فعالية استراتيجية أنماط التعلُّم وفق نموذج (VARK)
في تنمية مستويات المعرفة والتفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة (2023م)

The effectiveness of the learning styles strategy according to the (VARK) Model in developing the levels of knowledge and thinking among third intermediate grade students in Medina.

https://aif-doi.org/AJHSS/118604

د. أسامه عليثه العوفي
الباحثة/ أمل حماد الصاعدي

المستلخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية مراعاة أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة والتفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، واستخدام الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذي الاختبارين القبلي والبعدي، مع اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، البالغ عددها (50) طالباً مقسمة إلى (25) طالباً للمجوعة التجريبية، و (25) طالباً للمجموعة الضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس مستويات المعرفة والتفكير، واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لمعرفة أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي، ومعامل الصعوبة والسهولة والتمييز، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، ومعامل ثبات كيودر ريتشاردسون، واختبار شبيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) واختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة لبلوم عند جميع مستوياته(الدنيا - العليا).

الكلمات المفتاحية: فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم، مستويات المعرفة، المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

ISSN : 2410-1818

Abstract

The research's aims: The research aimed to identify the effectiveness of learning styles in developing the levels of knowledge and thinking among third intermediate grade students in Medina.

The research's method: The research used the quasi-experimental approach based on the experimental and control groups with pre- and post-tests.

The research's sample: consisted of (50) students divided into (25) students for the experimental group, and (25) students for the control group..

The research's tool: was test to measure levels of knowledge and thinking. It included the following statistical methods: arithmetic means and standard deviation, to determine the performance of the study sample in the pre- and post-tests.

The research's statistical methods: arithmetic means, standard deviation, to determine the performance of the study individuals in the pre- and post-tests, the difficulty, ease and discrimination coefficient, the Pearson Correlation coefficient, the Keuder-Richardson reliability coefficient, the Shapiro-Wilk test and the Kolmogorov-Smirnov test , and eta square to measure the effect size.

The research's result: There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the experimental group (that using the learning styles strategy) and the control group (that in the traditional method) in favor of the experimental group in the post-application of Bloom's knowledge levels development test at all levels (lower - upper).

Keywords: effectiveness of learning styles strategy, knowledge levels, knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation

المقدمة:

إن معرفة الأحوال الإنسانية وفهمها، تساعد في معرفة التعامل مع الناس والتأثير عليهم، وتتم تلك المعرفة من خلال الإلمام بقواعد التربية، من حيث الاستفادة من الدراسات والأبحاث والنظريات. (الحازمي، 1433هـ، 29).

وقد ظهرت العديد من النظريات التربوية التي تهتم بذلك، ويُعد مجال التعليم والتعلُّم واحد من أهم المجالات التربوية، والتي تعنى بالارتقاء بالفرد في كافة مجالاته التي يحتاج إليها سواء المعرفية، أو الوجدانية، أو السلوكية.

وكما إن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات العقلية لإحداث عملية التعليم، فكذلك الحال يختلف ويتنوع في طرق إيصال المعلومة إليهم.

ISSN : 2410-1818

فظهرت التفسيرات المختلفة للطبيعة الإنسانية وكيفية حدوث عملية التعلُّم من قبل العلماء والمختصين، فنشأت نظريات التعلُّم وهي تمثّل وجهات نظر لمؤسسيها.

وظهر على إثر ذلك الكثير من استراتيجيات وطرق التدريس، وتُعد استراتيجية أنماط التعلُّم واحدة من أهم النظريات المهتمة في طريقة إيصال المعلومة للمتعلِّمين والتي ينبغي مراعاتها أثناء العملية التعليمية.

حيث بدأت فكرة أنماط التعلُّم على يد كارل يونغ (JUNG ,1927م) والذي يعد الأب لنظرية أنماط التعلُّم، حيث لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها المتعلِّمون المعلومات ويتخذون القرارات، فأنماط التعلُّم تفيد في كيفية التعامل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية التعليمية. (الربيعي، والأسدي، 2019م، 38).

وتعد معرفة وفهم أنماط تعلُّم الطلاب داخل الصفوف أمراً مهم وضرورة ملحة في العملية التعليمية، من أجل الوصول إلى أحسن المستويات التحصيلية. (فرحات، 2022م، 429).

وقد برزت العديد من الاتجاهات والنظريات التطبيقية في مجال أنماط التعلُّم، والتي تمحض عنها العديد من النماذج التطبيقية للأنماط، ينطوي كل منها على جملة من المضامين التربوية والتي تتماشى مع أصناف المتعلِّمين، ولعل من أكثر النماذج تميزاً ذلك الذي اقترحه: نيل فليميننج Neil Fleming والذي يعرف بنموذج Vark لأنماط التعلُّم، والذي صنف فيه أنماط التعلُّم إلى أربعة أقسام وهي: النمط البصري، النمط السمعي، النمط القرائي – الكتابي، والنمط العملي. (فيصل، 2021م، 43).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة للوقوف على فعالية توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم وفق نموذج VARK في تنمية مهارات المعرفة وفق تصنيف بلوم لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاته:

إن المؤسسات التعليمية الحديثة الجاذبة للمتعلِّمين هي تلك المؤسسات التي تقدم برامج تعلُّمية وتربوية نوعية، من أجل إعداد متعلِّمين دائمي التعلُّم، وبهدف اكتساب المعرفة والاستعداد للتطورات الحياتية ولتحقيق الذات والاندماج مع الآخرين، كما تعمل على إكساب المتعلِّمين الخبرات والمهارات الحياتية المختلفة ووضعها موضع التطبيق، كل ذلك لن يتم إلا بتفعيل استراتيجيات التعليم والتعلُّم الحديثة والمتنوعة، والتي تتخذ من الطالب محوراً للعملية التعليمية. (عبد العظيم، 2015م، 15).

ولا يتحقق ذلك إلا بالاهتمام بجميع مستويات المعرفة والتفكير للطلبة، وأن أسلوب التدريس يجب أن يتحول إلى اكساب الطلبة مهارات المعرفة والتفكير العليا.

ومن المهم أن أشير في هذا الموضع إلى أن الأنظمة المختلفة، ومنذ نشأتها كانت تقدم نشاطات تعليمية لفظية لغوية في معظم الأحيان، فيستفيد منه الطلبة الذين يتمتعون بذكاء لفظي، أما بقية

ISSN : 2410-1818

الطلبة فلم يستفيدوا من التعليم بشكل واضح، وغالباً ما اتهموا أنهم طلاب كسالى. (عبيدات، 2009م، 262).

فمشكلة الدراسة تتمحور حول الكشف عن الاستراتيجيات التي تدعم مهارات المعرفة والتفكير العليا، متمثلة في استراتيجية أنماط التعلُّم.

حيث أكد العديد من التربويين في السنوات الأخيرة على أهمية تعليم مهارات المعرفة والتفكير العليا، باعتباره ناتجاً تعليمياً مستهدفاً، ويعتبر المعلمون مسؤولون عن تشجيع تلاميذهم للعمل ضمن مستويات عالية ومتنوعة وعلى كافة المستويات الصفية، حيث يتم تدريس الطلبة على مهارات الاستيعاب والتحليل والتركيب وتقويم الحقائق والمفاهيم، والتي تمكنهم من التفاعل بشكل فعّال مع بيئة العالم الحقيقي لحل المشكلات اليومية بدلاً من تكريس الجهود التدريسية على مجرد ذكر الحقائق وتذكرها، حيث أكد التربويون على أهمية تدريب الطلبة على مهارات المعرفة والتفكير العليا لاسيما في عصر الانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة التي مست مسارات الحياة. (العتوم، 2009م، 219-222).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في توظيف إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة، وهي استراتيجية أنماط التعلُّم في تدريس مادة الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، للإسهام في تنمية مهارات المعرفة والتفكير العليا، **وعليه فإن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:**

-ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مهارات المعرفة والتفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية:

س1/ ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مهارات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية؟

س2/ ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مهارات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية؟

فرضيات الدراسة:

تمثلت فرضيات الدراسة فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تُدرس باستراتيجية أنماط التعلُّم، والمجموعة الضابطة التي تُدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق للاختبار البعدي عند مستويات المعرفة الدنيا: المعرفة، الاستيعاب، التطبيق.

ISSN : 2410-1818

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تُدرس باستراتيجية أنماط التعلُّم، والمجموعة الضابطة التي تُدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق للاختبار البعدي عند مستويات المعرفة العليا: التحليل، التركيب، التقويم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: الكشف عن فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة والتفكير لدى الطلبة.

