارة العمليات واتخاذ القرارات السليمة. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

– بدوية محمد رضوان(2014). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى مجموعة من الأطفال الفائقين عقليًا. مجلة دراسات الطفولة، 17(62)،23–38.

– ثواب حمود المالكي(2013). قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتهما ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث ومحافظة جده. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى. – جابر عبد الحميد، وأحلام الباز(2005). دليل تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم العالي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- جمانة عبد المنعم (1998). إدارة الوقت لدى أعضاء هيئة التدريس والتدريب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت . مجلة العلوم التربوية، كلية التربية الأساسية بالكويت، ع 11، 55 60.
- الجميل محمد شعلة(2006). أثر تفاعل الذكاء العاطفي والقدرة على اتخاذ القرار على فعالية التدريس لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بمكة المكرمة. مجلة التربية، كلية التربية جامعة بنها، 16(65)، 135–165.
- حاسن رافع الشهري(2009). أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 354–400.
- حسن أحمد علام، ومحمد عبد اللطيف أحمد (2004). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية ومستويات التحصيل الدراسي والإفراط والتفريط التحصيلي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،20(1)، 357–409.
- حسن حسين زيتون(2003). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن علي الزهراني(2010). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد علي كامل (2007). أثر بعض المتغيرات الأكاديمية والديموجرافية والشخصية في بعض مهارات التعلم ومهارات إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2(37)، 554–612.
- خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء، وعماد توفيق السعدي(2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، 19(1)، 129–180.

- خليل عبد الرحمن الحربي (2012). بناء أداة لقياس أساليب التعلم عند طلبة الجامعة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4(2)، 260-312.
- خيري المغازي بدير (2000). أساليب التفكير والتعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- داليا فوزي الشربيني (2011). أثر استخدام خرائط التفكير في زيادة التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير البصري لدى طلاب شعبتي الجغرافيا والتاريخ بكلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع33، 100-149.
- راشد مرزوق راشد(2005). علم النفس التربوي (نظريات ونماذج معاصرة). القاهرة: عالم الكتب.
- راغب صلاح الدين شيخ(2012). أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز " دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق وحلب. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- رنده سهيل رزق الله(2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- زينب محمد أمين(2011). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 21(5)، 145-203.
- سليمان حسين المزين (2012). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية و علاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية ،20(1)،369-404.
- سميرة عبد الله كردى (2010). إدارة الوقت وعلاقته بالاحتراف النفس ي ونمط السلوك (أ) لدى عينة من موظفات جامعة الطائف . الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، مصر، 23(84-85-86-87)، 56-99.

- السيد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال(2007). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم. ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، 29–31 أكتوبر، 1–56.
- سيد صابر تعلب(2011). نظم دعم واتخاذ القرارات الإدارية. ط 1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سيد الهواري(1997). اتخاذ القرارات الإدارية. القاهرة: مكتبة عين شمس.

- شاكر عبد الحميد(1998). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير "دراسة عبر ثقافية" مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان. دراسات نفسية، مصر،8(34)،329–351.
- شريفة غازي القويدر (2007). أثر استخدام ثلاث طرائق تدريس توظف الأحداث الجارية في التحصيل واكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن في مبحث التربية الوطنية والمدنية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- شفيق فلاح علاونة، منذر يوسف بلعاوي(2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(2)، 65–85.
- صلاح الدين عرفة محمود(2006). تفكير بلا حدود (رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه). القاهرة: عالم الكتب.
- ضيف الله غضيان حمرون، وإبراهيم عبد الرحمن الحضيبي (2013). إدارة الوقت لدى طلاب جامعتي تبوك وشقراء. رسالة الخليج العربي، السعودية، س 34 (130)،29–54.
- طارق محمد السويدان، ومحمد أكرم العدلوتي (2004). فن إدارة الوقت. ط 2، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

