تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة كمحددات لأساليب التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة [1]

د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف [2]

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة دمنهور

ملخص البحث

أظهرت الدراسات اهتماماً بتصورات التعلم التي يكتسبها طلاب الجامعة بناء على معارفهم وخبراتهم السابقة عن عملية تعلمهم، وعلاقة تلك التصورات واسهامها في انفتاحهم على الخبرات الجديدة واستخدام أساليب التعلم المتنوعة. لذلك هدف البحث الحالي استكشاف العلاقات بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم، والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تلك المتغيرات. وتكونت عينة البحث من ٢٠٥ طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور. وتم تطبيق مقياس تصورات التعلم، ومقياس الانفتاح على الخبرة، ومقياس أساليب التعلم. وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب ودال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لبعدي تصورات التعلم في التنبؤ بالانفتاح على الخبرة، ووجود تأثير موجب ودال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لبعدي تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم الاستراتيجي، وعدم وجود تأثير لبعد تصور التعلم كإعادة انتاج في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق والسطحي. وتم التوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم وأبرز ما لوحظ في النموذج وجود تأثير إيجابي ومباشر لتصور التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق، بينما وجد تأثير سلبي لتصورات التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم السطحي. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تصورات التعلم– والانفتاح على الخبرة– وأساليب التعلم.

---

[1] تم استلام البحث في ١٥ / ٢ / ٢٥٠٢١ وتقرر صرحيته للنشر في ٢٠٢١/٣/١٧

[2] ت: 01228571509 Email: a.enaam@edu.dmu.edu.eg

تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة كمحددات لأساليب التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة[٣]

د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف[٤]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمنهور

مقدمة

أولى البحث في الأونة الأخيرة اهتماماً كبيراً لاستكشاف تصورات الطلاب عن عملية تعلمهم والتي تمثلت في بعدين أساسيين هما: العمليات المعرفية؛ حيث يتصور الطلاب التعلم كعملية حفظ وتذكر وفهم (Dahlin& Watkins, 2000)، والتغيرات السلوكية؛ وفيه يتصور الطلاب التعلم كعملية تعتمد على الخبرة وتؤدي إلى تغيرات تدريجية في السلوك بما يؤدي إلى نضج شخصي ورؤية الأشياء بطرق مختلفة (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993) ونمو الكفاءة الاجتماعية الذي يُعد انعكاساً للتغير في السلوك (Purdie& Hattie, 2002).

وتُعد هذه التصورات نتيجة جزئية للمفاهيم والخبرات التي اكتسبوها أثناء تعلمهم في المراحل التعليمية السابقة. وقد أوضح (Fuller, 1999) أن الطلاب لا يمتلكون تصوراً واحداً للتعلم، ولكن لديهم تصورات متعددة يمكنهم تكييفها وتطويرها لتلبية السياقات ومتطلبات التعلم الجديدة. وهذا ما أكده (Eklund-Myrskog, 1996) حيث أشار إلى أن الطلاب الذين لديهم تصورات تعلم بسيطة إذا ما تم دمجهم في بيئات تعليمية تعدل من تصوراتهم حول التعلم فإنهم يكتسبون تصورات تعلم تناسب السياق التعليمي ومواقف التعلم التي يتعرضوا لها. ومن هنا يتعين على المعلمين استخدام ممارسات لمساعدة الطلاب على امتلاك مفاهيم وتصورات خاصة ورؤية التعلم كعملية تنمية شخصية.

وقد افترض (Biggs, 1994) أن هناك تصورين للتعلم أطلق عليهما النظرة الكمية والكيفية. وتشير النظرة الكمية إلى أن التعلم هو اكتساب المحتوى وتراكم المعرفة وتوظيفها أثناء أداء المهام، وكلما زادت معرفتك كلما كنت متعلماً أكثر كفاءة. وهذه النظرة بمثابة تصور للتعلم

---

[٣] تم استلام البحث في ١٥ / ٢/ ٢٠٢١ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/٣/١٧

[٤] ت: 01228571509
Email: a.enaam@edu.dmu.edu.eg

كإعادة انتاج المتعلم لما تعلمه. أما النظرة الكيفية فتشير إلى أن التعلم هو الفهم وإدراك المعني واعادة تفسير المعرفة والنضج الشخصي، وهي بمثابة تصور للتعلم كعملية بنائية.

وترجع أهمية تصورات التعلم عند الطلاب نظراً لارتباطها بجودة مخرجاتهم التعليمية (Dart, 1998; Trigwell& Prosser, 1991) حيث إنها تؤثر على نظرتهم نحو مهام التعلم وكيفية أدؤها، كما أنها تشكل أهدافهم التعليمية، وتقاس المخرجات التعليمية بما يطلع عليه ويكتسبه الطلاب من معارف وخبرات تربوية وأكاديمية جديدة والتي تكون مرهونة بما يتمتعون به من سمات وخصائص شخصية تسمح لهم بتقبل هذه الخبرات والتفاعل معها، فضلاً عن الدافعية لمعرفتها والحاجة إلى الإدراك المعرفي المتنوع والفهم والانفتاح على خبرات أخرى باستمرار. وينفتح الطلاب على الخبرات ويخططوا لاكتسابها بدقة في مواقف حياتهم المستمرة لما يمتلكونه من أفكار ومفاهيم وسعي دائم للتفكير في الخبرات والتجارب التي يواجهونها، وتصورات خاصة عن الحاجة للتعلم وتغيير المعارف باستمرار ووعي وادراك للمعنى الحقيقي للتعلم؛ فالأشخاص المنفتحون ليسوا متلقين سلبيين لسلسلة الخبرات التي يتلقونها؛ بل يبحثون بنشاط عن تجارب جديدة ومتنوعة (McCrae& Costa, 1997). وهذا يعني أن الانفتاح على الخبرة يعتمد على كيفية تغيير الطلاب أصحاب الإرادة أفكارهم وأنشطتهم وفقاً للمواقف الجديدة، ومدى استجابتهم وتقبلهم للأفكار الجديدة بمستويات مرتفعة من المرونة العقلية (Digman, 1990). وعليه فإن تصورات الطلاب عن التعلم كتغيير ونمو لشخصيتهم يؤدي إلى ارتقاء في اتجاهاتهم ودفعهم ذاتياً للبحث عن المعرفة والانفتاح على الخبرات الجديدة.

وقد تبين أن تصورات التعلم تؤثر أيضاً على أسلوب تعلم الطلاب وأثبت (Vermunt& Vermetten, 2004) أن إدراك التعلم كبناء للمعرفة يرتبط بأسلوب التعلم العميق، وإدراك التعلم باعتباره قبول للمعرفة المقدمة والمنظمة خارجياً بغرض النجاح يرتبط بأسلوب التعلم الاستراتيجي. وأوضح (Paulsen& gentry, 1995) أن الطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة مؤكده وثابته يتصورون التعلم مهمة بسيطة تعتمد على الحفظ وبالتالي يلتزمون بأسلوب التعلم السطحي، وعلى النقيض الطلاب الذين يتصورون أن التعلم يتطلب بذل جهد ووعي بكيفية حدوثه هم أكثر سعياً نحو الفهم وتبني أسلوب التعلم العميق، كما أشار (Gibbs, 1995) إلى أن العلاقة بين تصورات التعلم لدى الطلاب وأساليب تعلمهم التي يتبعوها في مهام التعلم علاقة قوية لدرجة أنه يمكن التنبؤ بجودة الأداء من خلال تصورات الطلاب حول عملية تعلمهم. وأكد (Purdie, Hattie & Douglas, 1996) أن تصورات المتعلمين عن عملية تعلمهم تؤثر على نظرتهم لمهام التعلم وكيفية اجراء عملية تعلمهم وأساليب التعلم المستخدمة، وتوصلت دراسة (Burnett,

(Pillay& Dart , 2003 إلى أن الطلاب الذين يتبنون تصورات حول التعلم باعتباره تنمية شخصية ومؤسس على التفاعلات الاجتماعية يستخدمون أساليب التعلم العميقة ويتوجهوا لتعلم خبرات جديدة.

وهذا ما أكده (Dart et al., 2000) في دراستهم التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين تصورات الطلاب عن عملية التعلم وتصوراتهم عن بيئة الفصل الدراسي وأساليب تعلمهم على عينة من الطلاب تمثلت في ٤٥٧ طالباً، وتوصلت إلى وجود ارتباطات بين تصورات التعلم وأساليب التعلم؛ فالطلاب الذين يتصورون التعلم كفهم وادراك للمعنى من خلال ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة يصنفون من ذوي أسلوب التعلم العميق، بينما الطلاب الذين يتصورون التعلم كحفظ واكتساب المعلومات وتراكم المعارف يصنفون من ذوي أسلوب التعلم السطحي، كما اقترحت الدراسة طريقتين لمساعدة المعلمين على تسهيل اندماج طلابهم في البحث عن التعلم ذي المعنى وتبني تصورات تعلم متعمقة، الطريقة الأولي: يحتاج المعلمون لمساعدة طلابهم في تطوير تصورات تعلمهم حول إدراك المعنى والفهم باستخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تقييم متطابقة مع أساليب تعلمهم وهو ما يتطلب أن يُحسن المعلمون أرائهم وتصوراتهم حول التعليم والتعلم، والطريقة الثانية: يمكن للمعلمين تعزيز أساليب التعلم العميقة لدى طلابهم من خلال انشاء بيئات تعلم يرى الطلاب أنها أمنة وغنية بالمثيرات، وتوفر علاقات مفيدة، وتقدم فرص للاستكشاف والاستقصاء والتجريب كمدخل التعلم القائم على المشكلة لما له من ارتباط إيجابي بأسلوب التعلم العميق، وارتباط سلبي بأسلوب التعلم السطحي. واتفق معهم (Zhu, Valcke& Schellens, 2008[a,b]) حيث أشاروا إلى أن تصورات التعلم تحدد أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم.

وبناءً على ما سبق يلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تصورات التعلم وأساليب التعلم وجود علاقة بين هذين المتغيرين. كما أوضح (McCrae& Costa, 1997) أن توجه الطلاب لاكتساب المعارف والانفتاح على الخبرات الجديدة يعتمد على مدى تبنيهم لتصورات تعلم متعمقة. بالإضافة إلى أن الانفتاح على الخبرة يسهم في اكساب الطلاب خبرات أكثر عمقاً. وأوضح (Dart et al. , 2000) أن هذه الخبرات والتجارب تسهل وتدعم أسلوب التعلم العميق لدى الطلاب. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها : دراسة (Busato, Prins, Elshout& Hamaker , 1998) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم والعوامل الخمسة للشخصية والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب الجامعة بلغت ٩٠٠ طالب، وتوصلت نتائجها إلى الارتباط الإيجابي بين الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الخمسة للشخصية

بأساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب. ودراسة (Chamorro-Premuzic& Furnham, 2009) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والعوامل الخمسة للشخصية على عينة من طلاب الجامعة بلغت ٨٥٢ طالب، وتم جمع البيانات باستخدام قائمة العوامل الخمسة للشخصية (Costa& McCrae, 1992)، وأشارت النتائج إلى الارتباط الإيجابي بين الانفتاح على الخبرة وأسلوب التعلم العميق، ووجد أن الانفتاح على الخبرة مرتبط بشكل سلبي بأسلوب التعلم السطحي. ويتفق معه (Duff, Boyle, Dunleavy& Ferguson , 2004) في دراسته التي استقصت العلاقة بين أساليب التعلم والعوامل الخمسة للشخصية والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب الجامعة بلغت ١٤٦ طالب، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس أساليب التعلم النسخة المختصرة لـ Entwistle& Tait's (1995)، وتوصلت النتائج إلى الارتباط الإيجابي بين الانفتاح على التجربة وأسلوب التعلم العميق، وارتباط سلبي مع أسلوب التعلم السطحي. وفي البيئة العربية دراسة (عماد خالد العمري، نصر يوسف مقابلة، ٢٠١٩) التي بحثت القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم على أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨/٢٠١٧م، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة البحث من (١٠٠٠) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج أن الانفتاح على الخبرة تنبأ بإسلوب التعلم العميق، وأوصى الباحثان بضرورة توعية الطلاب بسمات شخصيتهم، وتطوير بيئة تعلمهم بما يتفق مع أساليب التعلم المتنوعة التي يستخدمونها.

وبذلك يعد الكشف عن طبيعة الارتباطات القائمة بين تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم أمراً يحقق فهماً أكثر عمقاً لكيفية تفاعل هذه المتغيرات معاً، إضافة إلى التعرف على درجة اسهام تصورات التعلم في الانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث

يعد التعلم محور العملية التعليمية وهدفه النهائي جعل الطلاب يكتسبون الخبرات الجديدة ويحصلون المعارف ويتعلمون بشكل جيد وفعال ليعدلوا سلوكهم ويكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وخاصة طلاب الجامعة لتنميتهم بشكل خاص وتنمية المجتمع الذي يعيشون فيه بشكل عام. لذا فإن العملية التعليمية لا يجب أن تقف عند حد نقل المعارف للطلاب بل لابد أن تصبح عملية محورها تعليم الطلاب كيف يتعلمون؟ وكيف يفكرون؟ وكيف ينفذون أنشطة التعلم المختلفة ويبنون معارفهم بأنفسهم (Chiang, Leung, Chui, Leung& Mak , 2013; Francom, 2010)؟ كما يتعين مراعاة التنوع في القدرات والاهتمامات

والخلفية المعرفية للطلاب (أيمن حبيب سعيد, ٢٠٠٢)؛ فالطلاب يختلفون في كيفية اجراء عملية تعلمهم وأساليب تعلمهم فبعضهم يتبنى الأسلوب العميق في التعلم ويميل إلى البحث عن المعنى وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، وبعضهم يتبنى الأسلوب السطحي في التعلم ويميل إلى الحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول للحقائق، وآخرون يتبنون الأسلوب الاستراتيجي في التعلم ويميلون إلى استخدام استراتيجيات تعلم فعالة بغرض تحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات لا إنجاز مهمة التعلم (Entwistle& Waterston, 1988). وهذا التنوع أرجعته بعض الدراسات لاختلاف مفاهيمهم وتصوراتهم عن عملية تعلمهم (Burnett etal., 2003; Dart et al., 2000; Vermunt& Vermetten, 2004) .