وفي سبيل ذلك تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1- الكشف عن فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة والتفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث متوسط في مادة الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية عند مستوى: التحليل، التركيب، التقويم.

2- الكشف عن فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة والتفكير الدنيا لدى الطلاب الصف الثالث متوسط في مادة الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية عند مستوى: المعرفة، الاستيعاب، التطبيق.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من اعتبارات عدة من الناحية النظرية والتطبيقية أهمها:

- أهمية موضوعها الأساسي الذي تطرحه وتدرسه، وهو استراتيجيات التدريس الحديثة (استراتيجية أنماط التعلُّم) ودورها في تنمية مهارات المعرفة والتفكير العليا لدى الطلبة.
- تعد الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بجميع مستويات المعرفة والتركيز على المستويات العليا عند القيام بعملية التعليم، والتأكيد على ذلك المبدأ.
- قد تُقدّم للقائمين على عمليتي التعلُّم والتعليم والمهتمين والمختصين، طريقة توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم في التدريس وتنمية مهارات المعرفة والتفكير، مما يساعد على إثراء المحتوى المعرفي والتطبيقي للاستراتيجيات التدريس الحديثة، وتوظيفها في عملية التعليم.

ISSN : 2410-1818

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على استخدام استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مهارات المعرفة والتفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الفقه من الوحدة الأولى منه: "الدماء الطبيعية" من كتاب الدراسات الإسلامية.

واستراتيجية أنماط التعلُّم المطبقة لنيل فليميننج Neil Fleming والذي يعرف بنموذج Vark لأنماط التعلُّم، والذي صنف فيه أنماط التعلُّم إلى أربعة أقسام وهي: النمط البصري، النمط السمعي، النمط القرائي – الكتابي، والنمط العملي. وذلك كونه أشهر الأنماط، ولإمكانية تطبيقه.

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في متوسطة يزيد بن الحارث، التابعة لإدارة التعليم بالمدينة المنورة.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدارسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي: 1444هـ.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذا الدراسة على المنهج شبه التجريبي وذلك من خلال المجموعتين التجريبية والضابطة، للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافه.

حيث يدخل العامل التجريبي: وهو التدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم على المجموعة الأولى التجريبية، ويترك المجموعة الأخرى وهي المجموعة الضابطة حيث تدرس بالطريقة التقليدية، حيث تتعرض للمعالجة المألوفة، أما المجموعة التجريبية تتعرض للمعالجة الجديدة وبذلك يكون الفرق ناتجاً عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي.

حيث يعرف المنهج شبه التجريبي بهذا التصميم: التصميم ذو المجموعتان، واحدة تتعرض للمعالجة الجديدة ويطلق عليها عادة المجموعة التجريبية، والأخرى تتعرض للمعالجة المألوفة، ويطلق عليها المجموعة الضابطة. (القواسمة، 2012م، 154).

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية: هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعلُّم المختلفة. (شحاته وآخرون، 2004م، 39).

ISSN : 2410-1818

تنمية:

تشير إلى التطور والتقدم الحاصلان للمتعلُّم نتيجة تعرضه إلى متغيرات تعليمية فاعلة. (زاير وسماء، 2013م، 153).

أنماط التعلُّم:

هو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الفرد للمثيرات في سياقات التعلُّم، وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكيات وهي المكونات التي تكون نمط التعلُّم الفردي. (عبد العظيم، 2015م، 29).

ومن تعريفات أنماط التعلُّم: هي أنماط التعلُّم الحسية المفضلة لدى الطلبة، وما يرتبط بها من أنشطة ووسائل تعليمية وتتمثل هذه الأنماط في: النمط البصري، النمط السمعي، النمط الحركي، نمط القراءة والكتابة. (عيد، 2022م، 58). وهذا التعريف الإجرائي الذي يتبناه الباحث.

مهارات المعرفة أو التفكير:

وذلك حسب تصنيف بلوم Bloom (1913م) حيث صنف فيه السلوك المعرفي الفكري إلى ستة مستويات من التعلُّم، وتصنف هذه المستويات الستة على أساس مستويات الصعوبة وتتراوح من أدنى مستوى من استذكار أو إدراك الحقائق إلى أعلى مستوى من التقييم، وهي: المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، وتشكل هذه المستويات التسلسل الهرمي للتعلُّم، حيث تشكل المعرفة والاستيعاب والتطبيق المستويات الأدنى من التعلُّم، فيما يشكل التحليل والتركيب والتقييم المستويات الأعلى من التسلسل، وفي حين أن المستويات الأدنى في التصنيف تنطوي على أساليب التعلُّم السلبي. (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، 2013م، 1-4).

أولاً: الإطار النظري للدراسة ويتضمن محورين هما:

المحور الأول: استراتيجية أنماط التعلُّم. المحور الثاني: مهارات المعرفة والتفكير.

ثانياً: الدراسات السابقة

تمهيد

تؤكد التوجهات التربوية المعاصرة على أهمية مراعاة أنماط المتعلِّمين، وذلك بالتنويع في طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون، بحيث تتطابق مع أنماط تعلُّم الطلبة، وتختلف أنماط التعلُّم من طالب إلى آخر داخل الفصل الواحد ومن هنا لابد للمعلم مراعاة النقاط الآتية قدر الإمكان: (الشهري، 2018م، 135).

- توزيع زمن الحصة بحيث يراعي كل جزء منها نمط تعلُّم معين.
- مساعدة الطالب على معالجة مهام التعلُّم التي تناسب نمط تعلُّمه.
- نجاح الموقف التدريسي يتوقف على التعرف على أنماط تعلُّم الطلبة، وتنفيذ التدريس من خلاله.

ISSN : 2410-1818

- **المحور الأول: استراتيجية أنماط التعلُّم.**

أنماط التعلُّم تشير إلى الطرق التي يتعلُّم بها الطلبة بشكل أفضل على اختلاف فيما بينهم من صفات وقدرات، وتتمثل تلك الأنماط في معالجة المعلومات واستذكارها.

وظهر هذا المصطلح في السبعينات والثمانينيات من الفرن الماضي لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلُّمين في أنماطهم المفضلة، فكل متعلُّم له طريقته المفضلة في معالجة واستقبال الموضوعات بما يتناسب مع ميوله وقدراته، ونتيجة لتزايد الاهتمام بأنماط التعلُّم ظهرت العديد من التصنيفات ولعل أشهرها ما قدمه نيل فلمنج وميلز Nil Fleming and Mills حول أنماط التعلُّم عام 1992م حيث صنفا أنماط التعلُّم إلى أربعة أنماط وفقاً للحواس التي يفضلها المتعلُّم وأطلق عليها أنماط فارك Vark: التعلُّم البصري، النمط السمعي، النمط القراءة والكتابة، النمط الحركي، ويختلف المتعلُّمون في أنماط تعلُّمهم فقد يستخدمون نمط واحد في تعلُّمهم، وقد يستخدمون نمط وأكثر فيتعلُّمون من خلال نمطين أو أكثر، وهم أكثر مرونة من ذوي النمط الفردي. (سماح، 2022م، 80).

وأطلق عليها أنماط فارك Vark وهي اختصار لأربعة أنماط من التعلُّم: التعلُّم البصري، النمط السمعي، النمط القراءة والكتابة، النمط الحركي، حيث يشير حرف Visual V إلى نمط التعلُّم البصري، ويشير حرف Auditory A إلى نمط التعلُّم السمعي، ويشير حرف write/Read R إلى نمط التعلُّم القرائي/ الكتابي، ويشير حرف Kinesthetic K إلى نمط التعلُّم العملي أو الحركي. (سماح، 2022م، 81).

وسأعرض إلى أهم ما يتميز به أصحاب كل نمط من تلك الأنماط:

- طلاب نمط التعلُّم البصري Visual: يعتمد المتعلُّم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلُّم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية المطبوعة، إضافة إلى الرسومات، والأشكال، والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض.
- طلاب نمط التعلُّم السمعي Auditory: يعتمد المتعلُّم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، ويتعلُّم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، والمناقشات، والحوارات.
- طلاب نمط التعلُّم القرائي/ الكتابي write/Read: يعتمد المتعلُّم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلُّم على نحو أفضل من خلال قراءة أو كتابة الأفكار والمعاني، ويلزم المتعلُّم في هذا النمط استخدام الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل، وكذلك الأعمال الكتابية. (المصيلحي، 2013م، 235).
- طلاب نمط التعلُّم العملي/ الحركي Kinesthetic: يعتمد المتعلُّم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلُّم الأفكار والمعاني، ويتعلُّم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع

ISSN : 2410-1818

الحواس من أجل أن يحدث لديه التعلُّم، كما أنه يفضل التعلُّم عن طريق العمل كما يفضل طلاب هذا النمط التعلُّم من خلال المواقف والنماذج الحقيقية والطبيعية.