- طالب ناصر القيسي، وأماني عبد الخالق(2012). التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 23(4)،948-971.
-عامر حسن ياسر، وعلي مهدي كاظم(1998). أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(33)، 48-67.
-عبد الحميد عبد المجيد حكيم(2008). أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع75، 124-144.
-عبد الرحمن محمد مسعود، وعبد الحميد فتحي الحولة (2011). أثر برنامج تدريبي لإدارة الوقت في التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ع146، ج6، 689-734.
-عبد الرحمن محمد هلال، ونادية هلال الحسيني(2004). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر، ع125، ج1، 189-271.
-عبد الفتاح عيسى، والسيد عبد الدايم(2002). البناء العاملي لسلوك إدارة الوقت لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع114، ج2، 283-331.
- عبد الله عبد الرزاق الطراونة(2006). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
-عزيزة عبد العزيز المانع(2005). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية، 32(2)، 201-215.

-عصام علي الطيب(2011). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية،21(73)،352-452.

-عماد محمد السلامة، وعبد الله عبد الرزاق الطروانة (2012). مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(5)،1-22.

-عمار عبد الله الفريحات، وعمر عبد الرحيم الربابعة، وحامد محمد دعوم (2010). درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة الجامعة الإسلامية،18 (2)،447-478.

-عمر خالد شعبان(2007). أثر نموذج تدريس مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

-عنتر محمد عبد العال(2009). فعالية إدارة الوقت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة علوم إنسانية، س 6، ع40، www. ULUM.NL

-غسان يوسف قطيط(2011). حل المشكلات إبداعيًا. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- فاطمة حلمي حسن فرير(1996). مداخل التعلم في ضوء نظرية بيجز وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2(27)، 1-34.

- فتحي عبد الرحمن جروان(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن، عمان، دار الكتاب الجامعي.

- فريال محمد أبو عواد، وإلهام على الشلبي، وإيمان رسمي عبد، وانتصار خليل عشا(2010). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 10(1)،23–51.
- فؤاد أبو حطب (1996). القدرات العقلية. ط5، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فؤاد إسماعيل عياد، وهدى بسام سعد الدين (2010). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 14(1)، 174–218.
- فؤاد طه طلافحة، وعماد عبد الرحيم الزغول (2009). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية،25(1+2)، 269–297.
- فهيم مصطفى (2002). مهارات التفكير في مراحل التفكير العام–رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فوقية محمد راضي(2002). مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري والضغوط النفسية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع48، 3–43.
- لبنى جديد(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، م26، 93–123.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم(2007). قياس أساليب التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، س22، العدد1،2–8.
- ليلي إبراهيم أحمد معوض(2007). فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد(16)، ديسمبر،249–283.

- ماهر مفلح الزيادات، وزيد سليمان العدوان(2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية،17(2)،465–490.
- مجدي عبد الكريم حبيب(2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد أنور السامرائي (2004). قياس مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ع6، 176–196.
- محمد حسانين محمد(1998). دراسة لأثر اختلاف التخصص والسيادة النصفية للمخ على بعض أساليب التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر، 9–62.
- محمد خليفة الشريدة، وموفق سليم بشارة، ومنى أبو درويش(2009). قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي.مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،ع33،ج371،1–03.
- محمد علي معشي، وسليمان عبد الواحد يوسف (2014). القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي. مجلة جامعة جازان –فرع العلوم الإنسانية،3(1)،39–80.
- محمد عيسى المحمود(2013). اتخاذ القرار وعلاقته بالكفاية الذاتية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق
- محمد كمال عالية(2008). عادات تنظيم الوقت الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقته بجنسهم وتخصصهم الأكاديمي في محافظة مأدبا. إربد للبحوث والدراسات، 11(2)،1–30.