وتوصلت الدراسات إلى ارتباط أساليب التعلم بتحقيق نتائج تعلم مرتفعة؛ فالطلاب مرتفعو التحصيل أكثر تبنياً لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي في التعلم مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل، واستخلصت تلك الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب تعلم الطلاب (رمضان محمد رمضان، مجدي محمد الشحات، ٢٠٠١)؛ (Caldwell& Ginthier, 1996; Davidson, Savenye& Orr , 1992; Snyder, 1999) وهو ما يُظهر أهمية دراسة أساليب التعلم لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن تزايد المعرفة وتراكمها في شتى المجالات وزيادة العبء على التعلم التقليدي واستحالة تعلم كل شيء من خلال مؤسسات التعلم الرسمي – التي تتسم بالقصور في مواجهة متطلبات الحياة سريعة التطور والتغير– أظهر ضرورة انفتاح الطلاب على الخبرات الجديدة وإتاحة الفرصة أمامهم للإرتقاء بقيمهم وإتجاهاتهم بحثاً عن المعرفة والمعلومات؛ حيث أن الانفتاح على الخبرة يعتمد في الأساس على ما يمتلكه الطلاب من تصورات وخبرات سابقة عن الحاجة للتعلم (McCrae& Costa, 1997) . وهو ما قد يسهم في جعلهم أكثر وعياً بعملية تعلمهم وإدراكاً للمعنى الحقيقي منها وأكثر ضبطاً لها باستخدام أساليب التعلم الملائمة لتحسين عملية التعلم.

وبناءً على ما سبق، يلاحظ من دراسات (Duff et al. , 2004; Gibbs, 1995; Paulsen& gentry, 1995) ارتباط أساليب التعلم بالانفتاح على الخبرة الجديدة وبتصورات التعلم التي أصبحت مسار اهتمام العديد من الباحثين في السنوات الماضية لحرصهم على توعية المؤسسات التربوية بأهمية توفير خبرات تعليمية للطلاب في بيئات تعلم محفزة ومثيرة لتحسين معارف ومفاهيم وتصورات التعلم لديهم بما يحفز انفتاحهم على الخبرات الجديدة باستمرار، ويدعم أسلوب التعلم العميق لديهم. لذلك استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الجوانب المختلفة لعملية التعلم من أفكار وتصورات حول التعلم ومدى اسهامها في تحفيز الطلاب لاكتساب الخبرات

الجديدة واستخدام أفضل أساليب التعلم. بالإضافة إلى فهم طبيعة أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب بناء على خبراتهم والمستويات المختلفة لتصورات التعلم لديهم لمساعدة المربين في فهم كيفية حدوث التعلم وإنشاء بيئات للتعلم أكثر جودة وكفاءة.

ولذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. ما درجة إسهام تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة الانتاج، والتعلم كعملية بنائية) في الانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة؟
٢. ما درجة إسهام تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة الانتاج، والتعلم كعملية بنائية) والانفتاح على الخبرة في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة؟
٣. ما إمكانية التوصل إلى نموذج سببي يوضح طبيعة العلاقات بين تصورات التعلم والإنفتاح على الخبرة وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث

١. التنبؤ بالانفتاح على الخبرة في ضوء تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة الانتاج، والتعلم كعملية بنائية).
٢. التنبؤ بأساليب التعلم في ضوء تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة.
٣. الكشف عن العلاقات السببية بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم.

أهمية البحث

١. بناء نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم.
٢. توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية توفير خبرات تعليمية للطلاب في بيئات تعلم محفزة ومثيرة لتحسين معارفهم وتصوراتهم عن التعلم بما يحفز انفتاحهم على الخبرات الجديدة باستمرار، ويدعم أسلوب التعلم لديهم.
٣. فهم تباين أساليب التعلم التي يتباها الطلاب وفقاً للمستويات المختلفة لتصورات التعلم لديهم.
٤. التعرف على دور الانفتاح على الخبرة واكتساب الخبرات الجديدة والمتنوعة في تباين أساليب التعلم التي يتباها الطلاب.

مصطلحات البحث

* **تصورات التعلم** Learning Conceptions

تبنى البحث تعريف (Purdie& Hattie, 2002) لتصورات التعلم فيعرفها بأنها " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عمية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم. ويتحدد في ضوء مستويين:

١. المستوى الأول: التعلم كإعادة الانتاج Reproductive (ويطلق على هذا المستوى بالتصورات الكمية للتعلم وهي تمثل المستوى الأدني لتصورات التعلم)
٢. المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية Constructive (ويطلق على هذا المستوى بالتصورات النوعية–الكيفية–للتعلم وهي تمثل المستوى الأعلى – الأعمق– لتصورات التعلم)

* **الانفتاح على الخبرة** Openness to Experience

تبنى البحث الحالي تعريف (Costa & McCrae, 1997) للانفتاح على الخبرة حيث عرفته بأنه استعداد الفرد لتغيير اتجاهاته وسلوكه بعد التعرض إلى أفكار ومعلومات جديدة متعارضة معها. وتتمثل سمات الانفتاح على الخبرة في (الخيال، والمشاعر، والجماليات، والأفعال، والأفكار، والقيم).

* **أساليب التعلم** Learning Styles

تبنى البحث تعريف (Entwistle, 1981) لأساليب التعلم بأنها "الطرق التي يستخدمها المتعلم في تناول ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم" وحددها في ثلاثة أساليب للتعلم هم (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي).

الاطار النظري والبحوث السابقة

أولاً: تصورات التعلم

لعدة عقود أشار البحث حول تصورات التعلم إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطرق مختلفة؛ فبعضهم يتصور التعلم كاكتساب وتخزين واستنساخ واستخدام للمعرفة، وأخرين يتصورون التعلم كبناء للمعنى ونضج شخصي، والسبب في ذلك هو أن تصورات الطلاب عن التعلم تخضع لعدد من المؤثرات؛ أهمها خصائص المتعلمين متضمنة العمر، والنمو المعرفي، والدافعية للتعلم، ومفهوم الذات. وبيئة التعلم بما تشمله من معتقدات ثقافية وتصورات الأسرة نفسها

عن عملية التعلم. والبيئة التعليمية وتتمثل في تصورات المعلمين أنفسهم عن المقررات الدراسية، والتعلم والتعليم، وطرق التقويم (جيهان قرني خليفة، ٢٠٠٦).

وأشار (Purdie& Hattie, 2002) إلى أن تصورات التعلم هي " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عمية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم. فيما عرفها (Lai& Chan, 2005) أن تصورات التعلم تشير إلى المعتقدات والفهم الذي يتصوره المتعلمون حول التعلم. وعرفتها جيهان قرني خليفة (٢٠٠٦) بأنها الأفكار والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول معنى التعلم وقيمته وفعاليته.

وقد ظهرت نماذج وتفسيرات متعددة لتصورات التعلم التي يتبناها الطلاب؛ منها نموذج (Saljo, 1979) الذي صنف تصورات التعلم إلى خمسة تصورات للتعلم هي:

١. التعلم هو زيادة المعرفة: والتعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المتعلم لمزيد من المعلومات أكثر مما كان يعرف من قبل؛ أي أن هذا التصور يصف التعلم وكأنه زيادة كمية في المعرفة.
٢. التعلم هو عملية حفظ وتذكر: والتعلم وفق هذا التصور يعني عملية حفظ للمواد المتعلمه وإعادة تذكرها عند الحاجة إلى ذلك؛ أي أن هذا التصور يشير إلى كيفية اكتساب التعلم.
٣. التعلم هو اكتساب المعرفة واستخدامها في مواقف أخرى: والتعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المزيد من المعرفة واستخدامها في وقت آخر؛ أي أن التعلم عملية تطبيق للمواد المتعلمه.
٤. التعلم هو عملية فهم وادراك المعنى: والتعلم وفق هذا التصور يعني إدراك المعنى وتطويره وتطوير وجهة نظر المتعلم.
٥. التعلم هو عملية تفسيرية تهدف لفهم الواقع: والتعلم وفق هذا التصور يعني تفتح العقل ورؤية الأشياء بطريقة مختلفة.

وتشير التصورات الثلاثة الأولى إلى أن التعلم هو زيادة كمية في المعرفة، بينما يشير التصوران الرابع والخامس إلى التعلم بوصفة بناء وتفسير المعنى (جيهان قرني خليفة، ٢٠٠٦). وهي نفس تصورات التعلم التي توصل إليها (Marton etal., 1993) في نموذجة إضافة إلى التصور التالي:

٦. التعلم هو التغيير كشخص: والتعلم وفق هذا التصور عملية مستمرة مدى الحياة؛ فعندما نفهم أشياء جديدة سوف نتغير وتتطور شخصيتنا.

ويتضح من التصنيف السابق لتصورات التعلم أنها تُظهر اتجاهاً تنموياً (بمعنى: أن المستويات العليا تعكس وجهة نظر بنائية / تفسيرية للتعلم) والمستويات الدنيا تعكس اكتساب وحفظ وتذكر ولكي يحدث التعلم لابد أن يتبنى المتعلم تصورات التعلم في المستويات العليا. وقد خلص (Saljo, 1987) إلى أن التعلم لا يوجد كظاهرة عامة إنما هو سلوك المتعلم داخل المؤسسات التربوية، والتكيف مع السياقات التعليمية التي يندمج بها وتختلف السياقات تبعاً للظروف الاجتماعية والثقافية, ووفقاً لذلك فقد اختلفت التفسيرات المحددة لظاهرة التعلم.

وقد صنف (Biggs& Collis, 1999) تصورات التعلم لدى الطلاب تصنيفاً هرمياً يتكون من خمسة مستويات مختلفة اختلافاً نوعياً وتتدرج مستوياته من الأسفل إلى الأعلى وهذه المستويات هي:

١. ما قبل البنية Pre-Structural ويتضمن هذا المستوى قدراً ضئيلاً من المعلومات غير المترابطة وعديمة التنظيم ولا تؤدي إلى معنى.
٢. أحادي البنية Uni-Structural وفيه تتركز المعلومات كبناء أحادي تربط بين أجزائه علاقات بسيطة ولكنها عديمة المعنى وغير مفهومة.
٣. متعدد البنية Mult-Structural ويوجد في هذا المستوى بناءات مختلفة من المعلومات توجد بين أجزائها علاقات قوية ولكن البناءات فيما بينها عديمة الصلة ولا يوجد تنسيق بينها.
٤. العلاقي Relational وفيه توجد علاقات متعددة ومختلفة بين المعلومات داخل البنية المعرفية ويستطيع الطالب ربط التفاصيل ببعضها والوصول إلى استنتاجات.
٥. التجريد الممتد Extended وفيه يقوم المتعلم بعمل ارتباطات ليس على مستوى موضوع التعلم بل بين المعرفة وما وراء المعرفة وبشكل أكثر تجريداً (في: عادل محمود المنشاوي، ٢٠١٦)

وهذا التصنيف لا يشكل فقط حركة خطية بين المستويات من أسفل لأعلى ولكنه يسمح بالتفاعلات بين المكونات التي تشكل نظاماً مدمجاً وهو ما يؤدي للتوازن وأي تغيير في أي جزء من النظام يؤثر في باقي الأجزاء (Dart etal., 2000).

كما قام (Purdie etal., 1996) بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات تمثلت كالتالي:

- التعلم هو اكتساب مزيد من المعرفة.
- التعلم حفظ المعلومات وتذكرها وإعادة إنتاجها.

- التعلم هو استخدام المعلومات كوسيلة لتحقيق غاية.
- التعلم هو الفهم.
- التعلم هو رؤية الأشياء بطرق مختلفة.
- التعلم هو النضج الشخصي.
- التعلم كمهمة.
- التعلم عملية غير مرتبطة بوقت أو سياق.
- التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية.

وبعض التصورات هنا تتشابه مع التصورات التي حُددت في (Marton et al. , 1993)، وتعتبر هذه التصورات التسعة بمثابة نقطة بداية لتطوير تصورات التعلم الستة التي قدمها (Purdie& Hattie, 2002) في نموذجهما لتصورات التعلم وتم تبنيها في العديد من الدراسات؛ حيث قاما بدراسة لتطوير أداة لتقييم تصورات التعلم لدى الطلاب، وتم بناء الأداة من البيانات الكيفية التي تم الحصول عليها من الطلاب من خلال العديد من الأسئلة مفتوحة النهايات حول التعلم مثل لماذا تتعلم؟ وكيف تبدأ التعلم؟ وحُددت ستة تصورات للتعلم تتدرج من البسيط للمعقد، وهذه التصورات تم تصنيفها إلى مستويين رئيسيين هما:

٣. المستوى الأول: التعلم كإعادة الانتاج Reproductive ويتضمن ثلاث تصورات:
   - التعلم كاكتساب المعرفة.
   - التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات.
   - التعلم كمهمة.
٤. المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية Constructive ويتضمن ثلاث تصورات:
   - التعلم كنضج شخصي.
   - التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان.
   - التعلم كنمو للكفاءة (المهارات) الاجتماعية.

ويقوم هذا التصنيف على وصف مخرجات التعلم أثناء أداء المهام وليس وصف خصائص الطلاب، وقد أشار (Purdie& Hattie, 2002) إلى أن المستويات الثلاثة من الأولى من التصنيف تمثل المستوى الأدنى التي يحققها الطالب (المنظور الكمي) والمستويات الثلاثة الأخيرة تمثل المستوى الأعمق للتعلم.

ونستخلص من العرض السابق أن تبني الطلاب للمستويات العليا من تصورات التعلم في النماذج السابقة يشير إلى ارتقاء أفكارهم ويروا التعلم من وجهة نظرهم اكتساب مزيد من

المعرفة بما يميزهم عن غيرهم، ويعتبرونه مهمة ملتزمين بأدائها، كما يعتبروا التعلم نضج ونمو وتطوير لشخصيتهم بما يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع المحيطين بهم ويجعلهم يستمروا في عملية تعلمهم مدى الحياة.