طرق تعلُّم النمط البصري:

- الصور.
- الأشكال التوضيحية.
- الرسومات.
- المخططات والنماذج.
- ملفات الفيديو. (السليماني، 1433هـ، 27).
- الخرائط الذهنية.
- الخرائط المعرفية.
- التمثيل البياني. (عبيدات، 2009م، 91).

طرق تعلُّم النمط السمعي:

- المحاضرة.
- التسجيل.
- القصة.
- التعبير اللفظي.
- الأسئلة.

طرق تعلُّم النمط الحسي والحركي:

- التمثيل.
- لعب الأدوار. (السليماني، 1433هـ، 28).

طرق تعلُّم النمط القرائي/ الكتابي:

- الوسائط المقروءة.
- الوسائط المكتوبة.
- العروض التقديمية.
- القواميس.
- الاقتباسات.
- النصوص المكتوبة.
- الانترنت. (سماح، 2022م، 88).

كما أظهرت دراسات ميللر miller نقلاً عن السليماني إلى أن 92٪ من الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية يتعلّمون من خلال حاسة البصر، وأن 34٪ يتعلّمون من خلال وسائل سمعية، وأن 37٪ يتعلّمون بشكل أفضل من خلال أوضاع حسية حركية. (السليماني، 1433هـ، 26).

ولقد أولى الأدب التربوي لهذا الجانب نصيبًا لا بأس به من الاهتمام، إذ إن الفائدة لأنماط التعلُّم هي النظر إليها كأداة لاعتبار الفروق الفردية، وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في التعلُّم، وفي مواقف حياتية كثيرة. (جابر وقرعان، 2004م، 13).

ISSN : 2410-1818

ثانياً: الدراسات السابقة.

حظِيَ موضوع أنماط التعلُّم بعناية الكثير من الباحثين ونتج عن ذلك العديد من الدراسات التي تناولت جوانب الموضوع، إلا أنني لم أجد مَن بحث تلك الأنماط ومدى فعاليتها في مستويات المعرفة - على حد علم الباحث- ، ولكن هناك من بحث تلك الأنماط بجوانب متعددة.

وسأتطرق إلى تلك الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، وسأعرض في كل دراسة: العنوان، الهدف، المنهج، (أدوات جمع المعلومات، العينة في الدراسات الميدانية)، الفصول، أبرز النتائج:

الدراسة الأولى: دراسة (الغامدي، 2014م، 4- 26) والتي تهدف الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلُّم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، والتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلاب الموهوبين، والكشف عن العلاقة بين أنماط التعلُّم الأربعة: النشط، المتأمل، النظري، النفعي، وأنواع الذكاءات الثمانية المتعددة لدى الطلاب الموهوبين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة الدراسة من 129 طلاب من الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة، في المرحلة المتوسطة والثانوية بواقع عدد: 102 من الذكور، و 27 من الإناث واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: تباينت تفضيلات الطلاب الموهوبين عينة الدراسة في أنماط التعلُّم، وجاء النمط النشط في الترتيب الأول، كما حاز الذكاء المنطقي على الترتيب الأول من بين الذكاءات المتعددة، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين بقية أنماط التعلُّم، وما يقابلها من أنواع الذكاءات المتعددة، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين الذكور والطالبات الإناث في نمط التعلُّم النظري، وذلك لصالح الطالبات الموهوبات.

الدراسة الثانية: دراسة (مدحت ، 2016م، 408- 430) والتي تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية أنماط التعلُّم على بعض نواتج التعلُّم "المستوي المهاري" لطلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعات الأربعة، ثلاث منها تجريبية، وأخرى ضابطة، واختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العمدية العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى: أن الاستراتيجية المستخدمة للمجموعة التجريبية أثرت إيجابياً من حيث تقدم مستوى الأداء المهاري للمهارات المختارة قيد الدراسة، ومن النتائج: استراتيجية أنماط التعلُّم يمكن استخدامها بنجاح في تعليم المهارات.

الدراسة الثالثة: دراسة (العوادي والعبيدي، 2019م، 1- 25) وهدفت إلى التعرف إلى أثر توظيف أنماط التعلُّم في طرائق تدريس القراءة، والتعرف إلى الأثر الذي يتركه توظيف أنماط التعلُّم على تنمية الكفايات التعليمية في مقرر طرائق تدريس القراءة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (90) طالب من طلاب المرحلة الثالثة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، وقد توصلت الدراسة إلى: أن أنماط التعلُّم اثبت جدواها في تنمية الكفايات التعليمية واكتساب المهارات، وكذلك في تحقيق الأهداف التعليمية.

ISSN : 2410-1818

الدراسة الرابعة: دراسة (نشوية وريان، 2021م، 91- 122) وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على توظيف أنماط التعلُّم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي – بعدي لمجموعة واحدة، بلغ عددها (43) طالباً وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة: تحليل علامات الطلبة على اختباري المهارات الرياضية الأساسية ومهارات التفكير التخيلي في التطبيقين القبلي والبعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في اختباري المهارات الرياضية الأساسية ومهارات التفكير التخيلي على التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ووفقاً للجنس لصالح الطالبات، ومنها ضرورة توظيف أنماط التعلُّم في تدريس الرياضيات، وتوفير المصادر اللازمة لذلك، وضرورة تضمينها في دليل المعلم والكتب المقررة.

الدراسة الخامسة: دراسة (كنعان، 2023م، 12- 116) وهدفت إلى التعرف على أنماط التعلُّم المفضلة وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة التفوق الفني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من عدد: (301) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس أنماط التعلُّم المفضلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن النمط التعليمي المفضل لدى الطلبة كان النمط العملي حيث جاء في المرتبة الأولى، ثم تلاه النمط الكتابي أو القرائي في المرتبة الثانية، وتلاه النمط البصري بالمرتبة الثالثة، وأخيراً حل النمط السمعي في المرتبة الرابعة، وفيما يتعلق عن طبيعة العلاقة بين كل من أنماط التعلُّم المفضلة والذكاء الناجح للطلبة المتفوقين فنيًا، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً لدى النمط القرائي الكتابي ومقياس الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين فنيًا في الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الذي يهدف إلى معرفة فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، إذ يعد المنهج المناسب الذي يمكن عن طريقه اختيار الفرضيات التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة إذ يقوم على استعمال التجربة العلمية في دراسة الموضوع، وهذا الاستعمال تمتاز به البحوث ذات الإجراءات السليمة والنتائج الدقيقة مما يؤدي إلى القيمة العلمية (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000م، 67).

ويعد التصميم التجريبي من الخطوات الأولى التي يفكر بها الباحث عند إجراءات بحثة.(الزوبعي ومحمد، 1981، ص94)، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي

ISSN : 2410-1818

بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس وفق استراتيجية أنماط التعلُّم وضابطة تُدَّرس على وفق الطريقة التقليدية) ذا الاختبارين القبلي والبعدي، والجدول(1) يوضح ذلك:

جدول (1)

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي (المتغير التابع)
التجريبية	1. العمر الزمني بالأشهر 2. التحصيل الدراسي للوالدين 3. مستويات المعرفة	اختبار مستويات المعرفة القبلي	استراتيجية أنماط التعلُّم	اختبار مستويات المعرفة البعدي
الضابطة			الطريقة التقليدية	

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

المتغير المستقل: استراتيجية أنماط التعلُّم التي تم تطبيقها على طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير التابع: مستويات المعرفة

ثالثاً: مجتمع الدراسة

هو مجموعة من الإفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة من القياسات التي جمعت من تلك الأفراد (صبحي وآخرون، 2000م، 181)، ويتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط الذكور بالمدينة المنورة للعام الدراسي (2023م) والبالغ عددهم (87259) طالباً حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

عينة الدراسة

اختار الباحثان عشوائياً متوسطة يزيد بن الحارث بالمدينة المنورة واختار منها عشوائياً فصل ثالث (7) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طلابها (25)، وفصل (6) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طلابها (25) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة الدراسة (50) طالباً كما هو موضح في الجدول (2).

ISSN : 2410-1818

جدول (2)

توزيع طلاب مجموعتي الدراسة حسب الشُعب

ت	الشُعبة	المجموعة	عدد الطلاب	المجموع الكلي
1	أ	ضابطة	25	50
2	ج	تجريبية	25	

أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة الحالي استخدم الباحثان عدداً من أدوات القياس التي تحقق هذا الهدف والتي تمثلت في اختبار قياس مستويات المعرفة. وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة.