- محمود سيد أبو ناجي(2008). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات اتخاذ القرار والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 24(1)،30-79.
- المعجم الوجيز (1999). وزارة التربية والتعليم، مجمع اللغة العربية، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- ممتاز الشايب (2003). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- منذر يوسف بلعاوي(2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، ع61، 203-229.
- نبوية أحمد عزت (2006). علاقة بعض خصائص الشخصية بمهارات إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة . رسالة ماجستير غير منشور ة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- نجلاء سعيد أبو سلطانة(2000). مهارات تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- هدى بسام سعد الدين (2007). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بفلسطين.
- هلال زاهر النبهاني(2011). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، الجزء الثاني،153-183.
- وافي محمد الخليل (2011). قوة الأنا وعلاقتها باتخاذ القرار. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

- وسيمة فواز الكيال (1998). إدارة الوقت مدخل لتطوير أداء مديرات المدارس الثانوية بجده في ضوء اتجاهات الفكر الإداري المعاصر. رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بجده.
- وفاء محمد الأشقر، مروان صالح الصمادي(2010). مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، ع34، ج3، 650–677.
- ياسر أحمد فرح(2008). إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل. ط 1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ياسمين داود السمارات (2011). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- ياسين أحمد العواد(2011). أثر إدارة الوقت في تفعيل مهام مدير المدرسة الثانوية العامة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- يحيى محمد أبو جحجوح (2014). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عمان،8(1)،192–213.
- يعقوب حسين نشوان(2004). التفكير العلمي والتربية العلمية. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق.

-AL Khatib, A. (2014). Time Management and Relation to students stress, Gender and Academic Achievement A mong Sample of

Students at Ain University of Science and Technology, UAE. International Journal of Business and Social Research, 4(5), 47-58.

-Aragon, S. & Johnson, S. & Shaik. (2002). the influence of Learning Style Preferences on students' success in Online versus face –to-face Environments. The American Journal of Distance Education, 16(4), 227-244.

-Britton, B. &Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. Journal of Educational Psychology, 83(3), 405-410.

-Cassidy, S. (2004).Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures. Educational Psychological, 24(2), 419-444.

-Chermahini, S. &Ghanbari, A. &Talab,M. (2013). Learning Styles and Academic Performance of Students as Asecond-language Class in Iran. Bulgariam Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 7(2), 322-334.

- Davidson-Shivers, G. &Nowlin, B. &Lanouette, M. (2002). Do multimedia lesson structure and learning styles influence undergraduate writing performance? College Student Journal, 36(1), 20-31.

-Dimmock, C. (2000).Designing the learning-centred school: Across-cultural perspective. London, Falmer Press.

-Dipboy,R.&Philips,A.&Macan,T.&Shahani,L.(1990). College Students Time Management: correlations with academic performance and Stress. Journal of Educational Psychology , 82, 760-768.

-Dunn, R. & March, C. &Murray, J. &Ross, I. (1990).Grouping Students for instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes. Journal of Social Psychology, 130(4), 485-494.

-Estes, P.(2008). What is Time Management, Retrieved. From, http:www.wisegeek.com, what is time management .htm.

-Felder,R.& Silverman,L.(1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, Journal of Engineering Education, 78(7), 674-681.

-Friedman,T.(1996).Deliberation and Resolution in Decision Making Processes :A self –Report Scale for Adolescents. Educational and Psychological Measurement, 56(5), 881-890.

-Gadt-Johnson&Price,G.(2000). Comparing students with high andlow preferences for tactile Learning. Education, 120(3), 581-585.
-Gappi,L.(2013). Relationships between Learning style Preferences and Academic performance of students. International Journal of Educational Research and Technology, 4(2), 70-76.
- Gentry, M. & Rizza, M. & Gable, R.(2001). Gifted students perceptions of their class Activities: Differences among rural, Urban, and suburban student Attitudes. Gifted child quarterly, 45(2), 115-129.
-Goldfinch, J. &Hughes, M.(2007). Skills, Learning Styles and Success of first-year undergraduates. Active Learning in Higher Education, 8(3), 259-273.
-Haar, J. & Hall, G. & Schoepp, P. & Smith, D. (2002). How teachers teach to students with different learning styles. Clearing House, 75(3), 142-145.
-Hefler, B. (2001).Individual Learning Style and The Learning Style Inventory. Educational Studies, 27(3), 307-316.
-Hicks, S. (2006).Teacher Empowerment in The Decision Making Process. (ERIC), ED493568.
-Hodgin, J. &Woolis, C. (1997). Eric Learns to Read Learning Styles at work. Educational Leadership, 54(6), 43-45.
-Honigsfeld, A. & Dunn, R.(2003). High School male and female Learning Styles similarities and differences diverse nations .The Journal of Educational Research, 96(4), 195-206.
-Jablon,P.&Sickle,M.(2003).Investigating Phenomena and Negotiating Ideas in The middle School Science Classroom and Community:Woud The teacher please Be Quiet? Paper Presented At the Annual Meeting of the Association for The Education of Teacher of Science ,St.Louis ,Mo., 29Jan-2Feb.
-Karim, S. &Kandy, M. (2011). Time Management Skills impact on Self-efficacy and Academic Performance .Journal American Science,7(11), 720-726.
-Kaya, H. &Kaya, N. &Pallos, A. &Lucuk, L. (2012). Assessing time-management Skills in Terms of age gender and anxiety levels: A