وفيما يتعلق بعلاقة تصورات التعلم بأساليب التعلم فقد استهدفت العديد من الدراسات بحث تلك العلاقة منهم دراسة (Duarte, 2007) التي حاولت وصف تصورات الطلاب البرتغاليين للتعلم وأساليب تعلمهم من خلال تحليل استجابات عينة من طلاب الجامعات على أسئلة مفتوحة حول معنى عملية التعلم وأساليب تعلمهم. وأشارت النتائج المستمدة من تحليل البيانات التي تم تجميعها إلى أن التعلم يحدث في السياق الأكاديمي وغير الأكاديمي، وأن أساليب التعلم العميق والسطحية والإستراتيجية ترتبط بتصورات التعلم؛ حيث يرتبط تصور الالتزام بالتعلم من أجل مهنة بأسلوب التعلم السطحي متمثل في الاقتصار على الحد الأدنى المطلوب للتعلم، فيما يقترن التصور الجوهري (أي تجربة التعلم الإيجابي) بأسلوب التعلم العميق متمثل في ربط المعلومات ببعضها والتفكير النقدي، ويرتبط تصور التحفيز والبحث عن النجاح بأسلوب التعلم الاستراتيجي متمثل في مهارة إدارة الوقت والاهتمام بالتقييم الأكاديمي والذي ربما يعكس "ضغطًا إيجابيًا" تجاه مواقف التقييم. كما أوضحت النتائج من خلال المقاربات وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق والإستراتيجي.

ودراسة (Zhu et al., 2008[a]) التي استقصت العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٩ طالباً من الصين و٣٢٤ طالباً من النرويج من طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى أن تصورات التعلم تحدد أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم. ودراسة (Richardson, 2010) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وأساليب تعلمهم والأداء الأكاديمي؛ حيث افترضت الدراسة وجود فروق بين الطلاب المحليين والطلاب من جنسيات أخرى في تصوراتهم للتعلم وأساليب تعلمهم لصالح الطلاب المحليين، وتكونت عينة الدراسة من ١١٤٦ طالبًا محلياً و ١١٤٦ طالباً من جنسيات أخرى ممن يدرسون عن طريق التعلم عن بعد بجامعة المملكة المتحدة المفتوحة. وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين تصورات التعلم لدى الطلاب وأساليب تعلمهم؛ حيث وجدت اختلافات في تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب أدت إلى اختلاف أساليب تعلمهم.

وفي البيئة العربية فقد استقصت العديد من الدراسات متغير تصورات التعلم منها دراسة (علاء الدين عبد الحميد أيوب، عبدالله محمد الجغيمان، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على

المستويات المختلفة لتصورات التعلم كمخرجات تعلم وأنواع القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها، والتعرف على أثر كل من التخصص والمستوي الدراسي للطالب والتفاعلات المشتركة بينهما على تصورات التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين تصورات التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من 290 طالباً وطالبة من جامعة جنوب الوادي بأسوان، واستخدمت الدراسة لقياس تصورات التعلم مقياس (Purdie& Hattie, 2002) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مستويات من تصورات التعلم(تصورات التعلم البنائية، تصورات التعلم كإعادة إنتاج، تصورات التعلم المختلطة بين البنائية واعادة الإنتاج) لدي طلاب الجامعة وفقاً للأنواع المختلفة للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب، وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات متعددة ومختلفة للتخصص والمستوي الدراسي للطالب على متغيرات الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات جوهرية للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة من تصورات التعلم، وأخيراً تم التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين تصورات التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية. ودراسة (عادل محمود المنشاوي، ٢٠١٦) التي استقصت امكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم، وتحققت من تأثير كل من التخصص الدراسي (علمي/ وأدبي)، والنوع الاجتماعي (بنين/ وبنات)، والتفاعلات المشتركة بينهما على كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية والوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠طالباً وطالبةً، واستخدمت الدراسة لقياس تصورات التعلم مقياس (Purdie& Hattie, 2002)، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير للتخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم، والمعتقدات المعرفية، كما أشارت النتائج إلى اسهام متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية.

وبناء على الدراسات السابقة سوف يعتمد البحث الحالي على نموذج (Purdie& Hattie, 2002) ؛ حيث أنه تم تبنيه في العديد من الدراسات، كما سيتم استخدام مقياسهما فقد أشار الباحثان إلى تمتع المقياس بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات، وعليه يتبنى البحث تصورات التعلم التي صنفها معدا المقياس Purdie& Hattie إلى مستويين رئيسيين هما:

❖ المستوى الأول: التعلم كإعادة الانتاج Reproductive ويتضمن تصورات ثلاثة (التعلم

كاكتساب المعرفة، والتعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات، والتعلم كمهمة).

- ❖ المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية Constructive ويتضمن تصورات ثلاثة (التعلم كنضج شخصي، والتعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان، والتعلم كنمو للكفاءة (المهارات) الاجتماعية)

ثانياً: الانفتاح على الخبرة

ظهر عامل الانفتاح على الخبرة مع الدراسات المبكرة لنموذج العوامل الخمسة للشخصية؛ واستخدم المصطلح كمرادف للقدرات العقلية؛ حيث يتضمن القدرة على التعلم والاستدلال واكتساب المعارف والفهم. ولكن ماكري وكوستا (١٩٩٧) رفض تعريفه كقدرة عقلية وأشاروا إلى أن المصطلح يتضمن الميول العقلية مع القدرات العقلية؛ فالشخص المنفتح على الخبرة لا يمتلك القدرة على استخدام الأفكار الجديدة فقط ولكن يستمتع بها أيضاً ولديه مدى واسع من الميول تمتد إلى ماوراء الميول العقلية. وفسروا ذلك بأن القدرات العقلية قد تسهل بدرجة ما تفسير العالم من حولنا ولكن ليس بالضرورة أن تكون كافية، وأن الحاجة للتغيير وتحمل الغموض وتفضيل التعقيد تظهر جميعها كجوانب دافعية للانفتاح على الخبرة؛ وبذلك نجد أن الانفتاح على الخبرة يشمل جوانب وجدانية ومعرفية وسلوكية (هشام حبيب محمد، ٢٠١٢). وهو أحد العوامل الخمسة الكبري للشخصية التي تشمل (الانبساطية، والعصابية، والانفتاح على الخبرات، وحيوية الضمير(اليقظة)، والمقبولية) طبقاً لنموذج (Costa& McCrae,1985) وتعتبر هذه العوامل بمثابة سمات محددة لشخصية المتعلم لا تظهر ولا تتضح إلا في إطار تفاعله مع البيئة المحيطة (جمال عبد الحميد جاد، دعاء محمد عبد العظيم، ٢٠١٦). ونتيجة التفاعل الدائم بين المتعلم وبيئته فإنه يكتسب خبراته ومعارفه من المواقف الحياتية المستمرة، وهذا التفاعل يستمر مدى الحياة، ويعتمد أداء المتعلم في كل موقف على رصيد خبراته السابقة التي يعيد تنظيمها ويتأمل العلاقات بينها بما يعينه على الاستجابة للمواقف الجديدة والتكيف معها وابتكار وبناء معارف وخبرات جديدة، وإدراكه للمعنى مما يتعلمه، والوعي بأوجه القصور في البنى المعرفية الخاصة به والثغرات التي تعرقله أثناء تعلمه وكيفية معالجتها وأهمية مراقبة أداء وسلوكيات الأخرين والتعلم منها مما يسهم في ازدياد الوعي بحاجته لتعلم معارف وخبرات جديدة تحسن من أداءه (محمود فتحي عكاشة، إنعام أحمد كاشف، ٢٠٢١).

ونظراً للتغير السريع في بنية المعرفة والثورة المعلوماتية وتزايدها في شتى المجالات أصبح من المهم أن يكون الطلاب منفتحين على العالم لمواكبة تلك التغيرات؛ فالشخص المنغلق لا يمتلك المعرفة ولا يستطيع مواجهة متطلبات الحياة سريعة التطور والتغير؛ لذلك يُعد الانفتاح على

الخبرة من أساسيات العملية التعليمية الأمر الذي يستلزم تيسير الفرص والإمكانيات للطلاب لاكتساب المعلومات والتوجه للانفتاح على المعارف والخبرات المتنوعة. ويعرف الانفتاح على الخبرة بأنه استعداد الفرد للقيام بتعديل الاتجاهات والأفكار الموجودة لديه عند تعرضه لمواقف وأفكار جديدة (Digman, 1990). ويتفق معه (Costa & McCrae, 1997) حيث عرفه بأنه استعداد الفرد لتغيير اتجاهاته وسلوكه بعد التعرض إلى أفكار ومعلومات جديدة متعارضة معها. وعرفه (John et al. , 2008) بأنه امتلاك الفرد للخيال والإحساس بالجمال، وحب التنوع والتغيير، واالفضول الفكري، والاستقلالية والابتعاد عن الملل. فيما عرفته فوقية حسن رضوان، إيريني سمير غبريال (٢٠١٧) بأنه النضح والاهتمام بالثقافة وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة، والأشخاص المنفتحون يتميزون بأنهم خياليون وابتكاريون ويبحثون عن المعرفة بأنفسهم. وبذلك يتجلى أن الانفتاح على الخبرة يتضمن حب الاستطلاع وتقبل الخبرات الجديدة، والإنفتاحية والإبداعية والإنهماك العقلي والحاجة للتنوع والحساسية الجمالية، وتقبل مشاعر الأخرين وخبراتهم الإنفعالية؛ لذلك نجد المنفتحون فضوليون معرفياً ويتميزون بعدد أكبر من الإهتمامات ويميلون إلى دراسة الموضوعات الجديدة، وأوعى بمشاعرهم، ويميلون إلى التفكير والتصرف بطرق متفردة، أما المنغلقون على الخبرات يفضلون المألوف، كما أنهم مقاومون للتجديد، وهو ما يبرز أهمية الانفتاح على الخبرة (McCrae& Costa, 1997).

وقد أوضح محمود فتحي عكاشة، وإنعام أحمد كاشف (٢٠٢١) أن سمات الانفتاح على الخبرة طبقاً لـ (Costa& McCrae,1985) نقلاً عن (أريج أحمد حميدان، وأيمن أحمد العمري، ٢٠١٨؛ ريسة أحمد علي، ٢٠١٨؛ سارة ماجد خلف، ٢٠١٩) تتضح فيما يلي:

١. **الخيال Fantasty**: ويتمثل في كون الأفراد المنفتحين على الخبرات لديهم خيال مفعم بالحيوية وحياة خيالية نشطة، ومستغرقون في أحلام اليقظة لخلق عالم داخلي ممتع لأنفسهم وهم يطورون خيالاتهم لاعتقادهم بأن الخيال يسهم في حياة غنية ومبدعة. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم أكثر واقعية ويفضلون حصر تفكيرهم في المهمات التي في متناولهم.
٢. **المشاعر Feeling**: تمثل المشاعر اتجاهاً مهماً من الانفتاح لأنها تحمل قيمة إنسانية. ويقصد به تقبل الأفراد لإحساسهم الداخلي وانفعالاتهم وتقويمها على أنها جزء مهم من الحياة، ويتصف الأفراد المنفتحون على الخبرة بأن لديهم حالات انفعالية مميزة وتظهر عليهم علامات الانفعال الخارجية مثل المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة

والمفاجئة. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم لا ينفتحون على مشاعرهم ولا يحققون ذواتهم.

٣. **الجماليات Aesthetics**: المراد به أن يكون لدى الأفراد تقدير كبير للفن والجمال، وهم ناشطون في مجال الشعر، ويندمجون في الموسيقى والأعمال الفنية الأخرى، وليس لزاماً عليهم أن يكون لديهم موهبة فنية. واهتمامهم بالفنون يؤدي بهم إلى اكتساب معرفة أعمق مما لدى الأفراد العاديين.

٤. **الأفعال Action**: ينعكس الانفتاح على الخبرة من الناحية السلوكية في رغبة الفرد بتجربة نشاطات مختلفة أو الذهاب إلى أماكن جديدة، وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة في هذا البعد يفضلون الأشياء الجديدة أو غير المألوفة والمتنوعة على الأشياء الروتينية. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم يجدون في التغير أمراً صعباً ويفضلون الأشياء المجربة مسبقاً.

٥. **الأفكار Ideas**: حب الاستطلاع ناحية من نواحي الانفتاح على الخبرة وينعكس في التفتح العقلي للحجج والأفكار الجديدة للفرد والرغبة في التفكير بأفكار جديدة وغير مألوفة، وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة يتمتعون بالمناقشات العلمية والفلسفية وهذا يتضمن انفتاح الأفراد على الأفكار المجردة وغير العادية والذي يمكن أن يشارك في تنمية القدرات العقلية والفكرية الكامنة، كما يتضمن الفضول المعرفي والرغبة في معرفة كل شيء عن العلوم والمعارف ويظهر ذلك في شغفهم للتعلم والتوجه الدافعي (النزعة الدافعية) للتفكير حول ماهية الأشياء ومعرفتها. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فإنهم يقومون بتركيز تفكيرهم على مواضيع محددة.

٦. **القيم Value**: وهي استعداد الفرد لإعادة فحص القيم الاجتماعية (المبادىء، والأهداف، والأحكام، والتقاليد) المتفق عليها من خلال التعلم والتنشئة الاجتماعية. وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة يميلون إلى إعادة النظر في قيم المجتمع ويسعون إلى تبني قيم تكون منفتحة على الأخرين ومناسبة للجميع. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فيميلون إلى تقبل السلطة والإبقاء على الأحكام والتقاليد واحترامها والمحافظة عليها وبالتالي يكونون محافظين على القيم مهما كانت انتماءاتهم.