قائمة مستويات المعرفة لبلوم:

مر بناء القائمة بعدة خطوات على النحو الآتي:

1- **تحديد الهدف من القائمة، والمتمثل في** تحديد الأبعاد الفرعية لمستويات المعرفة الدنيا والعليا في كتاب الدراسات الإسلامية قسم الفقه للمرحلة الثالثة المتوسطة في الوحدة الأولى منه وهي الدماء الطبيعية.

2- الرجوع إلى الدراسات السابقة التي عنيت بمستويات المعرفة من حيث المفهوم والمستويات وطرق القياس.

3- صياغة مفردات القائمة في صورة مؤشرات قابلة للقياس والملاحظة وفقا لكل مستوى من مستويات المعرفة بعد وضع تعريف إجرائي لكل مستوى، بما ييسر عملية التحكيم.

4- **بناء القائمة في صورتها الأولية**، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (30) مؤشراً، موزعة على ست مستويات معرفية، حيث اشتمل مستوى المعرفة على (5) مؤشرات، ومستوى الاستيعاب على (5) مؤشرات، ومستوى التطبيق على (5) مؤشرات، ومستوى التحليل على (5) مؤشرات، ومستوى التركيب على (5) مؤشرات، ومستوى التقويم على (5) مؤشرات.

5- تم عرض القائمة على لجنة تحكيم من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وذلك فإبداء رأيهم حول محتويات القائمة ومناسبة المؤشرات للمستويات الواردة فيها، وقد حظيت جميع المؤشرات بنسب اتفاق تجاوزت 80٪ من المحكمين بما يؤيد بقاءها كمؤشرات وافية بالهدف منها.

ISSN : 2410-1818

جدول(3)

نسب الاتفاق بين المحكمين على قائمة المستويات المعرفية

مستويات المعرفة	مستويات المعرفة	نسبة الاتفاق الاجمالية
مستويات المعرفة العليا	التحليل	%92
	التركيب	%98
	التقويم	%93
مستويات المعرفة الدنيا	المعرفة	%91
	الاستيعاب	%96
	التطبيق	%96

يتضح أن نسب الاتفاق على المؤشرات تراوحت ما بين (91٪ -98٪)، وهي نسب اتفاق عالية مما يدعو إلى الثقة في صلاحية القائمة، واعتمادها في بناء أسئلة اختبار قياس مستويات المعرفة.

6- تكونت القائمة في صورتها النهائية من (30) مؤشراً موزعة على ستة مستويات معرفية، حيث اشتمل مستوى المعرفة (5) مؤشرات، ومستوى الاستيعاب (5) مؤشرات، ومستوى التطبيق (5) مؤشرات، ومستوى التحليل (5) مؤشرات، ومستوى التركيب (5) مؤشرات، ومستوى التقويم (5) مؤشرات.

ثانياً: اختبار قياس مستويات المعرفة في مادة الفقه

مرّ بناء الاختبار بعدة خطوات بيانها كما يلي:

1- تحديد الهدف من الاختبار، والمتمثل في قياس مستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ومستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) في الوحدة الأولى الدماء الطبيعية من علم الفقه في كتاب الدراسات الإسلامية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

2- تم بناء الاختبار بالرجوع إلى قائمة مستويات المعرفة وذلك بعد التأكد من صدقها وصلاحيتها من خلال عرضها على لجنة التحكيم، وكذلك الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة، إلى جانب الاستفادة من آراء الخبراء والمختصين.

3- بناء جدول مواصفات اختبار قياس مستويات المعرفة لوحدة الدماء الطبيعية لمعرفة الأوزان النسبية لموضوعات الوحدة من حيث توزيع الأهداف وتوزيع الأسئلة وذلك ليتحقق الشمول المطلوب من تغطية جميع الأهداف وعناصر المحتوى أو الموضوعات التي تم تدريسها، وحصول صدق المحتوى للاختبار، حيث يعطى كل جزء أو موضوع أو هدف وزنه الفعلي عند توزيع الأسئلة في الجدول حسب الأهمية

ISSN : 2410-1818

النسبية لمستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) ومستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

4- في ضوء الأوزان النسبية لجدول المواصفات تم صياغة مفردات الاختبار من نوع واحد وهو الاختيار من متعدد، وقد اقتصر على هذا النوع من الاختبار لأنه يقلل من عوامل التخمين ولا يتأثر بذاتية المصححين، ويتضمن كمية هائلة من الأسئلة يمكن لها أن تمثل المحتوى، وتغطي معظم جوانب التعلُّم، مع سهولة تصحيحها (خليفة، 2020م، 119)، كما أنه يتطلب تفكيرا مميزا من جانب المتعلِّم، ويمكن تطويعه لقياس جميع مستويات التفكير، كما أنه أيسر وأقل تكلفة في عملية التصحيح (علام، 2006م، 336).

5- إعداد الاختبار في صورته الأولية، حيث تكوّن من (30) سؤالاً موزعة على ستة مستويات رئيسة، حيث اشتمل مستوى المعرفة على (5) أسئلة، ومستوى الاستيعاب (5) أسئلة، ومستوى التطبيق (5) أسئلة، ومستوى التحليل (5) أسئلة، ومستوى التركيب (5) أسئلة، ومستوى التقويم (5) أسئلة.

6- **الصدق الظاهري للاختبار:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على لجنة التحكيم من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية، لإبداء ملحوظاتهم حول أسئلة الاختبار من حيث وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد تم إجراء ما طلبه المحكمون من تعديلات على أسئلة الاختبار. وبعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ حجمها (30) طالباً، وكانت النتائج على النحو الآتي:

7- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين تمّ تحديد المجموعة الطرفية العليا والدنيا في المجموع الكلي للاختبار، وللتأكد بأن توزيع العينة الاستطلاعية يميل للاعتدالية من أجل استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين تم استخدام اختبار شبيرو– ويلك (Shapiro-Wilk) كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول(4)

نتائج اختبار شبيرو - ويلك للتحقق من اعتدالية التوزيع في درجات المجموعة الطرفية

المجموعة الطرفية	الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	.930	10	.452
المجموعة الدنيا	.871	10	.102

من خلال الجدول السابق رقم (4) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية هي أكبر من (0.05)، مما يدل على أن درجات الطلاب في التطبيق الاستطلاعي تتبع التوزيع الاعتدالي، ولذلك تم استخدام اختبار

ISSN : 2410-1818

(t-test) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) مع حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف مقارنة المجموعتين الطرفيتين الثلث الأعلى والثلث الأدنى في الأبعاد والمجموع الكلي للاختبار والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول(5)

الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على مستويات الاختبار والمجموع الكلي

مستويات المعرفة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحليل	العليا	10	2.70	1.06	2.426	18	.026
	الدنيا	10	1.60	0.97			
التركيب	العليا	10	3.40	0.84	5.303	18	.000
	الدنيا	10	1.40	0.84			
التقويم	العليا	10	3.60	1.17	5.073	18	.000
	الدنيا	10	1.30	0.82			
المعرفة	العليا	10	3.10	1.29	5.600	18	.000
	الدنيا	10	0.50	0.71			
الاستيعاب	العليا	10	3.10	1.10	5.730	18	.000
	الدنيا	10	0.80	0.63			
التطبيق	العليا	10	3.40	0.97	5.578	18	.000
	الدنيا	10	1.10	0.88			
مستويات المعرفة	العليا	10	18.40	1.35	19.682	18	.000
	الدنيا	10	6.50	1.35			

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (5) أن أبعاد الاختبار لديها القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين (المنخفضين والمرتفعين) حيث كانت القيم التائية (ت) في كل مستوى من مستويات المعرفة في مادة الفقه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وأنّ اتجاه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يؤكد الصدق التمييزي للاختبار.

ISSN : 2410-1818

8- معامل الصعوبة لأسئلة اختبار مستويات المعرفة

يهدف إيجاد معامل الصعوبة إلى إيضاح درجة سهولة أو صعوبة اسئلة الاختبار، والجدول الآتي يوضح معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار مستويات المعرفة

جدول(6)

معامل الصعوبة والسهولة لاختبار التحصيل في مادة الفقه

الفهم			الاستيعاب			التطبيق		
رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0.57	0.43	2	0.50	0.50	3	0.57	0.43
7	0.60	0.40	8	0.53	0.47	9	0.60	0.40
13	0.57	0.43	14	0.50	0.50	15	0.60	0.40
19	0.53	0.47	20	0.60	0.40	21	0.60	0.40
25	0.57	0.43	26	0.43	0.57	27	0.63	0.37
التحليل			**التركيب**			**التقويم**		
رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
4	0.53	0.47	5	0.50	0.50	6	0.60	0.40
10	0.53	0.47	11	0.60	0.40	12	0.63	0.37
16	0.57	0.43	17	0.67	0.33	18	0.57	0.43
22	0.47	0.53	23	0.70	0.30	24	0.57	0.43
28	0.50	0.50	29	0.63	0.37	30	0.63	0.37

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار مقبولة إحصائياً، حيث تراوحت بين (0.43 -0.70)، وكانت معاملات السهولة محصورة بين (0.30 -0.57)، وبالنظر على ما أشار إليه (عودة، 2010م، 98) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20 -0.80).