study on nursing and midwifery students in Turkey. Nurse Education in Practice, 12, 284-288.

-Kearns, H. &Gardiner, M.(2007). Is it Time well spent? The relationship between time management, Behaviors, Perceived effectiveness and work-related moral and distress in a University context, Higher Education Research, 26(2),235-247.

-Kolb, D. (1984).Experiential Learning Experience as The source of Learning and Development. London, Prentice-Hall Enternational, INC.

- Kolb, D. & Kolb, A.(2005). The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 2005 Technical Specification. Experience Based Learning Systems, INC. All rights reserved.

-Kvan, T. &Yanyan, T. (2005). Students Learning Styles and their correlation with Performance in architectural design studio. Design Studies, 26(1), 19-34.

-Loo, R.(2002). The distribution of Learning Styles and types for hard and soft business majors. Educational Psychology, 22(3), 342-360.

- Marzano, R. (2000). Designing anew taxonomy of Educational Objectives. Thousand oaks, CA: Corwin Press.

-Misra, R. &Mckean, M. (2000). College Students academic stress and its relation to their anxiety, Time management, and Leisure satisfaction, American Journal of Health Studies, 16(1), 41-51.

- Moang,F. (2007). Children's Participation in decision making: Perspectives from social workers in Gothenburg, Unpublished Thesis, University of Goteborg.

-Reid, J. (1995). Learning Styles in The ESL /EFL classroom. Boston: Heinle & Heinle.

-Riding, R. & Read, G. (1996). Cognitive style and pupil learning preferences. Journal of Educational Psychology, 16(1), 81-106.

-Roger, F.(1997). Study Habits &Effective Learning. Journal of Educational Research. 12(8), 91-98.

-Sadler-Smith,E.(2001).Does The Learning Styles Questionnaire Measure Style or Process? A Reply to Swailes and senior 1999.International Journal of Selection and Assessment, 9(3), 207-214.

-Sengul, S. &Katranci, Y. &Bozkus, F. (2013). Learning Styles of Prospective Teachers: Kocaell University case. Journal of Educational and Instruction Studies in The world, V (3), Issue: 2, Issn2146-7463.

-Snyder,R.(2000). The Relation between Learning Styles: Multiple intelligence and academic achievement of High School Students. High School Journal, 83(2), 11-21.

- Stacy, M. (2003). Influences of selected demographic variables on the Career decision making and self-efficacy of College Seniors, Unpublished Dissertation, Louisiana State University.

-Towler, A. &Dipboye, R. (2003).Development of Learning Styles Orientation Measure. Organizational Research Methods, 6(2), 216-235.

-Trueman, M. & Hartley, J. (1996) .A Comparison Between the Time-Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-entry University Students .Higher Education, 32(2),199-215.

-Zapalska, A. &Brozik, D.(2006).Learning styles and online Education. www.Emeraldinsight. Com, 23(5), 325-335.

-Zeidler, D. &Sadler,T.&Applebaum,S.&Callahan,B.(2009). Advancing Reflective Judgment through socio scientific Issues. Journal of Research in Science Teaching, 46(1), 74-101.

-Zhang, L. & Sternberg, R. (2000).Are Learning Approaches and Thinking Styles related ? A study in two Chinese population. Journal of Psychology, 134(5), 469-489.