وتتبنى الدراسة الحالية سمات الانفتاح على الخبرة التي حددتهم (Costa& McCrae,1985) متمثلين في: الخيال، والمشاعر، والجماليات، والأفعال، والأفكار، والقيم؛ حيث أن امتلاك الطلاب لتلك السمات يدفعهم للبحث والاستقصاء والتفكير المتعمق والاستعداد لبذل الجهد لتعلم الاشياء الجديدة، والفضول لاكتساب معلومات وخبرات متنوعة. ويفترض أن هذه

السمات تختلف من متعلم لأخر تبعاً لما يمتلكونه من أفكار ومفاهيم وتصورات مسبقة نتيجة التجارب والخبرات التي مروا بها في مراحل تعليمهم المختلفة. وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه؛ حيث تستهدف التعرف على مدى اختلاف المتعلمين في امتلاك سمات الانفتاح على الخبرة بناءً على تصوراتهم المختلفة التي يتبنوها عن عملية تعلمهم، بالاضافة إلى التحقق من أثر الانفتاح على الخبرة على المتعلمين في التنوع في استخدام أساليب التعلم المختلفة.

ثالثاً: أساليب التعلم

يُعد أسلوب التعلم متغير فعال في تحديد مخرجات التعلم وتنعكس أثاره على الخبرات التي يكتسبها الطلاب في مواقف التعلم التي يتعرضوا لها، وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها الطلاب من أجل استمرارية التفاعل البناء بينهم وبين البيئة المحيطة به بغرض التكيف مع بيئتهم ومن ثم تحسينها. ويتأثر أسلوب التعلم المفضل للطلاب بإدراكهم لبيئة تعلمهم وبطرق التدريس المتبعة من المعلمين (Entwistle, 1981). لذا يعكس أسلوب التعلم الطريقة التي يستخدمها الطلاب في معالجة المعلومات الجديدة، ويشار إليه بأنه تفضيلات الطلاب بالتعلم والدراسة أو الطريقة التي يفضلها الطلاب في دراستهم نتيجة اختلافات نوعية في عاداتهم أو توجههم الذاتي نحو التعلم؛ أي أنه متغير مركب ناتج عن خصائص معرفية وعوامل نفسية تعمل معاً كأداة حول كيفية فهم المتعلم وتفاعله واستجاباته للمواقف التعليمية (محمود على السيد، ٢٠١٧).

وقد بدأ البحث في أساليب التعلم واستراتيجياته في أوقات متزامنة بأماكن مختلفة؛ وأدى ذلك إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث وتعدد النماذج المفسرة لأساليب التعلم وطرق قياسها ومتغيراتها (رمضان محمد رمضان، مجدي محمد الشحات، ٢٠١١).

ونتيجة لذلك تعددت تعريفات أساليب التعلم واختلفت في بعض الجوانب؛ **فبعضها ركز في تناوله لأساليب التعلم على التفاعل الاجتماعي** الذي يحدث في الموقف التعليمي فأوضح (Riechmann& Grasha, 1974) أن أسلوب التعلم نتاج التفاعل الاجتماعي للمتعلمين مع زملائهم في الفصل الدراسي وتفاعلهم مع معلميهم واستخلص ثلاثة أساليب ثنائية القطب بناء على التفاعل الاجتماعي للطلاب لكي نفهم سلوكهم: الأسلوب التشاركي- التجنبي، والأسلوب التعاوني- التنافسي ، والأسلوب الاستقلالي- الاعتمادي. وعرفها (Kolb, 1984) بأنها حالة دينامية ناتجة عن تأزر بين الفرد وبيئتة، والتنوع في استخدام هذه الأساليب لا ينبع من ظروف بيئية ثابته ولا نتيجة صفات الوراثية أو سمات نفسية ثابته ولكنها تنتج عن تفاعل الفرد مع الأخرين.

- **ومن النماذج التي اعتمدت في تعريفها لأساليب التعلم على التفاعل الاجتماعي نموذج** (Kolb , 1984) الذي يرى التعلم بأنه عملية بناء المعارف من خلال الخبرات لذلك وضع

نموذجه لتفسير التعلم بناءً على نظرية التعلم الخبـــري Experiential Learning Theory ويوضح فيها أن التعلم عبارة عن بعدين أساسيين، الأول: ادراك المعلومات والذي يبـــدأ مـــن الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات ويبدأ مـــن الملاحظـــة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، وهي نظرة شمولية للتعلم كعملية كبرى للتكيف الإنساني فيما يتعلق بالشخص ككل. وعلى هذا النحو فالتعلم لا يحدث في الفصل الدراسي بالتعليم الرســـمي فقط ولكن في جميع مجالات الحياة، فعملية التعلم من الخبرة موجودة في النشاط البشري فـــي كل مكان وفي كل وقت، والطبيعة الشمولية لعملية التعلم تعني أنه يدار على جميع مســـتويات المجتمع البشري من الأفراد للجماعات والمنظمات والمجتمع ككـــل (Passarelli & Kolb, 2011). ويرى Kolb أن أساليب التعلم تتأثر بالثقافة السائدة، ونمط الشخصية، والتخصص العلمي، والمهنة، والمهام المنوط بها المتعلم؛ لذلك فهي بمثابة طرق فريدة يتنقل بها المتعلم في حلقة التعلم الخبري معتمد على أدائه للطرق الأربعة المختلفـــة للـــتعلم: الملاحظـــة التأمليـــة، والتجريب الفعال، والخبرات الحسية، والمفاهيم المجردة (Kolb& Kolb, 2009). ويُفترض أن خصائص المتعلمين والخبرات الحياتية ومتطلبات بيئة التعلم تحدد الطريقة المفضلة من بين طرق التعلم الأربعة؛ فالمتعلم يبدأ عملية التعلم بالخبرات الواقعية – التي توفر جو من التفاعل والمناقشة مع الاخرين حول ما يتم المرور به من خبرات – والتي تكـــون بمثابـــة الأســـاس للملاحظة والتأمل، وهذه التأملات يتم استيعابها وتركيزها في المفاهيم المجردة– وذلـــك مـــن خلال التفكير وتفسير الحقائق وقيام المتعلم بتلك العملية تجعله يـــدرك التكامـــل بـــين الواقـــع والسببية وراء التعلم مما تجعله يقترب من المعرفة الذاتية والتي تفيد المتعلم فيما بعد في حياته وفي اكتسابه للمهارات التي تمكنه من القيام بعملية التعلم – وهذه المفـــاهيم المجـــردة تختبـــر بنشاط وتكون بمثابة دلائل وموجهات في خلق خبرات جديدة. وهذه العملية تُصور بمثابة حلقة تعلم(Kolb & Kolb, 2005) والتي تُنتج أربعة أساليب وصفها Kolb على النحو التالي:

- **الأسلوب التقاربي** (Convergent Style): وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين التنظير والممارسة والتدريب؛ فيتصف أصحاب هذا السلوك بالتنوع في استخدام التجريب الفعـــال والمفاهيم المجردة، والقدرة على حل المشكلات، والتطبيق العملي للأفكـــار، والاســـتدلال وأداء المهام ذات الطابع الفني.
- **الأسلوب التباعدي** (Divergent Style): وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين الخبـــرة الحسية والملاحظة التأملية؛ فيتصف أصحاب هذا السلوك بالاهتمامات العقليـــة الواســـعة، ورؤية المواقف من زوايا متعددة، والمشاركة الوجدانية مع الأخرين.

- **الأسلوب التمثيلي** (Assimilative Style): وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين التحليل والتفكير وتكوين المفاهيم؛ فيتصف أصحاب هذا السلوك بالتنوع في استخدام الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة، ووضع النماذج النظرية والقدرة على الاستدلال واستيعاب المعلومات غير المترابطة في صورة كلية.
- **الأسلوب التكيفي** (Accommodative Style): وينطوي هذا الأسلوب على الدمج بين الخبرة الحسية والتجريب الفعال، وأصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ.

وبعض تعريفات أساليب التعلم ركزت على تفضيلات التعلم مثل (Felder& Silverman, 1988) فعرفها بأنها طرق الفرد المفضلة في انتقاء المعلومات واستقبالها وفهمها. وصنفها إلى الحسي–الحدسي، والبصري–اللفظي، والنشط– التأملي، والتتبعي– الشمولي. وعرفها يوسف محمود قطامي، ونايفه محمد قطامي (٢٠٠٠) بأنها الأسلوب الذي يفضله المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها.

- **ومن النماذج التي اعتمدت في تعريفها لأساليب التعلم على تفضيلات التعلم نموذج (Felder& Silverman, 1988)** والذي حدد أساليب التعلم من خلال الإجابة عن خمسة أسئلة تتعلق بنوعية المعلومات التي يفضل الفرد ادراكها، والقناة الحسية التي يمكن بها ادراك المعلومات بفعالية، وطريقة تنظيم المعلومات للوصول للفهم، وفيما يلي عرض تفصيلي للأساليب الأربعة ثنائية القطب وفقاً للنموذج (ابراهيم السيد اسماعيل، ٢٠١٤):

- **الأسلوب الحسي– الحدسي** (Sensing – Intitive Style): ويتصف صاحب الأسلوب الحسي بالانتباه إلى المعلومات التي تصل إليه من خلال الحواس ولديه قدرة كبيرة على الملاحظة، والميل نحو تعلم الحقائق والمعلومات العيانية فيركز على الأشياء الملموسة التي يمكن قياسها، وحل المشكلات بإجراءات محددة، ويفضل النشاط الذي يؤدي إلى نتائج عملية ومباشرة. بينما المتعلم الحدسي يتصف بالثقة في الالهام والتوقع، والميل نحو الإبداع والاكتشاف وتعلم الحقائق والمعلومات المجردة، وتعلم المهارات الجديدة وحب التجديد والتغيير، وحل المشكلات بأساليب وإجراءات مبتكرة.
- **الأسلوب البصري – اللفظي** (Visual – Verbal Style): وهو أسلوب تعلم تبعاً للقناة الحسية أو الطريقة التي يفضل بها الفرد استقبال المعلومات؛ فيفضل صاحب الأسلوب البصري المعلومات المقدمة على هيئة صور ورسوم بيانية وخرائط ومخططات. بينما

يفضل صاحب الأسلوب اللفظي المعلومات الكتابية أو اللفظية.

-**الأسلوب النشط – التأملي** (Action- Reflective Style): وهو أسلوب تعلم تبعاً للطريقة التي يفضل بها الفرد تجهيز المعلومات، فيفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والمحاولة والخطأ بالإضافة إلى مناقشتها وتطبيقها وشرحها للأخرين والعمل التعاوني. بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملي التعلم الفردي والتفكير في المعلومات المقدمة قبل تطبيقها أو تجريبها.

-**الأسلوب التتابعي– الشمولي** (Sequential-Global Style)**:** يتصف صاحب الأسلوب التتابعي بالتعلم من خلال تجزئة المادة في صورة جزيئات صغيرة مترابطة، لذلك يكون تقدمه في التعلم خطي، ويميل إلى اتباع طرق أو مسارات منطقية متسلسلة لايجاد حلول للمشكلات، وقد يفتقر إلى الهيكل العام للمعرفة أو فهم العلاقات المتداخلة بين الموضوعات أو المجالات. بينما المتعلم الشمولي يتعلم من خلال تكوين صورة كلية شاملة للموضوع، ويتعامل مع المعلومات التي تبدو غير مترابطة ويفكر دائما لايجاد روابط بينها، ويربط المعلومات الجديدة بمعرفته وخبراته السابقة، وقد يكون أداؤه بطيئاً ولكنه مرتفع بصورة كبيرة وقادر على حل المشكلات المعقدة وتقديم حلول ابتكارية.

وركزت تعريفات أخرى في تناولها لأساليب التعلم على معالجة المعلومات مثل (Entwistle, 1981) الذي عرفها بأنها الطرق التي يستخدمها المتعلم في تناول ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، و (Schmeck, 1983) الذي عرفها بأنه مجموعة من عمليات التفكير يقوم بها المتعلم لمعالجة المعلومات الجديدة في المواقف التعليمية المختلفة. واتفق معهم (Cassidy, 2004) فعرفها بأنها الطريقة التي يستخدمها المتعلم لحفظ واسترجاع المعلومات الجديدة، ومحمود عوض الله سالم وأمل عبد المحسن ذكي (٢٠٠٩) فعرفها بأنها تتمثل في الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم سواء داخل الفصل أو خارجه.

- **ومن النماذج التي اعتمدت في تعريفها لأساليب التعلم على معالجة المعلومات نموذج (Entwistle, 1981)** ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، وعلى ذلك يرى **Entwistle** أنه يوجد ثلاثة أساليب للتعلم هي:

- **الأسلوب العميق** (Deep Style): وينطوي هذا الأسلوب على التفاعل النشط مع المحتوى، وتحليل الأفكار الجديدة وربطها بالمفاهيم والمبادئ المعروفة بالفعل مما يؤدي إلى الفهم والاحتفاظ بالمفاهيم على المدى الطويل والتوصل لمفاهيم واستنتاجات خاصة عن الحياة.

- **الأسلوب السطحي** (Surface Style): وينطوي هذا الأسلوب على الحفظ والقبول الضمني للمعلومات كحقائق معزولة، والاعتماد على المعارف المحددة والتعليمات الواضحة مما ينشأ صعوبة في إيجاد المعنى ويكون الهدف منه استكمال متطلبات الدراسة فقط.
- **الأسلوب الاستراتيجي**(Strategic Style): هو شكل منظم للأسلوب السطحي مع التأهب الدائم والاستعداد المستمر للتقييم والرغبة في التفوق وتحقيق مستوى أكاديمي جيد مما يجعل الذين يتسمون بالأسلوب الاستراتيجي يتصفون ببذل الجهد والتخطيط الجيد لعملية تعلمهم، والسعي لامتلاك استراتيجيات تعلم فعالة وتنظيم الوقت بشكل جيد (Entwistle& Ramseden, 1983).

ويمكن النظر لعملية التعلم حسب نموذج Entwistle على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس. وتتحدد خصائص الطلاب في ضوء مكونين هما: مكون انفعالي ومكون معرفي؛ فالمكون الانفعالي يشمل اتجاهات الطلاب نحو المواقف التعليمية ودافعيتهم نحو التعلم وعاداتهم ومهاراتهم التي يستخدمونها أثناء الاستذكار والتعلم، والمكون المعرفي يشمل فيشمل أساليب المتعلمين وتفضيلاتهم في التعلم والمعلومات السابقة التي يمتلكونها تجاه الموقف التعليمي. أما خصائص التدريس فتشمل طرق التدريس وخصائص بيئة التعلم، وطبيعة مادة التعلم ومتطلباتها وكيفية تصميم الموقف التعليمي والتغذية المرتدة التي تقدم للمتعلمين (نعيمة جاري، ومحمد الساسي الشايب، ٢٠١٥).