9- معامل التمييز لأسئلة الاختبار: يقصد بمعامل التمييز قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة مرتفعي الأداء والطلبة منخفضي الأداء، إذ أن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية كل سؤال في التمييز بين الطلاب ذوي القدرة العالية والطالب الضعيف، بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات التمييز لأسئلة الاختبار.

ISSN : 2410-1818

جدول(7)

معاملات التمييز لاختبار مستويات المعرفة في مادة الفقه

مستويات المعرفة الدنيا						مستويات المعرفة العليا					
الفهم		الاستيعاب		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم	
رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
1	0.33	2	0.40	3	0.62	4	0.40	5	0.27	6	0.40
7	0.27	8	0.40	9	0.62	10	0.47	11	0.27	12	0.40
13	0.33	14	0.33	15	0.45	16	0.47	17	0.33	18	0.33
19	0.40	20	0.27	21	0.56	22	0.33	23	0.40	24	0.27
25	0.33	26	0.33	27	0.55	28	0.40	29	0.33	30	0.40

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار مقبولة إحصائياً، حيث تراوحت بين (0.33 -0.87)، وجميعها تقع في مستويات القيم المقبولة، حيث إن القيم الموجبة لمعامل التمييز تتراوح بين (0.20 -0.39)، هي قيم مقبولة إحصائيا وتفي بالغرض من الاختبار، خصوصا إذا كانت أكبر من 0.30، والقيم التي تزيد عن 0.39 فهي قيم ذات تمييز جيد، والقيم الأكبر من 0.60 فهي قيم ذات تمييز قوي (فتح الله، 2016، 354)، وعليه تمّ الإبقاء على جميع مفردات الاختبار دون حذف شيء من مفرداته.

10- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمستوى، والجدول الآتي يوضح ذلك:

ISSN : 2410-1818

جدول(8)

معامل الارتباط بيرسون بين كل سؤال ودرجة المستوى المعرفي الذي ينتمي إليه باختبار التحصيل في مادة الفقه

مستويات المعرفة الدنيا						مستويات المعرفة العليا					
المعرفة		الاستيعاب		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	.408**	2	.407**	3	.509**	4	.480**	5	.449**	6	.467**
7	.471**	8	.546**	9	.408**	10	.555**	11	.506**	12	.598**
13	.508**	14	.528**	15	.549**	16	.534**	17	.488**	18	.499**
19	.488**	20	.492**	21	.656**	22	.513**	23	.564**	24	.411**
25	.608**	26	.409**	27	.417**	28	.473**	29	.539**	30	.421**

يتضح من الجدول السابق رقم(8) أن قيم معامل الارتباط بين أسئلة اختبار التحصيل في مادة الفقه، ودرجة المستوى المعرفي الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.407- 0.656)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). ويوضح الجدول الآتي معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل درجة كل مستوى معرفي ودرجة الاختبار ككل.

جدول(9)

معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لاختبار مستويات المعرفة في الفقه

مستويات المعرفة	معامل الارتباط
المعرفة	0.566**
الاستيعاب	0.791**
التطبيق	0.611**
التحليل	0.730**
التركيب	0.781**
التقويم	0.754**

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي ودرجة الاختبار ككل تراوحت بين (0.566 - 0.791)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع اختبار التحصيل الدراسي في مادة الفقه بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ISSN : 2410-1818

11- ثبات الاختبار مستويات المعرفة

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر رتشاردسون -20، وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي يعطى فيها درجة واحدة للإجابات الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة(العاني والحلكوت، 2005م، 112)، والجدول الآتي يوضح نتائج معامل الثبات للاختبار

جدول(10)

معامل الثبات لاختبار قياس مستويات المعرفة

الاختبار	عدد فقرات الاختبار	KR- 20
المعرفة	5	0.713
الاستيعاب	5	0.739
التطبيق	5	0.742
التحليل	5	0.754
التركيب	5	0.723
التقويم	5	0.711
المجموع	**30**	**0.783**

يتضح أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.783)، وتراوحت قيمة معامل الثبات لكل مستوى من مستويات المعرفة بين (0.711) و(0.754).

12- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار:

من خلال العينة الاستطلاعية تم حساب الزمن الذي يستغرقه كل طالب على حدة للإجابة عن أسئلة الاختبار ومن ثم استخراج المتوسط الحسابي الذي من خلال توصل الباحث إلى أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار تكون أربعون دقيقة.

13- طريقة تصحيح الاختبار:

أعد الباحث مفتاحا لتصحيح اختبار مستويات المعرفة في الفقه بحيث يكون مجموع الدرجات ثلاثون درجة مقابل الإجابة عن (30) سؤالا يمنح الطالب درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال من الأسئلة في حين يمنح الدرجة (صفر) للإجابة غير الصحيحة أو السؤال المتروك بدون إجابة أو اختيار أكثر من إجابة، وبناء على ذلك تكون أعلى درجة للاختبار هي (ثلاثون) درجة وأقل درجة هي (صفر) مما يعني أن ارتفاع درجات الطالب مؤشر على ارتفاع مستويات المعرفة لديه، والعكس صحيح.

ISSN : 2410-1818

14- الاختبار في صورته النهائية:

أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (30) سؤالاً تتمثل في ست مستويات للمعرفة، حيث اشتمل مستوى المعرفة الفهم (5) أسئلة، ومستوى الاستيعاب الفهم (5) أسئلة، ومستوى التطبيق الفهم (5) أسئلة، ومستوى التحليل الفهم (5) أسئلة، ومستوى التركيب الفهم (5) أسئلة، ومستوى التقويم الفهم (5) أسئلة.

ثالثاً: مواد المعالجة التجريبية(دليل المعلم)

تم بناء دليل المعلم وفق الخطوات الآتية:

1- **تحديد الهدف من الدليل ويتمثل في** إرشاد معلم الفقه إلى كيفية استخدام استراتيجية أنماط التعلُّم لتدريس الوحدة المختارة للمجموعة التجريبية.

2- تم إعداد دليل المعلم من خلال اطلاع الباحث على العديد من البحوث والدراسات التي طبقت استراتيجية أنماط التعلُّم.

3- **إعداد الدليل في صورته الأولية، وقد** تكوّن مما يلي:

- مقدمة عن دليل المعلم.
- أهداف الدليل.
- الأهداف العامة لوحدة الدماء الطبيعية.
- التعريف باستراتيجية أنماط التعلُّم وأهميتها ومميزاتها ومراحلها وخطواتها ودور كل من المعلم والمتعلُّم فيها.
- مفهوم مستويات المعرفة المقصود تنميتها لدى الطلاب باستخدام الاستراتيجية.
- جدول التوزيع الزمني لتنفيذ الدروس وفق استراتيجية أنماط التعلُّم.
- خطوات تنفيذ دروس الوحدة باستخدام استراتيجية أنماط التعلُّم، وقد تضمنت: مقدمة الوحدة، مع بيان الأهداف العامة لها، ثم توضيح خطوات تنفيذ كل درس من الكتاب المقرر، بحيث يشتمل على العنوان وأهداف الدرس وتهيئة الحجرة الصفية، والوسائل التعليمية، ومصادر التعليم، والمحتوى ـ والأنشطة التعليمية، والتقويم الختامي.

4- عرض الدليل على عدد من المحكمين والخبراء في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، والفقه، وبناء على ما أفاد به السادة المحكمون من مقترحات وآراء قام الباحثان بتصحيح وتعديل الدليل.