وقد أجريت دراسات للتحقق من صدق نموذج Entwistle لأساليب التعلم في البيئات الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات ومن هذه الدراسات؛ دراسة (Sadler-Smith& Tsang, 1998) التي هدفت إلى اختبار صدق استبيان أساليب التعلم المعدل(Revised Approaches to studying inventory)، على عينة من طلاب الجامعة قوامها ١٨٣ طالباً من هونج كونج، و٢٢٥ طالباً من المملكة المتحدة طُبق عليهم استبيان أساليب التعلم لقياس أساليب التعلم الثلاثة العميق، والسطحي، والاستراتيجي. وبتحليل البيانات احصائياً أسفرت النتائج عن تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات. ودراسة (Richardson& Woodley, 1999) التي هدفت إلى مقارنة أساليب التعلم في ضوء نموذج Entwistle لدى ٥٧٢ طالباً، وتم تحليل البيانات احصائياً باستخدام أسلوب التحليل العاملي وتوصلت النتائج إلى تشبع مفردات الاستبيان على أسلوبي التعلم العميق والسطحي. ودراسة (Zhu et al., 2008[b]) التي استهدفت مقارنة أساليب التعلم وتصورات التعلم بين طلاب الجامعة في الصين وفلندا، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٢ طالباً من الصين و٣٦٠ طالباً من فلندا،

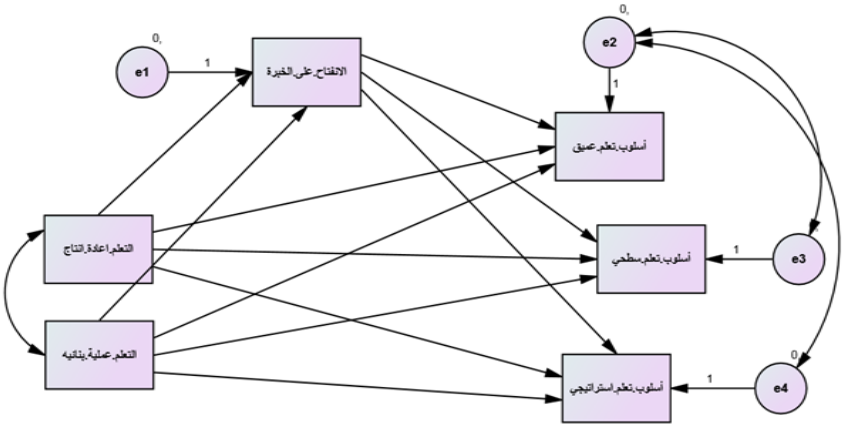
وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين تصورات التعلم وأساليب التعلم لدى الطلاب، كما أظهرت أن الطلاب الصينين يظهرون تصورات تعلم متقدمة مقارنة بالطلاب في فلندا.

وفي البيئة العربية تبنت بعض الدراسات نموذج **Entwistle** لأساليب التعلم واستخدمت مقياسه منها: دراسة (السيد محمد أبوهاشم، ٢٠٠٠) التي استقصت أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب وانتوستل" لدى طلاب الجامعة "دراسة عاملية" وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٧ طالباً وطالبةً بالفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة الزقازيق من التخصصات المختلفة، وتم استخدام مقياسي أساليب التعلم لـ "كولب"وأساليب التعلم لـ "انتوستل" وتوصلت النتائج إلى عدم تمايز أساليب التعلم كما قيست بالأداتين عن بعضها البعض. ودراسة (رمضان محمد رمضان، مجمدي محمد الشحات، ٢٠٠١) التي فحصت علاقة أساليب التعلم بأحد المتغيرات المعرفية (الذكاء) وبعض المتغيرات غير المعرفية (أبعاد الشخصية، ودافعية الانجاز، وقلق الاختبار)، لدى عينة من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس أساليب التعلم لـ (Entwistle& Ramsden, 1983)، وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٦ طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية– جامعة الزقازيق من مختلف التخصصات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومتغيرات الدراسة، كما أمكن التنبؤ بأساليب التعلم في ضوء هذه المتغيرات.

ودراسة إبراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان (٢٠٠٢) التي هدفت دراسة الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٤٠٧) طالباً وطالبةً، وتم استخدام مقياس أساليب التعلم لـ (Entwistle& Tait, 1994) وأظهرت النتائج أن أساليب التعلم التي يتبناها طلاب الجامعة تتأثر بكل من التخصص الدراسي للطالب ومستوى تحصيله الدراسي؛ فطلاب التخصصات العلمية أكثر تبنياً للأسلوب العميق بينما ذوي التخصصات الأدبية أكثر ميلاً لتبني الأسلوب السطحي، وأن الطلاب مرتفعي التحصيل أكثر ميلاً لتبني أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي. ودراسة (محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن ذكي، ٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠طالباً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة بنها، وتم استخدام مقياس التعلم لـ (Entwistle, 1981) ، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لصالح الطلاب ذوي أساليب التعلم العميق.

وبذلك سوف تتبنى الدراسة الحالية نموذج (Entwistle, 1981) الذي صنف أساليب التعلم في ثلاثة أساليب هي (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي)؛ لشيوع استخدامه في الدراسات السابقة بالاضافة إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات. وبناءً عليه سيتم استخدام استبيان أساليب التعلم المعدل لـ (Entwistle& Tait, 1994).

ومن خلال الاطار النظري الذي تم عرضه، يمكن تصور المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث (تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم) وقد أُقترح هذا النموذج في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة، والتي قدمت أدلة علي وجود رابطة نظرية بين هذه المتغيرات إلا أن هذه البحوث والدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد على النحو الذي يتناوله البحث الحالي.



شكل (١) تصور مقترح لنموذج يربط متغيرات الدراسة (تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم)

حيث أن ما يمتلكه الطلاب من تصورات عن عملية تعلمهم يسهم في جعلهم في سعي دائم لإكتساب المعلومات والانفتاح على الخبرات الجديدة، كما أنه يؤثر على نظرتهم لمهام التعلم وكيفية إجراء عملية تعلمهم وأساليب التعلم المستخدمة. فضلاً على أن انفتاحهم على الخبرة يزودهم بمعارف وخبرات أكثر عمقاً ويجعلهم أكثر وعياً بعملية تعلمهم وأسلوب تعلمهم.

إجراءات البحث

منهج البحث

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث الوصفية التي تستهدف دراسة العلاقة بين المتغيرات والتي تشمل في البحث الحالي تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم. وقد تم استخدام أسلوب تحليل المسار (نمذجة العلاقات السببية) لاختبار النموذج الذي يتناول العلاقات بين تلك المتغيرات.

مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث في طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم اشتقاق عينة البحث بشكل عشوائي من طلاب الفرق الثالثة والرابعة بالكلية، وكان تطبيق مقاييس تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم اختيارياً غير إجبارياً.

عينة اعداد مقاييس البحث

تكونت عينة إعداد الأدوات من (٩٧) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور، تتراوح أعمارهم بين (٢٢) سنة و (٢٣) سنة بمتوسط (٢٢,٣٩) سنة وانحراف معياري (٠,٤٩٠).

عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث من (٢٠٥) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ الفصل الدراسي الأول، وتتراوح أعمارهم بين (٢٢) سنة إلى (٢٤) سنة بمتوسط (٢٢,٨٦) سنة وإنحراف معياري (٠,٦٤٢).

أدوات البحث

الأداة الأولى: مقياس تصورات التعلم لـ (Purdie& Hattie,2002) ترجمة علاء الدين عبد الحميد، عبدالله محمد الجغيمان (٢٠١٠)

١- **وصف المقياس:** تم تطوير المقياس من مقياس سابق لنفس المؤلفين (Purdie, Hattie& Douglas, 1996). وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من ٣٢ مفردة تعكس مدى إدراك الطلاب للمعنى الحقيقي لمفهوم التعلم من وجهة نظرهم الخاصة. وهو مقياس مكون من مستويين لتصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة انتاج، والتعلم كعملية بنائية) متمثلين في ستة أبعاد هي التعلم كاكتساب للمعلومات (Learning as Gaining Information (INFO، والتعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات Remembering, Using, and

Understanding information (RUU) ، والتعلم كمهمة Learning as a Duty (DUTY)، والتعلم كتضج شخصي Learning as Personal Change (PERS)، والتعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان Learning as a Process not bound by time or place (PROC)، والتعلم كنمو للمهارات الاجتماعية Learning as the development of Social Competence (SOC)، وتشير دراسة (Purdie& Hattie,2002) أن المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة لكل بعد من الأبعاد هي (موافق جداً، وموافق، وإلى حد ما، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً). بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (٥ :١) على البدائل الخمسة بالترتيب. ويوضح جدول (١) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس تصورات التعلم والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس تصورات التعلم

مستويات المقياس	أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
التعلم كإعادة الانتاج	التعلم كاكتساب للمعلومات	١-٥	٥	٥-٢٥
	التعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات	٦-١٤	٩	٩-٤٥
	التعلم كمهمة	١٥-١٧	٣	٣-١٥
التعلم كعملية بنائية	التعلم كتضج شخصي	١٨-٢٥	٨	٨-٤٠
	التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان	٢٦-٢٨	٣	٣-١٥
	التعلم كنمو للمهارات الاجتماعية	٢٩-٣٢	٤	٤-٢٠
المجموع الكلي لمفردات المقياس			٣٢	٣٢-١٦٠

٢- صلاحية المقياس للاستخدام:

ثبات وصدق المقياس:

قام مترجمو المقياس (علاء الدين عبد الحميد، وعبدالله محمد الجغيمان،٢٠١٠) بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعد التعلم كاكتساب للمعلومات (٠,٧٨)، ولبعد التعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات (٠,٧١)، ولبعد التعلم كمهمة (٠,٧٠)، ولبعد التعلم كتضج شخصي (٠,٦٥)، ولبعد التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان (٠,٦١)، ولبعد التعلم كنمو للمهارات الاجتماعية (٠,٦٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٦٧). وهي قيم دالة ومقبولة احصائياً.

كما قام الباحثان بحساب صدق المقياس بالتحقق من البنية العاملية للمقياس بأبعاده الستة عن طريق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تأكيد التكوين العاملي السداسي للمقياس، وتشبع على كل عامل الفقرات المحددة لكل بعد بتشبعات مرتفعة ودالة احصائياً دون حذف أياً منها مما يعني صدق البناء العاملي

للمقياس وصدق مفرداته.

٣- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه كما يلي:

- **التحقق من ثبات المقياس:** بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكل بعد من الأبعاد على حدة، وقد كانت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس على الترتيب (٠,٦٥٦، ٠,٦٧١، ٠,٧٣٥، ٠,٧٥٦، ٠,٦٠٣، ٠,٦٣٠)، ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٠٨) وهى قيمة مقبولة احصائياً وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **التحقق من صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المجال لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة المفردات التابعة لكل بعد، ومدى صحة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، ومدى ملاءمتها لطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة. وبلغت نسبة الاتفاق على المفردات أكثر من ٨٥%.
- **التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس:** بحساب الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وقد كانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه. ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الستة بين (٠,٥٨٤ – ٠,٨١٧) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي للمقياس وهذا مؤشر معقول على صدقة.

الأداة الثانية: مقياس الإنفتاح على الخبرة (تم تبنيه من قائمة العوامل الخمسة الكبرى لـ Costa & McCrae, 1992) ترجمة بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧)

١- **وصف المقياس:** يهدف مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية، وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٦٠) مفردة بواقع (١٢) مفردة لكل عامل من العوامل الخمسة وهى العصابية، والإنبساط، والإنفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير، ويعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة لكل بعد من أبعاد الشخصية هي (موافق جداً، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً) وذلك فى الفقرات الإيجابية، فى حين يتم احتساب الدرجات بطريقة عكسية فى الفقرات السلبية، وقد تبني البحث الحالي بُعد "الإنفتاح على الخبرة" فقط وتكون الدرجة الكلية عبارة عن مجموع درجات الطالب على مفردات البعد ككل. ويبين الجدول التالى أرقام المفردات الإيجابية والسلبية:

جدول (٢) توزيع المفردات علي بُعد "الإنفتاح على الخبرة"

البعد	أرقام المفردات		عدد المفردات	الدرجة الصغري، والدرجة العظمي
	المفردات الإيجابية	المفردات السلبية		
الإنفتاح على الخبرة	٣، ٥، ٩، ١١، ١٢	١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٠	١٢	١٢ - ٦٠

٢- **صلاحية المقياس للاستخدام:**

ثبات وصدق المقياس:

قام مترجم المقياس (**بدر محمد الأنصاري، ١٩٩٧**) بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد كانت قيم معاملات الثبات لجميع المفردات كانت أقل من معاملات ثبات بُعد "الانفتاح على الخبرة". كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا يساوى (٠,٧٨٠) وهى قيمة مرتفعة. كما قام مترجم المقياس بحساب صدق المقياس من خلال حساب الصدق التلازمي، وذلك من خلال حساب الارتباطات المتبادلة بين قائمة العوامل الخمسة للشخصية واستبيان "أيزنك" للشخصيةEysenck Personality Questionnaire . واتضح أن أغلبية الارتباطات الجوهرية الإيجابية والسلبية متوقعة إلى حد كبير يؤكد صدق المقياس.

٣- **الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه كما يلي:

- **التحقق من ثبات المقياس:** تبين أن ثبات المقياس يساوي (٠,٧٧١) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's α وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
- **التحقق من صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات المقياس لقياس الهدف الذي وضع من أجله، ومدى صحة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمتها لطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة. وبلغت نسبة الاتفاق على المفردات بين (٨٠% : ٩٠%).
- **التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس:** بحساب الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس ككل وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للمفردات بين (٠,٤٨٠ – ٠,٧٢٧) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي للمقياس وهذا مؤشر مقبول لصدقة.