ISSN : 2410-1818

ضبط المتغيرات الدخيلة:

قام الباحث بضبط المتغيرات الدخيلة والتي من شأنها أن تؤثر في المتغير المستقل والمتغير التابع، هو مستويات المعرفة، وهي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع وتشارك المتغير المستقل في أحداث التغيير، ويتم عزل آثارها عن المتغير التابع وذلك بتثبيتها أو تحييدها (عبد الرحمن وآخرون، 1991م، 275). وبيان ذلك كما يلي:

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي:**

تم تطبيق أداة الدراسة على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق التجريبي (التدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين إحصائياً، تم استخدام اختبار كولموغروف -سميرنوف Kolmogorov-Smirnov كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول(11)

التحقق من اعتدالية التوزيع للتأكد من تكافؤ المجوعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

الإحصائية	مستوى الدلالة
0.182	0.83

يتضح من خلال الجدول السابق رقم(11) أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.182) أكبر من (0.05)، وبالآتي نقبل الفرضية الصفري بأن درجات الطلاب في التطبيق القبلي يتبع التوزيع الطبيعي، وكانت نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على النحو الآتي:

جدول(12)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المستوى	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحليل	الضابطة	25	2.00	1.00	.756	48	.453
	التجريبية	25	2.20	0.87			
التركيب	الضابطة	25	1.68	1.11	1.922	48	.061
	التجريبية	25	2.28	1.10			
التقويم	الضابطة	25	1.76	1.05	1.209	48	.233
	التجريبية	25	2.12	1.05			

ISSN : 2410-1818

المعرفة	الضابطة	25	1.88	1.59	1.659	48	.104
	التجريبية	25	2.56	1.29			
الاستيعاب	الضابطة	25	1.52	1.12	1.568	48	.123
	التجريبية	25	2.00	1.04			
التطبيق	الضابطة	25	1.80	1.32	1.082	48	.285
	التجريبية	25	2.20	1.29			
مستويات المعرفة	الضابطة	25	10.64	4.71	2.278	48	.127
	التجريبية	25	13.36	3.67			

يتضح من الجدول السابق رقم(12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مستويات المعرفة في الفقه، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق التجريبي(التدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) على المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان وتنطلقان من نقطة بداية واحدة..

- **البيئة التعليمية:**

تم اختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من بيئة تعليمية واحدة وهي المدينة المنورة، وبناء عليه فإن البيئة التعليمية للمجموعتين الضابطة والتجريبية تكاد تكون واحدة.

- **المستوى الثقافي والاجتماعي:**

تم اختيار أفراد العينة من مدرسة واحدة وبهذا تكون المجموعتان الضابطة والتجريبية من منطقة جغرافية واحدة تقترب في المستوى الثقافي والاجتماعي لأفراد العينة، وبقدر الإمكان وجد الباحث أن هناك تقاربا في المستوى الثقافي والاجتماعي للأفراد المشاركين.

- **الجنس:**

اقتصرت عينة الدراسة على الذكور فقط حتى لا يصبح لمتغير الجنس أثر في المتغير التابع.

- **العمر الزمني:**

يتراوح العمر الزمني للمشاركين في الدراسة الحالي ما بين (14 - 15) سنة، وتم ضبط العمر الزمني للمشاركين، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تمّ حساب دلالة الفروق بين أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتأكد بأن توزيع البيانات في التطبيق القبلي يميل إلى الاعتدالية، تم استخدام اختبار كولموغروف -سميرنوف Kolmogorov-Smirnovكما يوضحه الجدول الآتي.

ISSN : 2410-1818

جدول(13)

التحقق من اعتدالية التوزيع للتأكد من تكفاؤ المجوعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

الإحصائية	مستوى الدلالة
0.451	0.54

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.45) أكبر من (0.05)، وبالآتي نقبل الفرضية الصفري بأن العمر الزمني لدى الطلاب في التطبيق القبلي يتبع التوزيع الطبيعي، وكانت نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في العمري الزمني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على النحو الآتي:

جدول(14)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في العمر الزمني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المستوى	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحليل	الضابطة	25	2.15	0.80	.240	48	.811
	التجريبية	25	2.08	0.98			
التركيب	الضابطة	25	1.92	1.12	.208	48	.836
	التجريبية	25	2.00	1.15			
التقويم	الضابطة	25	2.08	1.32	.539	48	.593
	التجريبية	25	1.89	0.97			
المعرفة	الضابطة	25	2.15	1.34	.186	48	.853
	التجريبية	25	2.24	1.53			
الاستيعاب	الضابطة	25	2.15	1.28	1.523	48	.134
	التجريبية	25	1.62	1.01			
التطبيق	الضابطة	25	2.46	1.33	1.496	48	.141
	التجريبية	25	1.84	1.28			
مستويات المعرفة	الضابطة	25	12.92	4.55	.878	48	.385
	التجريبية	25	11.68	4.36			

ISSN : 2410-1818

يتضح من الجدول السابق رقم (14) أن القيمة التائية في كل مستوى معرفي وفي الاختبار ككل أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالآتي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق التجريبي في العمر الزمني.

ثامناً: تدريس وحدة الدماء الطبيعية

تم تدريس موضوعات وحدة الدماء الطبيعية للمجموعتين الضابطة والتجريبية تحت إشراف الباحث – بداية من 1444/10/6هـ إلى 1444/11/12هـ حيث درست المجموعة التجريبية وحدة الدماء الطبيعية باستخدام استراتيجية أنماط التعلُّم، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستغرقت عملية التطبيق خمسة وثلاثون يوما تقريباً.

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

1. تم الاتفاق مع مدير المدرسة متوسطة يزيد بن الحارث على إن يتولى الباحث تدريس وحدة الدماء الطبيعية بنفسه حسب دليل المعلم.
2. تم عقد اجتماع مع الموجه الطلابي، ووكيل شؤون الطلاب؛ لاختيار طلاب العينة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية عن طريق القرعة بين مجموع الطلاب.
3. تم تطبيق أداة الدراسة قبلياً والمتمثلة في الاختبار التحصيلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية تمهيدا لضبط التكافؤ والتجانس بين المجموعتين.
4. تم عقد جلسة تمهيدية مع طلاب المجموعة التجريبية وتزويدهم بخلفية عن الاستراتيجية، وكيفية تطبيقها في الموقف التدريسي وما يتبعها من أنشطة سوف يكلفون بها.
5. بدأ الباحث التجربة وباشر بتدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية أنماط التعلُّم والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، بداية من تاريخ 1444/10/6هـ بواقع ثلاث دروس أسبوعيا
6. انتهت التجربة في يوم الخميس الموافق 1444/11/12 هـ.
7. بعد انتهاء التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) من أجل حساب الفروق بين متوسطي درجات العينة، حيث تم إعلام مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي الدراسة في وقت واحد بتاريخ (15 /11/ 1444هـ) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار.
8. تم تصحيح الاختبار ورصد درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي بمنح الإجابة الصحيحة (درجة واحدة) والإجابة الخاطئة (صفر).
9. تم استخدام البرنامجSPSS لتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، ثم التوصل إلى الملخص والتوصيات والمقترحات.

ISSN : 2410-1818

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياته، قام الباحث باستخدام برنامج (SPSS) للتحليل الاحصائي، واستخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعرفة أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- معامل الصعوبة والسهولة والتمييز.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات كيودر ريتشاردسون.
- اختبار شبيرو– ويلك (Shapiro-Wilk)
- اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)
- اختبار "ت"(T-Test) ، لقياس دلالة فروق المتوسطات لعينتين مستقلتين.
- مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: الإجابة عن السؤال الرئيس واختبار الفرضية المتعلقة به

نص السؤال على ما يلي: **ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة؟**

ونصت الفرضية المتعلقة به على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة عند جميع مستوياته (الدنيا – العليا)

ولاختبار صحة الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار قياس مستويات المعرفة، كما مبين في الجدول (15)

ISSN : 2410-1818

جدول (15)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي الدراسة في اختبار قياس مستويات المعرفة

المتغير التابع	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	التأثير
مستويات المعرفة لبلوم	التجريبية	25	22.44	2.74	10.400	48	.000	0.69	كبير
	الضابطة	25	10.76	4.90					

يبين الجدول (15) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (22.44) بانحراف معياري بلغ (2.74)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (10.76) بانحراف معياري بلغ (4.90) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (10.400)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.69)، وهو حجم تأثير كبير.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم في تدريس وحدة الدماء الطبيعية حيث إنه قد أثار تنوع أنماط التعلُّم التي تراعي رغبات الطلاب وميولهم في شد انتباههم وزيادة اهتمامهم وتركيزهم ودافعيتهم لتعلُّم المادة العلمية، كما راعت استراتيجية أنماط التعلُّم المختلفة احتياجات المتعلِّمين وتفضيلاتهم للأساليب التي يتلقون بها المعارف، كما أسهمت في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على تفاعلهم الصفي، وأسهم في تنمية مستوياتهم المعرفية المختلفة بسبب تقديم المعلومات بطرق تتناسب مع خصائصهم التعلُّمية، وعززت من تبسيط المعلومات وتسهيل فهمهم وإدراكهم واستيعابهم لها وتخزينها في البنى المعرفية واستدعائها إذا ما تطلب الأمر ذلك، مستعينين باقتران المثير المفضل بالاستجابة. وتتفق النتائج مع نتائج دراسة عبد المنعم (2014م) التي أظهرت فاعلية استخدام إستراتيجية أنماط التعلُّم في تحسين نواتج التعلُّم لطلاب شعبة التعليم. كما اتفقت مع نتائج دراسة العوادي والعبيدي (2019م) التي أظهرت تأثير أنماط التعلُّم اثبت جدواها في تنمية الكفايات التعليمية واكتساب المهارات، وكذلك في تحقيق الأهداف التعليمية. واتفقت مع نتائج دراسة نشوية وريان (2021م) التي أظهرت فاعلية توظيف أنماط التعلُّم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة كنعان (2023م).