الأداة الثالثة: مقياس أساليب التعلم لـ (Entwistle & Tait, 1994) ترجمة ابراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان (٢٠٠٢)

١- **وصف المقياس:** يعتبر استبيان أساليب التعلم المعدل نسخة مطورة من استبيان أساليب التعلم الذي أعده (Entwistle& Ramseden, 1983)، والذي يقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي

الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الإستراتيجي بالإضافة إلى مشكلات التعلم، أما الاستبيان الحالي فقد أعده (Entwistle& Tait, 1994) ويتكون من ستة مقاييس فرعية هي الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الإستراتيجي، ونقص التوجية، والثقة بالذات الأكاديمية، والوعي ما وراء المعرفي، ولكن أوضح (Duff, 1997) أنه تم الاقتصار على هذه النسخة المعدلة المكونة من ثلاثة مقاييس فرعية (الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الإستراتيجي)؛ حيث أن تلك المقاييس الفرعية الثلاثة هي الأكثر ارتباطاً بعملية التعلم والمميزة للأسلوب الذي يتبناه المتعلم في الموقف التعليمي. أما المقاييس الفرعية الثلاثة الأخرى (نقص التوجية، والثقة بالذات الأكاديمية، والوعي ما وراء المعرفي) فلم تكن مميزة بدرجة كافية لأسلوب التعلم الذي يتبناه كل متعلم. ويتكون المقياس ككل من (٣٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل أسلوب، ويعقب كل مفردة خمسة بدائل هي (موافق جداً، وموافق، إلى حد ما، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً)؛ بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (٥ :١) على البدائل الخمسة بالترتيب. ويوضح جدول (٣) توزيع المفردات علي أبعاد المقياس، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس أساليب التعلم

أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
الأسلوب العميق	١-١٠	١٠	١٠-٥٠
الأسلوب السطحي	١١-٢٠	١٠	١٠-٥٠
الأسلوب الإستراتيجي	٢١-٣٠	١٠	١٠-٥٠
المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣٠	٣٠-١٥٠

٢- صلاحية المقياس للاستخدام:

ثبات وصدق المقياس:

قام مترجموا المقياس ابراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان (٢٠٠٢) بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الأسلوب العميق (٠,٧٢)، ولبعد الأسلوب السطحي (٠,٧١)، ولبعد الأسلوب الإستراتيجي (٠,٨٥)، بينما كان معامل ثبات المقياس ككل مساوياً (٠,٧٤). وهي معاملات ثبات مرتفعة ويمكن الوثوق بها.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة احصائياً عند (٠,٠١) وهذا يشير إلى اتساق البناء الداخلي للمقياس.

كما قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي للمقياس بأبعاده الثلاثة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وتدوير المحاور بطريقة Varimax، واستخدام محك كايزر Kaiser Normalization، وقد نتج عن هذا التحليل وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس بتشبعات مرتفعة ودالة احصائياً مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وصدق مفرداته.

٣- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه كما يلي:

- **التحقق من ثبات المقياس:** بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكل بعد من الأبعاد على حدة، وقد كانت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس على الترتيب (٠,٦٤٠، ٠,٧٦٧، ٠,٨٣٠)، ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٤١) وهى قيمة مقبولة احصائياً وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **التحقق من صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المجال لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة المفردات التابعة لكل بعد، ومدى صحة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمتها لطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة. وبلغت نسبة الاتفاق على المفردات أكثر من ٨٠%.
- **التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس:** بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس على الترتيب (٠,٧٤٣، ٠,٦١٨، ٠,٧٠٩) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

خطوات اجراء البحث:

أجري البحث على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث وكتابة الإطار النظري متضمناً بالدراسات السابقة.
٢. تحديد أدوات البحث متمثلة في مقياس تصورات التعلم، ومقياس الانفتاح على الخبرة، ومقياس أساليب التعلم.
٣. إعداد نسخ الكترونية لأدوات البحث باستخدام تطبيق Google Form ليناسب الطلاب حيث تم تطبيق المقاييس من أي مكان وأي وقت من خلال الهاتف المحمول.
٤. الاختيار العشوائي لأفراد العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من صلاحية أدوات البحث.
٥. تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية، ثم التأكد من صلاحية المقايس للتطبيق.

٦. تحديد عينة البحث الأساسية لتطبيق الأدوات وقد كان لهم حرية المشاركة.
٧. تطبيق مقياس تصورات التعلم، ومقياس الانفتاح على الخبرة، ومقياس أساليب التعلم على عينة البحث الأساسية.
٨. رصد درجات الطلاب على المقاييس الثلاثة للبحث.
٩. تحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث.

تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث الذي ينص على: ما درجة إسهام تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة الانتاج، والتعلم كعملية بنائية) في الانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لأبعاد تصورات التعلم (التعلم كإعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) في التنبؤ بالإنفتاح على الخبرة لدى عينة البحث، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم على الإنفتاح على الخبرة

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٥٤٥	٠,٢٩٨	٠,٢٩١	٦,٠٩٧

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣١٨١,١٤٧	٢	١٥٩٠,٥٧٤	٤٢,٧٧٦	٠,٠١
البواقي	٧٥١١,١٧٥	٢٠٢	٣٧,١٨٤		
المجموع	١٠٦٩٢,٣٢	٢٠٤			

تابع جدول (٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم على الإنفتاح على الخبرة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٩,٤٨٧	٣,١٠٦	-	٣,٠٥٥	٠,٠١
التعلم كإعادة إنتاج	٠,١٣٠	٠,٠٤١	٠,٢٠٥	٣,١٩٢	٠,٠١
التعلم كعملية بنائية	٠,٣٠٣	٠,٠٤٥	٠,٤٣٠	٦,٦٨٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) في التنبؤ بالإنفتاح على الخبرة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار **(R=0.545)**، كما بلغت قيمة معامل التحديد **(R^2=0.298)**، ومعامل التحديد المعدل **(Adjusted R^2=0.291)** مما يعد مؤشراً على قدرة أبعاد تصورات التعلم (التعلم كإعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) كمتغير مستقل على تفسير (٢٩,١%) من التباين الكلى في الإنفتاح على الخبرة كمتغير تابع لدى عينة الدراسة، كما يتضح

أن معادلة الانحدار تكون كما يلي:

الإنفتاح على الخبرة = ٩,٤٨٧+ (٠,١٣٠) × التعلم كعملية إعادة إنتاج + (٠,٣٠٣) × التعلم كعملية بنائية

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للبحث الذي ينص على: ما درجة إسهام تصورات التعلم (التعلم كعملية إعادة الانتاج، والتعلم كعملية بنائية) والانفتاح على الخبرة في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة؟ تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لأبعاد تصورات التعلم (التعلم كإعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأساليب التعلم (العميق – والسطحي – والاستراتيجي) لدى عينة البحث، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٥) و(٦) و(٧).

بالنسبة لأسلوب التعلم العميق:

جدول (٥): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة على أسلوب التعلم العميق

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٧٠١	٠,٤٩١	٠,٤٨٣	٤,٤٨٩

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٩٠٨,٧٨٤	٣	١٣٠٢,٩٢٨	٦٤,٦٤٧	٠,٠١
البواقي	٤٠٥١,٠٤٠	٢٠١	٢٠,١٥٤		
المجموع	٧٩٥٩,٨٢٤	٢٠٤			

تابع جدول(٥): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة على أسلوب التعلم العميق

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٠,٣١٥	٢,٣٣٩	-	٤,٤١٠	٠,٠١
التعلم كإعادة إنتاج	٠,٠٥١	٠,٠٣١	٠,٠٩٤	١,٦٧٣	غير دال
التعلم كعملية بنائية	٠,١٢١	٠,٠٣٧	٠,١٩٩	٣,٢٨٤	٠,٠١
الانفتاح على الخبرة	٠,٤٥٨	٠,٠٥٢	٠,٥٣١	٨,٨٤٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لبعد تصور التعلم كعملية بنائية، والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق، وعدم وجود تأثير لبعد تصور التعلم كإعادة انتاج في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق. وقد بلغت قيمة معامل

الارتباط لنموذج الانحدار (**R=0.701**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**R2=0.491**)، ومعامل التحديد المعدل (**Adjusted R2=0.483**) مما يعد مؤشراً على قدرة بعد التعلم كعملية بنائيـــة، والانفتاح على الخبرة كمتغيرات مستقلة على تفسير (**48.3%**) من التباين الكلى في أسلوب التعلم العميق كمتغير تابع لدى عينة البحث، كما يتضح أن معادلة الانحدار تكون كما يلي:

أسلوب التعلم العميق = ١٠,٣١٥+ (٠,١٢١) × التعلم كعملية بنائية + (٠,٤٥٨) × الانفتاح على الخبرة

بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي:

جدول (٦): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة على أسلوب التعلم السطحي

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٥١٧	٠,٢٦٧	٠,٢٥٦	٥,١٦٦

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٩٥٢,٩٥٣	٣	٦٥٠,٩٨٤	٢٤,٣٨٩	٠,٠١
البواقي	٥٣٦٤,٩٩٨	٢٠١	٢٦,٦٩٢		
المجموع	٧٣١٧,٩٥١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٥٤,٦٩٥	٢,٦٩٢	-	٢٠,٣٢	٠,٠١
التعلم كإعادة إنتاج	-٠,٠٣٣	٠,٠٣٥	-٠,٠٦٤	٠,٩٤٦	غير دال
التعلم كعملية بنائية	-٠,٠٩٠	٠,٠٤٢	-٠,١٥٤	٢,١١٨	٠,٠٥
الانفتاح على الخبرة	-٠,٣٢٢	٠,٠٦٠	-٠,٣٨٩	٥,٣٩٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، وتأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لتصور التعلم كعملية بنائية في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، وعدم وجود تأثير دال احصائياً لتصور التعلم كإعادة إنتاج في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (**R=0.517**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**R^2=0.267**)، ومعامل التحديد المعدل (**Adjusted R^2= 0.256**) مما يعد مؤشراً على قدرة تصور التعلم كعملية بنائية والانفتاح على الخبرة كمتغيرات مستقلة على تفسير (**25.6%**) من التباين الكلى في أسلوب التعلم السطحي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة، كما يتضح أن معادلة الانحدار تكون كما يلي:

أسلوب التعلم السطحي = ٥٤,٦٩٥ - (٠,٠٩٠) × التعلم كعملية بنائية –(٠,٣٢٢) × الانفتاح على الخبرة

بالنسبة لأسلوب التعلم الاستراتيجي:

جدول (٧): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة على أسلوب التعلم الاستراتيجي

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٧٤٥	٠,٥٥٥	٠,٥٤٨	٣,١٠٤

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٤١٣,٤٧٥	٣	٨٠٤,٤٩٢	٨٣,٤٦٩	٠,٠١
البواقي	١٩٣٧,٢٧٦	٢٠١	٩,٦٣٨		
المجموع	٤٣٥٠,٧٥١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٤,٧٦٢	١,٦١٧	-	٩,١٢٧	٠,٠١
التعلم كإعادة إنتاج	٠,٠٨٩	٠,٠٢١	٠,٢٢٠	٤,١٨٠	٠,٠١
التعلم كعملية بنائية	٠,١١٤	٠,٠٢٦	٠,٢٥٤	٤,٤٧٦	٠,٠١
الانفتاح على الخبرة	٠,٢٨٩	٠,٠٣٦	٠,٤٥٢	٨,٠٥٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) ما يلي: وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد تصورات التعلم (التعلم كإعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم الإستراتيجي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار **(R=0.745)**، كما بلغت قيمة معامل التحديد **(R^2=0.555)**، ومعامل التحديد المعدل **(Adjusted R^2= 0.548)** مما يعد مؤشراً على قدرة أبعاد تصورات التعلم (التعلم كإعادة إنتاج – التعلم كعملية بنائية) والانفتاح على الخبرة كمتغيرات مستقلة على تفسير **(54.8%)** من التباين الكلى في أسلوب التعلم الإستراتيجي كمتغير تابع لدى عينة البحث، كما يتضح أن معادلة الانحدار تكون كما يلي:

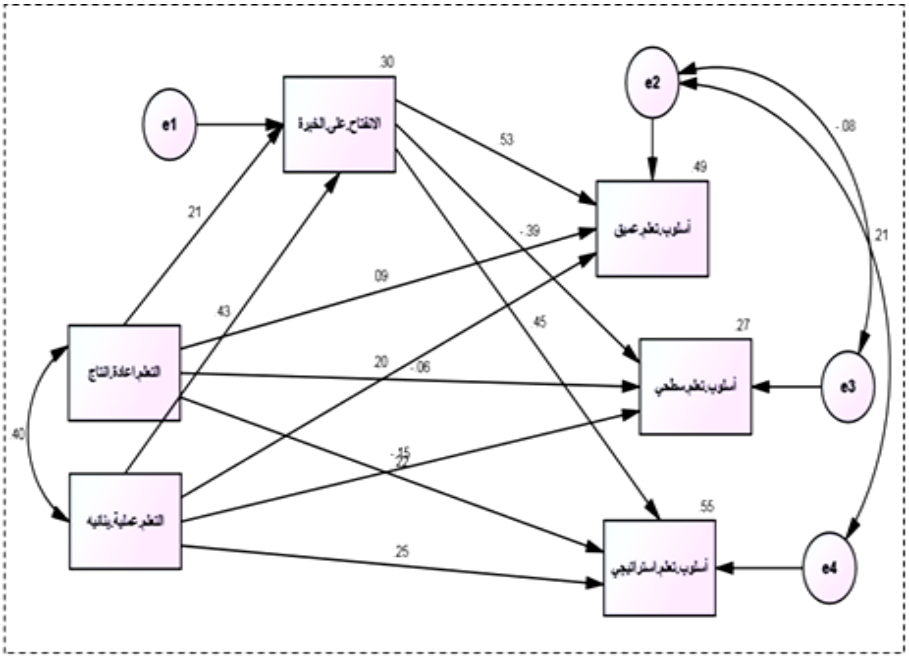
أسلوب التعلم الاستراتيجي = ١٤,٧٦٢+ (٠,٠٨٩) × التعلم كعملية إعادة إنتاج + (٠,١١٤) × التعلم كعملية بنائية + ٠,٢٨٩ × الانفتاح على الخبرة

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للبحث الذي ينص على: "ما إمكانية التوصل إلى نموذج سببي يوضح طبيعة العلاقات بين تصورات التعلم والإنفتاح على الخبرة وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة؟".