وبناء عليه تم رفض الفرضية الصفري وقبول الفرضية البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم)

ISSN : 2410-1818

والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة عند جميع مستوياته (الدنيا – العليا).

ثانياً: الإجابة عن الأسئلة الفرعية والفرضيات المتعلقة بها:

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول واختبار صحة الفرضية المتعلقة به:

نص السؤال الأول على: ما فاعلية ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في علم الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية؟

ونص الفرضية المتعلق به على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة فيما يتعلق بمستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم)

ولاختبار صحة الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار قياس مستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم)، كما مبين في الجدول (16)

جدول (16)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي الدراسة في اختبار قياس مستويات المعرفة العليا

مستويات المعرفة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	التأثير
التحليل	التجريبية	25	3.72	1.02	5.785	48	.000	0.41	كبير
	الضابطة	25	2.00	1.08					
التركيب	التجريبية	25	4.00	0.76	8.622	48	.000	0.60	كبير
	الضابطة	25	1.68	1.11					
التقويم	التجريبية	25	4.48	1.05	8.308	48	.000	0.59	كبير
	الضابطة	25	1.96	1.10					
مستويات المعرفة العليا	التجريبية	25	11.40	1.32	13.405	48	.000	0.78	كبير
	الضابطة	25	5.32	1.84					

ISSN : 2410-1818

يبين الجدول (16) أعلاه ما يلي:

1- **التحليل:** ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.72) بانحراف معياري بلغ (1.02)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (2.00) بانحراف معياري بلغ (1.08) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.785)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.41)، وهو حجم تأثير كبير.

2- **التركيب:** أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (4.00) بانحراف معياري بلغ (0.76)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (1.68) بانحراف معياري بلغ (1.11) وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (8.622)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.60)، وهو حجم تأثير كبير.

3- **التقويم:** أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (4.48) بانحراف معياري بلغ (1.05)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (1.96) بانحراف معياري بلغ (1.10) وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (8.308)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.59)، وهو حجم تأثير كبير.

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة العليا(التحليل، التركيب، التقويم)، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.78)، وهو حجم تأثير كبير. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى استخدام استراتيجية أنماط التعلُّم، والتي تم إعدادها والتخطيط لها بطريقة مدروسة بهدف تنمية مستويات المعرفة العليا لدى الطلبة، وذلك من خلال تعليم الطلاب بالأنماط التعليمية المفضلة لديهم سواء كانت سمعية أم بصرية أم حركية أم قرائية وكتابية، وتم تقديم أنشطة أنماط التعلُّم المختلفة والتي ركزت على تعليم الطلاب وتنمية قدرتهم على التحليل من خلال توظيف أنماط التعلُّم المختلفة لتدريب الطلاب على تمحيص المعلومات وتفكيكها إلى أجزائها وتحديد الأسباب والدوافع، والقيام باستنتاجات ودمجها بحقائق لدعم عمومياتها. وتحديدا تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية فيما بينها وإكسابهم القدرة على التفكيك وتجزيء الفكرة إلى مكونات وأجزاء من أجل فهم البناء التنظيمي لها والعلاقة القائمة بين مكوناتها، ومن ذلك تدريبهم على التمييز بين الدماء الطبيعية، واستخراج الأحكام المتعلقة بها، وتقسيمها وتجزئتها، والتفريق بينها. كما تم من خلال استراتيجية أنماط التعلُّم تقديم أنشطة وتمرينات بحسب ميول الطلاب وتفضيلاتهم تساعدهم على تنمية مستوى التركيب لديهم، ومن ذلك تدريبهم على تجميع المعلومات بتركيب عناصرها بطرق وتسلسلات مختلفة وطرح حلول بديلة. وتعزيز قدرتهم على البناء العقلي للأفكار

ISSN : 2410-1818

والمفاهيم التي تم تدريسها في وحدة الدماء الطبيعية، بتوظيف مصادر متعددة، ويتضمن كتابة موضوع منظم حول الموضوعات التي تم تدريسها في الوحدة، كما تم من خلال استراتيجية أنماط التعلُّم تدريب الطلاب على شرح المفاهيم المتعلقة بالدماء الطبيعية، وتصنيفها، والربط بينها. كما استهدف تدريس الوحدة من خلال استراتيجية أنماط التعلُّم تنمية مستوى التقويم لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام وسائل تعليمية صوتية كالصوتيات والتسجيلات الصوتية، أو استخدام وسائل تعليمية بصرية كالفيديوهات التعليمية والرسوم التوضيحية والصور، وعروض البوربوينت، ومن خلالها تم تعليم الطلاب الأحكام المتعلقة بالدماء الطبيعية، وتدريبهم على كيفية إصدار الأحكام الشرعية حولها، وتدريبهم على كيفية التحقق من صحة المعلومات، والمفاهيم التي يتم تدريسها، وتشجيعهم على طرح الأفكار والآراء المبنية على الأدلة والحجج والبراهين، وتدريبهم على كيفية إصدار الأحكام في المسائل المتعلقة بالوحدة بناء على ضوابط وأحكام الشريعة الإسلامية.

وبناء عليه تم قبول الفرضية البديلة وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة العليا.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني واختبار صحة الفرضية المتعلقة به:

نص السؤال الثاني على: ما فاعلية ما فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في تنمية مستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في علم الفقه من كتاب الدراسات الإسلامية؟

ونصت الفرضية المتعلقة به على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة فيما يتعلق بمستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق)

ولاختبار صحة الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار قياس مستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق)، كما مبين في الجدول (17)

ISSN : 2410-1818

جدول (17)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي الدراسة في اختبار قياس مستويات المعرفة الدنيا

مستويات المعرفة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم ألأثر	التأثير
المعرفة	التجريبية	25	3.48	1.00	3.536	48	.001	0.20	كبير
	الضابطة	25	2.08	1.71					
الاستيعاب	التجريبية	25	3.56	0.82	6.524	48	.000	0.47	كبير
	الضابطة	25	1.60	1.26					
التطبيق	التجريبية	25	4.00	0.76	7.568	48	.000	0.54	كبير
	الضابطة	25	1.76	1.27					
مستويات المعرفة الدنيا	التجريبية	25	11.04	1.79	7.259	48	.000	0.52	كبير
	الضابطة	25	5.44	3.42					

يبين الجدول (17) أعلاه ما يلي:

1- **المعرفة:** ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.48) بانحراف معياري بلغ (1.00)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (2.08) بانحراف معياري بلغ (1.71) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.536)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.20)، وهو حجم تأثير كبير.

2- **الاستيعاب:** ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.56) بانحراف معياري بلغ (0.82)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (1.60) بانحراف معياري بلغ (1.26) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (6.524)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.47)، وهو حجم تأثير كبير.

3- **التطبيق:** ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (4.00) بانحراف معياري بلغ (0.76)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (1.76) بانحراف معياري بلغ (1.27) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (7.568)، وهي عند درجة حرية (48)، وهي قيمة دالة

ISSN : 2410-1818

إحصائياً عند مستوى الدلالة، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة لبلوم، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.54)، وهو حجم تأثير كبير.