وللتحقق من ملاءمة النموذج المقترح لبيانات البحث تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos كأسلوب إحصائى يُستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحى للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناء على البحوث والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة. ويساعد هذا الأسلوب فى قياس الآثار المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة فهو يهدف إلى التعرف على العلاقات السببية بين المتغيرات من خلال مصفوفة الارتباط بينها، وسوف تهتم الدراسة الحالية باختبار

نموذج لتحليل المسار الذى يتضمن التأثيرات بين كل من (تصورات التعلم، والإنفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم) لدى عينة الدراسة.

وقد حظي النموذج المقترح على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول (٨) ويوضح الشكل (٢) الشكل النهائي لنموذج تحليل المسار لدى عينة الدراسة، وفيما يلي عرضاً توضيحياً لهذه النتائج:



شكل (٢) الشكل النهائي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

جدول (٨) : قيم مؤشرات الملائمة لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	٠,٤٣٥ (٢، غيردالة)	غير دالة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧٨	أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٦٥٢	من صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧٧	أكبر من ٠,٩٠
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٢٧	أقل من ٠,٠٥
جذر متوسطات مربعات البواقي SRMR	٠,٠٦٧	أقل من ٠,١٠

ويوضح جدول (٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٢)

جدول (٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بتقديراتها المعيارية واللامعيارية التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

المتغير الكامن	نوع التأثير	التقديرات اللا معيارية	التقديرات المعيارية	خ	ت	R^2
		التأثير	التأثير	الإنفتاح على الخبرة		
التعلم إعادة إنتاج	مباشر	٠,١٣٠	٠,٢٠٥	٠,٠٤١	**٣,٢٠٨	٠,٢٩٨
	غير مباشر					
	كلي	٠,١٣٠	٠,٢٠٥			
التعلم عملية بنائية	مباشر	٠,٣٠٣	٠,٤٣٠	٠,٠٤٥	**٦,٧١٩	
	غير مباشر					
	كلي	٠,٣٠٣	٠,٤٣٠			
المتغير الكامن	نوع التأثير	التقديرات اللا معيارية	التقديرات المعيارية	خ	ت	R^2
		التأثير	التأثير	أسلوب التعلم العميق		
التعلم إعادة إنتاج	مباشر	٠,٠٥١	٠,٠٩٤	٠,٠٣٠	١,٦٩٢ غير دالة	٠,٤٩٣
	غير مباشر	٠,٠٦٠	٠,١٠٩			
	كلي	٠,١١١	٠,٢٠٣			
التعلم عملية بنائية	مباشر	٠,١٢١	٠,٢٠٠	٠,٠٣٦	**٣,٣٢٢	
	غير مباشر	٠,١٣٩	٠,٢٢٩			
	كلي	٠,٢٦٠	٠,٤٢٨			
الإنفتاح على الخبرة	مباشر	٠,٤٥٨	٠,٥٣٢	٠,٠٥١	**٨,٩٤١	
	غير مباشر	-	-			
	كلي	٠,٤٥٨	٠,٥٣٢			
أسلوب التعلم السطحي						
التعلم إعادة إنتاج	مباشر	٠,٠٣٣-	٠,٠٦٤-	٠,٠٣٥	٠,٩٥٣ غير دالة	٠,٢٦٧
	غير مباشر	٠,٠٤٢-	٠,٠٨٠-			
	كلي	٠,٠٧٥-	٠,١٤٤-			
التعلم عملية بنائية	مباشر	٠,٠٩٠-	٠,١٥٤-	٠,٠٤٢	*٢,١٣٤	
	غير مباشر	٠,٠٩٧-	٠,١٦٧-			
	كلي	٠,١٨٧-	٠,٣٢١-			
الإنفتاح على الخبرة	مباشر	٠,٣٢٢-	٠,٣٨٩-	٠,٠٥٩	**٥,٤٣٥	
	غير مباشر	-	-			
	كلي	٠,٣٢٢-	٠,٣٨٩-			
أسلوب التعلم الإستراتيجي						
التعلم إعادة إنتاج	مباشر	٠,٠٨٩	٠,٢٢٠	٠,٠٢١	**٤,٢١١	٠,٥٥٥
	غير مباشر	٠,٠٣٨	٠,٠٩٣			
	كلي	٠,١٢٦	٠,٣١٣			
التعلم عملية بنائية	مباشر	٠,١١٤	٠,٢٥٤	٠,٠٢٥	**٤,٥٠٩	
	غير مباشر	٠,٠٨٨	٠,١٩٥			

	كلي	٠,٢٠٢	٠,٤٤٨			
الإنفتاح على الخبرة	مباشر	٠,٢٨٩	٠,٤٥٢	٠,٠٣٦	**٨,١١٧	
	غير مباشر	-	-			
	كلي	٠,٢٨٩	٠,٤٥٢			

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٤) بوجود تأثير دال لبعدي تصورات التعلم لدى الطلاب في التنبؤ بالانفتاح على الخبرات الجديدة:** بأن بعدي تصورات التعلم سواء كانت **كعملية بنائية** –**متمثلة** في تصور التعلم بوصفه نضج شخصي وكعملية مستمرة ووعي بالمعنى الحقيقي من المعلومات والمعارف المكتسبة وكنمو للمهارات الاجتماعية– أو تصورات التعلم **كعملية إعادة إنتاج** –متمثلة في تصور التعلم كزيادة كمية في المعرفة والمعلومات– يسهما في جعل الطلاب ينفتحون على الخبرات العلمية والثقافات الجديدة والبحث عن تجارب جديدة ومتنوعة لاكتشاف المعارف والمعلومات؛ فالانفتاح على الخبرة بمثابة أساس من أساسيات العملية التعليمية وهو ما أصبح متاحاً للطلاب بعد تطور الوسائل التكنولوجية في كافة المجالات والتي يسرت التوصل إلى الخبرات المتنوعة وزودتهم بالمعلومات والمعارف.

كما أن الطلاب في المرحلة الجامعية تتوفر لهم بيئة تعليمية جديدة؛ حيث يقع الجانب الأكبر من عبء عملية تعلمهم على عاتقهم مما يؤثر تأثيراً ايجابياً على تطورهم كمتعلمين فعالين فيدركون التعلم كتطوير وتنمية لشخصياتهم لتحقيق ذواتهم وفهم العالم من حولهم، وينمو لديهم الوعي بأهمية استكمال دراستهم والتفاعل والبحث وتقبل الأفكار الجديدة والتمعن فيها، واكتساب المعارف والخبرات رغبة في التغيير. وهو ما يسهم بدوره في إدراكهم لأهمية الانفتاح على الخبرات الجديدة وحب الاستطلاع والفضول لمعرفة الأشياء الجديدة، وتنوع الاهتمامات العلمية والمعرفية، والاهتمام بالأفكار ووجهات النظر غير التقليدية، والمثابرة والاستقلالية والمرونة في الحكم على الأمور، فيدركوا معاني الأشياء بصورة مختلفة وتتسع رؤيتهم للعالم والأشياء من حولهم وتتطور شخصياتهم، كما تنمو قدراتهم على إبداء الرأي واتخاذ القرارات وتزداد ثقتهم في أنفسهم، وتزيد قدرتهم على النقاش والمحاورة ويكتسبوا القدرة على التعامل مع الأخرين بصورة أفضل. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Purdie et al., 1996) فأوضحوا أن ارتقاء الطلاب في العمر يؤدي إلى ارتقاء مماثل في أفكارهم وتصوراتهم عن التعلم وتراكم لخبراتهم؛ فالتعلم لدى طلاب الجامعة كتغيير ونمو لشخصيتهم يؤدي إلى ارتقاء في قيمهم واتجاهاتهم بحثاً عن المعرفة والخبرات الجديدة باستمرار.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والثالث: **يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٥)، (٧)** بوجود تأثير دال لبعد تصورات التعلم كعملية بنائية والانفتاح

على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي بأن الطلاب الذين يتصورن التعلم كعملية بنائية وينفتحوا على الخبرات الجديدة يرتقوا بأفكارهم وتصوراتهم فيروا التعلم من وجهة نظرهم اكتساب المزيد من المعرفة بالاعتماد عل أنفسهم، وسعي دائم لفهم موضوعات التعلم واستيعابها ونقد دائم للحقائق والمعلومات المقدمة إليهم لاكتشاف المعنى الحقيقي لما يتم تعلمه وربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية. كما يعتبروا التعلم نضج ونمو لشخصيتهم؛ مما يدفعهم إلى استخدام أسلوب التعلم العميق من خلال بذل الجهد والفهم العميق للبحث عن المعنى، والسعي للتغلب على الصعاب التي تعوقهم دون تحقيق أهدافهم، ويعتمدون على التفسير والتحليل ويهتمون بتعميق الخبرات وتكاملها، وتنظيم أفكارهم وتكوين روابط بين المعرفة السابقة والخبرات الجديدة. فضلاً عن استخدام أسلوب التعلم الاستراتيجي لتحقيق أقصى درجة ممكنة من النجاح والتفوق بتنظيم الاستذكار وإدارة الوقت بكفاءة والتأكد من توافر الظروف الملائمة للدراسة وتوفير مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها للحصول على درجات مرتفعة. وهو ما أكده (Komarraju et al.,2011) والذي أشار إلى أن الانفتاح على الخبرة من العوامل المنبئة بأسلوب تعلم الطلاب وأن العلاقة بينهما علاقة طردية وهذا يشير إلى أن زيادة الانفتاح على الخبرات الجديدة يؤدي إلى زيادة استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق وأرجع ذلك إلى طبيعة السمات المتعلقة بهذا المتغير من التنوع والبحث عن الأفكار الجديدة، والفضول الفكري التي تسهم في جعل عملية معالجة المعلومات نشطة وتجعل الطالب أكثر وعياً بعملية تعلمه.

وهو ما يتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٩) والتي أظهرت وجود تأثير لتصور التعلم كعملية بنائية بشكل إيجابي مباشر على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق، وبشكل غير مباشر من خلال التأثير على انفتاحهم على الخبرات الجديدة التي تؤثر بشكل إيجابي ومباشر على استخدامهم لأسلوب التعلم العميق. فضلاً عن عدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر لتصور التعلم إعادة إنتاج على أسلوب التعلم العميق؛ ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يمتلكون تصورات التعلم كعملية بنائية والتي تتمثل تصوراتهم عن عملية تعلمهم كمهمة صعبة تعتمد على الفهم والاهتمام الحقيقي والجوهري بموضوعات التعلم، وتتطلب جهد للوصول للمعلومات حول شيء ما لتصبح جزءاً من خبراتهم الشخصية بهدف زيادة حصيلتهم المعرفية ونمو خبراتهم مما يجعلهم أكثر ميلاً لتبني أسلوب التعلم العميق؛ فيسعى الطلاب إلى الفهم والاستيعاب ومعرفة القصد والهدف من عملية التعلم باستخدام وسائل التعلم المتاحة لهم، والربط بين الأفكار النظرية والخبرات العملية، ودمج المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة وتنظيمها في بنى مفاهيمية جديدة. كما أنهم يبذلون قصارى جهدهم في بلوغ هدفين: فهم معنى مهمات التعلم وضبط

عملية تعلمهم. وهذا لا يحدث إلا بتحضير الطلاب للتعلُّم من خلال تركيز الانتباه على المحتوى الموجود بين أيديهم، ومناقشة الأفكار وتنشيط المعرفة السابقة، أو تلخيصها، وقد تنشأ تساؤلات يحاولوا الإجابة عنها من خلال الانفتاح على الخبرات الجديدة وجمع المعلومات والمعارف، ثم تطبيق المعرفة وعندها يتمكنوا من تطوير مهاراتهم وتعميق معارفهم وخبراتهم وتعديل بنيتهم المعرفية. **وبالنسبة لعدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر لتصور التعلم إعادة إنتاج على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق؛** فنجد الطلاب الذين يمتلكون تصورات التعلم إعادة إنتاج يميلون إلى المستوى البسيط من اكتساب وتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات فينزعون لمعالجة المعلومات المقدمة لهم بشكل سطحي لذلك لا يتبنون أسلوب التعلم العميق.

كما اتضح من النتائج التي تم التوصل اليها بجدول (٦)وجود تأثير سالب لتصور التعلم كعملية بنائية وللانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم السطحي يتوجهون إلى الاهتمام بحفظ الحقائق والمعلومات دون التعمق فيها، وتذكر التفاصيل معزولة عن بعضها البعض لكي يعيدوا إنتاج نفس المعلومات دون فهمها ومعالجتها وإدراك المعنى الحقيقي منها. ولا يبذلون محاولات جدية لربط الأفكار والموضوعات الجديدة بالمعارف السابقة لديهم مما ينتج عنه تكديس للمعلومات والأفكار غير المترابطة في البناء المعرفي لديهم وذلك مرجعه إلى إدراكهم وتصورهم للتعلم كاكتساب للمزيد من المعلومات كزيادة كمية فقط في المعرفة، وإدراك أنفسهم كمتلقيين سلبيين للمعلومات والمعلم هو مصدر المعلومة ويقتصر دورهم على تذكر واسترجاع المعلومات دون تعديل بنيتهم المعرفية؛ أي أنهم لا يمتلكون تصورات للتعلم كعملية بنائية قائمة على الفهم وإدراك المعنى والنضج الشخصي.

ويتفق ذلك مع النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٩) حيث أظهرت النتائج وجود تأثير سلبي مباشر لتصور التعلم كعملية بنائية والانفتاح على الخبرة على أسلوب التعلم السطحي ويؤكد ذلك أن العلاقة بين تصورات التعلم كعملية بنائية والانفتاح على الخبرة من جهة واستخدام الطلاب لأسلوب التعلم السطحي علاقة عكسية؛ فتبني الطلاب لتصورات التعلم كعملية بنائية تجعلهم يبحثون عن طرق وأساليب تمكنهم من فهم موضوعات التعلم بأنفسهم، والانفتاح على الخبرات الجديدة والربط بينها وبين المعلومات السابقة، واستثمار ما لديهم من مصادر للمعرفة وأدوات للتعلم، والتقييم النقدي المستمر لمعارفهم ولا يلجأون إلى المعالجة السطحية للمعلومات رغبة في النجاح وخوفاً من الفشل مما أظهر العلاقة العكسية فكلما تزايدت وتعمقت تصورات التعلم كعملية بنائية لدى الطلاب قل استخدام أسلوب التعلم السطحي الذي يهتم بحفظ الحقائق

والمعلومات وتقبل الأراء والأفكار كما هي دون نقدها وفهم معناها، واكتساب المعلومات والمعارف المجزأه المنعزلة عن سياقها.

وهو ما أكدته الدراسات (Duarte,2007; Abhayawansa & Fonseca, 2010 ; Valadas, 2011) حيث أشاروا إلى أن الطلاب الذين يتبنون تصورات تعلم كعملية بنائية يستخدمون أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي؛ فيتعاملون مع مهام التعلم بطرق أكثر عمقاً ويهدفون إلى الفهم، وتنظيم وبذل الجهد، وإدارة الوقت بفعالية ويميلون إلى الاهتمام الذاتي بعملية التقييم. أما الطلاب الذين يتصورون التعلم كإعادة إنتاج فيقبلون المعرفة المقدمة والمنظمة خارجياً ويلجأون إلى استخدام أسلوب التعلم السطحي القائم على الحفظ دون الاهتمام بالفهم والتأمل.

وبالنسبة لوجود تأثير إيجابي ومباشر لتصورات التعلم ببعديه (التعلم كإعادة إنتاج، والتعلم كعملية بنائية)، والإنفتاح على الخبرة على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم الاستراتيجي كما اتضح من جدول (٧)، (٩) فيمكن تفسيره بأن استخدام الطلاب لأسلوب التعلم الاستراتيجي يكون بدافع الرغبة في النجاح والتحصيل وتحقيق درجة مميزة من الأداء دون فهم لموضوعات التعلم باستخدام الاستراتيجيات التي يرون أنها أكثر ملاءمة لانجاز درجات مرتفعة وتنظيم أوقاتهم وبذل الجهد في التعلم وهو ما يتطلب امتلاك الطلاب تصورات للتعلم على المستوى المعقد (التعلم كعملية بنائية) متمثلة في ادراك التعلم كعملية مستمرة تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع الأخرين، بالإضافة إلى امتلاك تصورات تعلم على المستوى البسيط (التعلم كإعادة إنتاج) متمثلة في القدرة على اكتساب المعلومات وتذكر وتوظيف للمعلومات، فضلاً عن الوعي بأهمية الاضطلاع على الأفكار الجديدة والانفتاح على الخبرات الجديدة وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة طردية موجبة ومباشرة بين كلاً من تصورات التعلم كإعادة إنتاج، وتصورات التعلم كعملية بنائية، والإنفتاح على الخبرة واستخدام الطلاب لأسلوب التعلم الاستراتيجي.

- **توصيات البحث**

١. القاء الضوء على ضرورة الارتقاء بأفكار وتصورات الطلاب عن عملية تعلمهم لما لها من دور في نمو شخصيتهم وارتقاء قيمهم واتجاهاتهم للبحث عن المعرفة والانفتاح على الخبرات الجديدة واستخدام أفضل أساليب التعلم لتحسين عملية تعلمهم.
٢. الاتجاه نحو الكشف عن مستويات تصورات التعلم المختلفة التي يمتلكها طلاب الجامعة والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند توزيعهم على التخصصات الأكاديمية بما يتلائم مع قدراتهم وما يحقق لهم التنمية في عملية تعلمهم.

٣. تبصير المعلمين بتكييف استراتيجيات التدريس لاستيعاب الفروق الفردية بين الطلاب طبقاً لأساليب التعلم التي يتبناها كل طالب.

٤. تضمين المناهج الدراسية لخبرات معرفية متنوعة تحفز الطلاب على الفضول وحب الاستطلاع والبحث عن المعلومات لاكتساب المعارف والانفتاح على الخبرات الجديدة.

- **البحوث المستقبلية**

١. الكشف عن طبيعة الارتباطات القائمة بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٢. دراسة مقارنة بين أساليب التعلم التي يتبناها الطلاب واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلميهم.

٣. إعداد برامج تستهدف تنمية تصورات التعلم لدى الطلاب لما له من تأثير إيجابي على أداء المتعلمين والعملية التعليمية ككل.

- **المراجع**

١- ابراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان (٢٠٠٢). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية، ٥٧*، ٢٧٧-٣٠٤.

٢- أريج أحمد حميدان، وأيمن أحمد العمري (٢٠١٨). *درجة الانفتاح على الخبرة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين في عمان*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

٣- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٢). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء, *الجمعية المصرية للتربية العلمية, كلية التربية, جامعة عين شمس, المجلد الأول*, ٨٩-١٣٠.

٤- بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على المجتمع الكويتي. *مجلة الدراسات النفسية، ٧*، ٢٧٧-٣١٠.

٥- جمال عبد الحميد جادو عبد الكريم، ودعاء محمد عبد العظيم (٢٠١٦). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم*

النفس، *٧٥*، ٣١٣-٣٦٦.

٦-جيهان قرني ربيع أحمد خليفة (٢٠٠٦). *علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية (دراسة مقارنة)*. رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات والبحوث التربوية, جامعة القاهرة.

٧-رمضان محمد رمضان، مجدي محمد الشحات (٢٠٠١). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى عينةمن طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٣٠، ٣٠-٦١.

٨-ريسة أحمد العمري (٢٠١٨). الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢، ٢٩٦- ٣١٦.

٩-سارة ماجد خلف (٢٠١٩). الانفتاح على الخبرة وعلاقته بالانتماء الوطني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة جده. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٤)، ٤٧٨- ٥١٦.

١٠- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠). أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب وانتوستيل" لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ٩٣، ٢٣١-٢٩٠.

١١- عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦). التنبؤ بالإنفعالت الأكاديمية في ضوء الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ١-٤٨.

١٢- علاء الدين عبد الحميد أيوب، وعبدالله الجغيمان (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩)، ١٢٥-١٦١.

١٣- عماد خالد العمري، نصر يوسف مقابلة (٢٠١٩). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم كمنبئات لأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٢٨)، ١٥-٣٨.

١٤- فوقية حسن رضوان، إيريني سمير غبريال (٢٠١٧). العوامل الخمسة للشخصية والصلابة النفسية لدى طلاب شعبة التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٣ (١)، ٣١٠-٣٤٠.

١٥- محمود على السيد (٢٠١٧). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتها بالنصفين الكرويين لطلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٨* (٢)، ١١-٤٧.

١٦- محمود عوض الله سالم، وأمل عبد المحسن ذكي (٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣ (٣)، ١٥٧- ٢١٣.

١٧- محمود فتحي عكاشة، وإنعام أحمد كاشف (٢٠٢١). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ١-٥٠.

١٨- نعيمة جاري، ومحمد الساسي الشايب (٢٠١٥). *علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانويات دائرة المقرن ولاية الوادي*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

١٩- هشام حبيب محمد (٢٠١٢). العوامل الخمسة للشخصية: وجهة جديدة للدراسة وقياس بنية الشخصية. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

٢٠- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠). *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق.

21- Abhayawansa, S., & Fonseca, L. (2010). Conceptions of learning and approaches to learning—a phenomenographic study of a group of overseas accounting students from Sri Lanka. *Accounting Education: an international journal*, *19*(5), 527-550.

22- Biggs, J. (1994). Student learning research and theory: Where do we currently stand?. In *Improving student learning: Using research to improve student learning*, in Gibbs, G (ED). PP. (1–19). England: Oxford Centre for Staff Development

23- Burnett, P. C., Pillay, H., & Dart, B. C. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high

school students' approaches to learning. *School Psychology International*, *24*(1), 54-66.

24- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and individual differences*, *26*(1), 129-140.

25- Caldwell, G. P., & Ginthier, D. W. (1996). Differences in learning styles of low socioeconomic status for low and high achievers. *Education*, *117*(1), 141-148.

26- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*, *24*(4), 419-444.

27- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and individual Differences*, *19*(4), 524-529.

28- Chiang , V. C. , Leung , S. S. , Chui , C. Y. , Leung , A.Y. & Mak , Y . W. (2013). Building life-long learning capacity in undergraduate nursing freshmen within an integrative and small group learning context. *Nurse Education Today*, *33* (10), 1184–1191.

29- Costa, E & McCrae, R. R. (1985). The NEO Personality Inventory Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

30- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, *4*(1), 5–13.

31- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1997). Stability and change in personality assessment: the Revised NEO Personality Inventory in the year 2000. *Journal of Personality Assessment*, *68*(1), 86-94.

32- Dahlin, B., & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(1), 65-84.

33- Dart, B. (1998). Teaching for improved learning in small classes. *Teaching and learning in higher education*, 222-249.

34- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.

35- Davidson, G. V., Savenye, W. C., & Orr, K. B. (1992). How do learning styles relate to performance in a computer applications course?. *Journal of Research on Computing in Education*, *24*(3), 348-358.

36- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, *41*(1), 417-440.

37- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher education*, *54*(6), 781-794.

38- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 529-539.

39- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences*, *36*(8), 1907-1920.

40- Eklund-Myrskog, G. (1996). *Students' choice of different conceptions of learning in theoreticalstudies and practice within teacher education.* InDifferent Approaches: Theory andPractice in Higher Education.Proceedings of the HERDSA Conference, 8–12 July, Perth, Australia.

41- Entwhistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: John Wiley & Sons.

42- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

43- Entwistle, N., & Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New directions for teaching and learning*, *64*, 93-103.

44- Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British journal of educational psychology*, *58*(3), 258-265.

45- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, *78*(7), 674-681.

46- Francom, G. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering student self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, *7* (1), 29-44.

47- Fuller, R (1999). *Do university students' conceptions of learning really influence their learning*? In Cornerstones: What do we

value in higher education? Proceedings, July 12-15, Melbourne, Australia.

48- Gibbs, G. (1995). Changing Lecturers' Conceptions of Teaching and Learning Through Action Research, in Brew, A.,(ed) *Directions in staff development*. Buckingham, England: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

49- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxon-omy: History, measurement, and conceptual issues. In John, O. P. Robins, R. W. & Pervin L. A. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York : Guilford Press.

50- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education, 4*(2), 193-212.

51- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, in: Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.

52- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Méta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation and Gaming*, 40 (3), 297 – 327.

53- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.

54- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory—version 3.1: LSI work book.* Boston MA: Hay Learning Transformations**.**

55- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, *51*(4), 472-477.

56- Lai, P. Y. M., & Chan, K. W. (2005). *A structural model of conceptions of learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students*. Paper presentedat the AARE Conference, 28 Nov–2 Dec, University of Western Sydney, Australia.

57- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, *19*(3), 277-

300.
58- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997). Conceptions and Correlates of Openness to Experience. In Hogan, R., Johnson, J.; Briggs, S. (Eds), *Handbook of Personality Psychology*, 825-847. San Diego: Academic Press.
59- Passarelli, A.M. & Kolb, D.A.(2011). The Learning Way—Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development, To appear in Manuel London (Ed.), Oxford *Handbook of Lifelong Learning*.
60- Paulsen, M. B., & Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial Practice & Education*, *5*(1), 78-89.
61- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *2*, 17-32.
62- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, *88*(1), 87-100.
63- Richardson, J. T. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among White and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 535-556.
64- Richardson, J. T. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual difference*s, 21(3), 288-293.
65- Richardson, J. T., & Woodley, A. (1999). Approaches to studying in people with hearing loss. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(4), 533-546.
66- Riechmann, S. W., & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, *87*(2), 213-223.
67- Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, *68*(1), 81-93.
68- Säljö, R. (1987). The educational construction of learning. *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, 101-108.
69- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. *Individual*

differences in cognition, *1*, 233-279.

70- Snyder, R. F. (1999). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *The High School Journal*, *83*(2), 11-20.

71- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, *61*(3), 265-275.

72- Valadas, S. T. (2011). Conceptions of learning, approaches to learning and cognitive development: Students profiles in a Portuguese higher education institution. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 107-116.

73- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, *16*(4), 359-384.

74- Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008[a]). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. *Asia Pacific Journal of Education*, *28*(4), 411-423.

75- Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008[b]). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning?. *Learning and Individual Differences*, *18*(1), 120-127.

Learning Conceptions and openness to experience as determinants of learning styles among a sample of university students

Dr.

Enaam Ahmad Abd El-Halim Kashif

Lecturer of Educational Psychology

The Faculty of Education

Damanhur University

Abstract:

Studies have shown interest in learning conceptions that university students acquire based on their previous knowledge and experiences of their learning Process, and the relationship of these conceptions and their contribution to their openness to new experiences and the use of various learning styles. Therefore, the present research aims to explore the relationships between Learning conceptions, Openness to experience, and Learning styles. As well as develop and test a causal model of the relationships between these variables. The study sample consisted of 205 undergraduate students from the Faculty of Education at Damanhur University. Measures of Learning conceptions, openness to experience, and learning styles were administered.

The results showed a statistically significant effect at the level of 0.01 for the two dimensions of Learning Conception in predicting Openness to experience, and the presence of a positive and statistically significant effect at the level of (0.01) for the two dimensions of learning conceptions and Openness to experience in predicting Strategic Learning style, and there were no effect for Learning Conception as Reproductive in predicting Deep and Surface Learning styles. A causal model for the relationships between Learning conceptions, openness to experience, and learning styles was reached, The most notice thing was observed in the model was the presence of a positive and direct effect of the Learning conceptions as a constructive process on students' use of the deep learning style. While a negative effect was found to the Learning conceptions as a constructive process on students' use of the surface learning style. Recommendations and suggestions for future research are provided

Keywords: Learning conceptions - openness to experience - learning styles.