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق)، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.52)، وهو حجم تأثير كبير. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إستراتيجية أنماط التعلُّم التي تم توظيفها في تدريس وحدة الدماء الطبيعية بمادة الفقه، حيث روعي في إعدادها مناسبتها لمستويات الطلبة وميولهم ورغباتهم وتفضيلاتهم في طرق التعليم والتعلُّم، كما أنه تم إعداد استراتيجية أنماط التعلُّم بطرق منهجية وعلمية مدروسة بهدف تنمية المستويات المعرفية المختلفة لدى الطلاب، ومن ذلك مستويات المعرفة الدنيا كالمعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، حيث تم من خلال استراتيجية أنماط التعلُّم تقديم أنشطة وتمرينات بحسب ميول الطلاب وتفضيلاتهم تساعدهم على تنمية المستوى المعرفي من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات بطرق جذابة ومشوقة وتتناسب مع رغباتهم وميولهم، ومن ذلك عرض المادة العلمية باستخدام التقنيات التعليمية السمعية والبصرية، والتي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتلبي احتياجاتهم المختلفة، الأمر الذي أسهم في زيادة جذب الطلاب وتحبيبهم إلى تعلُّم المادة العلمية، وتحويل المعلومات المجردة إلى مفاهيم وحقائق ملموسة ومحسوسة، الأمر الذي أسهم في تحسين قدرتهم على حفظ المعلومات وتذكرها وإعادة سرد معلومات دُرست من قبل، واسترجاع حقائق، ومفردات ومفاهيم وإجابات بسيطة، ومعرفة المصطلحات، والحقائق المتعلقة بالدماء الطبيعية. كما أن هناك توظيف مدروس لإستراتيجية أنماط التعلُّم لتحسين مستوى فهم الطلاب واستيعابهم للمادة العلمية، حيث روعي في الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبتها للخصائص النمائية للطلاب وطرق التعلُّم المفضلة لديهم، حيث تم توظيف أنماط تعلُّم بصرية كالفيديوهات وعروض البوربونت والصور والرسوم لتحويل المعلومات المجردة إلى حقائق محسوسة تربط الطلاب بالواقع المعيش، وهذا الأمر كان له انعكاس إيجابي على مستوى فهمهم واستيعابهم وإدراكهم للمصطلحات والحقائق والمعاني المتعلقة بوحدة الدماء الطبيعية والتمييز بينها. كما استهدفت استراتيجية أنماط التعلُّم تنمية مستوى التطبيق لدى الطلاب، حيث تضمنت أنشطة تعليمية تطبيقية وعملية يمارسها الطلاب، ووضعهم في مواقف تعليمية تحاكي الواقع الفعلي، وتعليمهم كيفية استعمال المعلومات الجديدة وتطبيقها في حياتهم اليومية، كتطبيق الأحكام الشرعية فيما يتعلق بالدماء الطبيعية والعمل بها، وتدريبهم على كيفية حل مشاكل ومسائل جديدة بتطبيق المعرفة والحقائق والتقنيات المكتسبة بطرق مختلفة.

وبناء عليه تم رفض الفرضية الصفري وقبول الفرضية البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة الدنيا(المعرفة، الاستيعاب، التطبيق).

ISSN : 2410-1818

ثالثاً: الاستنتاجات

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة لبلوم عند جميع مستوياته(الدنيا – العليا).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي تدريس باستراتيجية أنماط التعلُّم) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مستويات المعرفة الدنيا(المعرفة، الاستيعاب، التطبيق).

رابعا: التوصيات

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1- ضرورة اعتماد معلمي الدراسات الإسلامية في المراحل المختلفة على توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم في تخطيط وتنفيذ دروسهم بالإضافة إلى أساليب التدريس القائمة حالياً.

2- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الإسلامية في طريقة توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم في تدريس المواد الشرعية عموماً ومادة الفقه خصوصاً.

3- تصميم دليل إرشادي لمعلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في كيفية توظيف استراتيجية أنماط التعلُّم في تدريس مادة الفقه.

4- تضمين مراعاة أنماط التعلم للطلاب ضمن المعايير الأساسية والخاصة بتقييم المعلمين في مراحل التعليم العام.

ISSN : 2410-1818

خامساً: المقترحات

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي:

1. إجراء بحث عن فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي والتفكير البصري.
2. إجراء بحث عن فاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.
3. إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى مثل الرياضيات والاجتماعيات.
4. إجراء دراسة مقارنة لفاعلية استراتيجية أنماط التعلُّم مع برامج أخرى للتعرف على أفضليتها في تنمية التفكير.

ISSN : 2410-1818

المراجع

1. عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى، حسين باهي (2000م) **طرق الدراسة العلمي والتحليل**
2. **الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية**، دار القلم، الكويت.
3. صبحي، محمد وآخرون (2000م). **مقدمة في الطرق الإحصائية**، ط،1 دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع.
4. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام (1981م) **مناهج الدراسة في التربية**، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
5. خليفة، عبد الحكم سعد محمد، (2020م) **مهارات التدريس وتطبيقاتها في العلوم الشرعية والتربية الإسلامية** المكتب العربي الحديث للنشر والطباعة، مصر.
6. علام، صلاح الدين محمود، (2006م)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، مصر.
7. عودة، أحمد سليمان، (2010م)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط4، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد.
8. فتح الله، مندور عبد السلام، (2016م)، **التقويم التربوي**، ط 3، دار النشر الدولي للطباعة والنشر، الرياض.
9. العاني، نزار، والكحلوت، أحمد، (2005م)، **القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية**، من إصدارات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
10. الحازمي، خالد بن حامد، **أصول التربية الإسلامية**، (ط4)، دار الزمان للنشر والتوزيع والطباعة، المدينة المنورة، (1433هـ)، ص29.
11. الربيعي، جمعة رشيد، والأسدي، عقيل رشيد، أنماط التعلم: نشأتها، أهميتها، تصنيفها، مجلة اللغة العربية وآدابها، عدد: 30، كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق، (2019م)، ص 38.
12. فرحات، فاطمة الزهراء، استراتيجيات التعليم ودورها في تعديل أنماط التدريس داخل المؤسسات التربوية، مجلة جسور المعرفة، المجلد: 8، العدد: 3، جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر، (2022م)، ص 429.
13. فيصل، فراد، أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة قسم العلوم الدقيقة: وفق نموذج VARK، مجلة الأستاذ، المجلد: 17، العدد: 1، (2021م)، ص 43.
14. عبد العظيم، صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، (2015م)، ص 15.

ISSN : 2410-1818

15. عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط 2، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (2009م)، ص 262.
16. العتوم، عدنان يوسف وآخرون، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسرة للنشر والتوزيع، الأردن، (2009)، ص 219 - 222.
17. القواسمة، رشدي، وآخرون، (2012م)، مناهج البحث العلمي، ط2،منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن، ص 154.
18. شحاته، حسن وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (711هـ)، (ط3)، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، القاهرة، (2004م)، الجزء: 5، ص39.
19. زاير، سعد علي، سماء، تركي داخل، اتجاهات حديثة في التدريس، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، (2013م)، ص 153.
20. عبد العظيم، صبري، استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، اللبنانية للطباعة والنشر، القاهرة، (2015م)، ص 29.
21. عيد، سماح محمد أحمد، استراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك vark في تدريس العلوم، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مجلد: 23، عدد: 1، القاهرة، (2022م)، ص 85.
22. منشورات المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، نظريات ونماذج التصميم التعليمي، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، (2013م)، ص 1 - 4.
23. الشهري، ظافر عبد الله، أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج VARK لدى طلبة المرحلة الثانوية في النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد: 7، عدد: 8، الأردن، (2018م)، ص 135.
24. سماح، محمد أحمد، استراتيجية مقترحة لأنماط التعلم فارك Vark، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية الآداب والعلوم والتربية، وحدة النشر العلمي، مجلد: 23، عدد: 1، (2022م)، ص 80.
25. المصيلحي، سالم، ومحمد، إبراهيم، نمط التعلم المفضل لدى الدارسين، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، وحدة النشر العلمي، مجلد: 3، عدد: 34، (2013م)، ص 235 - 236.
26. السليماني، ميرفت محمد، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم نفس التعلم، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (1433هـ)، ص 27.

ISSN : 2410-1818

27. عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط 2، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (2009م)، ص 91.
28. جابر، لينا، وقرعان، مها، أنماط التعلم النظرية والتطبيق، مؤسسة عبد المحسن القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، (2004م)، ص 13.
29. الغامدي، علي عبد الله، أنماط التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة أدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، كلية التربية، (2014م)، ص 4 _ 26.
30. عبد المنعم، مدحت عاصم، تأثير استخدام إستراتيجية أنماط التعلم على بعض نواتج التعلم لطلاب شعبة التعليم، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضية، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين، عدد: 76، (2016م)، ص 408-430.
31. العوادي، هاشم راضي، والعبيدي، عبد الحسن عبد الأمير، أثر توظيف أنماط التعلم في تنمية الكفايات التعليمية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في مقرر طرائق تدريس القراءة، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، مصر، مجلد:26، عدد: 3، (2019م)، ص1-25.
32. نشوية، أميرة محمد، وريان، عادل عطية، **أثر برنامج قائم على استخدام أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، مجلد: 5، عدد: 16، (2021م)، ص91-122.
33. كنعان، لين نضال فريد، **أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها بالذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين في الأردن،** رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الدراسات العليا، (2023م)، ص 12-116.