



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب وعلاقتها بالضغوط الدراسية
حالة دراسية: طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق الرسمية.
رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

مروة صفوح المعراوي

إشراف:

الدكتورة: لينا علي

المدرسة في قسم علم النفس

2023-2022

نوقشت رسالة الطالبة مروة المعراوي

بمعنوان:

أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب وعلاقتها بالضغوط الدراسية
حالة دراسية: طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2023\11\15 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د علي النحيلي	عضواً	
د. فتون خرنوب	عضواً	
د. لينا علي	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس التربوي-
قسم علم النفس.

شكر وتقدير

أَتَقَدِّمُ بِأَسْمَى آيَاتِ الشُّكْرِ وَأَبْلُغُ عِبَارَاتِ الْامْتِنَانِ، لِأُسْتَاذَتِي الْقَدِيرَةِ الدُّكْتُورَةِ لَيْنَا عَلِي عَلِي مَا قَدَّمَتْهُ لِي مِنْ عَوْنٍ كَبِيرٍ، إِذْ لَمْ تَبْخُلْ عَلَيَّ بِجَهْدٍ أَوْ عِلْمٍ أَوْ وَقْتٍ، فَقَدَّمَتْ لِي النَّصِيحَ وَالْإِشْرَادَ دَوْمًا، فَأَشْكُرُهَا كُلَّ الشُّكْرِ عَلَى تَشْجِيعِهَا وَمُؤَاظَرَتِهَا لِي وَصَبْرِهَا عَلَيَّ طَوَالَ فِتْرَةِ الدِّرَاسَةِ.

وَأَعْتَمِدُ الْفُرْصَةَ لِأَعْبُرَ عَنْ تَقْدِيرِي وَامْتِنَانِي مَعَ فَائِضِ شُكْرِي لِأَعْضَاءِ لَجْنَةِ التَّحْكِيمِ الْأَفْاضِلِ، الَّذِينَ مَا بَخَلُوا بِمُلَاحَظَاتِهِمُ الْقِيَمَةَ الَّتِي سَاعَدَتْ عَلَى إِعْدَادِ هَذَا الْبَحْثِ وَرَفَعِ سَوِيَّتِهِ الْعِلْمِيَّةِ وَالنَّهْوِضَ بِهِ.

الإهداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا)

إلى من قاد قلوب البشرية وعقولهم إلى مرفأ الأمان.. إلى المعلم الأول خير الخلق وسيد البشرية، إلى من قال: (طلب العلم فريضة) إلى حبيبي رسول الله صلى الله عليه وسلم.

تضييق الحروف وتتلأشى الكلمات أمام عطائك.. إلى من وضعتني عند الخطوة الأولى على درب النجاح، ومهدت لي الطريق دائماً، ودفعتنني نحو التميز والعلا.... أُمِّي الحبيبة

إلى صاحب القلب الطيب والوجه الطيب.. إلى من أمسك بيدي دوماً كي لا أتعثر، إلى من منحني حباً يكفيني ما حبيت.... والدي الحبيب

إلى مصدر فخري واعتزازي.. إلى ملاذي وسندي.. إلى عقدٍ متينٍ أتزين به دوماً.... إخوتي أنس وصالح وعائلاتهم

إلى ظلّي في هذه الحياة.. إلى رفيقة دربي التي أمسكت بيدي الصغيرة يوماً، فمشيت معي خطوة خطوة في دربي ونصحتني وأرشدتني دوماً.... أختي صفا الغالية وعائلتها

إلى أجمل من جسد الحب في كلّ معانيه.. فازدادت حياتي جمالاً بوجوده.. لن أقول شكراً.. بل سأعيش الشكر معك دائماً.... زوجي الحبيب

إلى طفلي الذي تبرعم داخلي تسعة أشهر... إلى مشجعي الأول وحافزي الأكبر لإتمام الرسالة.. إلى أُملي وأمل المستقبل.... ابني الحبيب

إلى عائلتي الثّانية التي أنارت طريقي بدعائها دوماً فيسّرت لي الصّعاب وقدمت لي الدّعم في كلّ حين.... عائلة زوجي الكريمة

إلى صديقتي اللواتي قضيت معهنّ أجمل اللحظات والضحكات.. إلى رفيقات مشواري اللاتي مشين معي في دروب الحياة.... أهدي إليكنّ بحثي..... وإلى كل من ساعدني وكان له دورٌ من قريبٍ أو بعيدٍ في إتمام هذه الدّراسة، سائلة المولى أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدّنيا والآخرة.

ملخص البحث باللغة العربية:

هدفَ البحثُ الحالي إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب (التقاربي - التباعدي - الاستيعابي - التكيفي) ودرجة الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث، وقياس الفروق بين الطلبة على قائمة أساليب التعلم عند كولب وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، وقياس الفروق بين الطلبة على مقياس الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، ومعرفة أكثر أنواع أساليب التعلم انتشاراً بين الطلاب، ومعرفة مستوى الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.

وتكونت العينة من (604) طلاب ضمن المدارس الثانوية لمحافظة دمشق الرسمية، حيث تم استخدام الأدوات الآتية: قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005) Kolb & McCarthy، ومقياس الضغوط الدراسية من إعداد الباحثة.

وأظهرت النتائج ما يلي:

كان الأسلوب الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة هو الأسلوب التكيفي بنسبة 30.3%، ومن ثم الأسلوب التباعدي 28%، وتقاسم الأسلوبان الاستيعابي والتقاربي النسبة ذاتها 21%، كما أنَّ مستوى الضغوط الدراسية بجميع أبعاده ضمن المستوى المتوسط، ولم توجد علاقة ارتباطية ما بين أساليب التعلم والضغوط الدراسية ككل وبجميع أبعادها إلا في الضغوط النفسية المدرسية، حيث توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والضغوط النفسية المدرسية، وبمقارنة النسب بين الجنسين، تبين أنَّ الأسلوب التكيفي حقق أعلى نسبة بين الذكور، في حين حقق الأسلوب التباعدي أعلى نسبة انتشار لدى الإناث، وبمقارنة النسب بين الاختصاصين (العلمي، الأدبي)، حقق الأسلوب التباعدي أعلى نسبة انتشار بين طلاب الاختصاص الأدبي، في حين حصل الأسلوب التكيفي على أعلى نسبة انتشار بين طلاب الاختصاص العلمي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين، في الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والبيئية، وبمجموع الضغوط الكلية لصالح الذكور، وفي الضغوط الامتحانية لصالح الإناث، في حين لم يكن هناك فروق في الضغوط النفسية المدرسية، وأيضاً لا فروق دالة إحصائية في الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب، الضغوط الدراسية، طلبة المرحلة الثانوية.

رقم الصفحة	فهرس المحتويات	
1	الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث	
2	المقدمة.	-
4	الإشكالية البحثية.	-
7	تساؤلات البحث.	-
7	متغيرات البحث.	-
7	فرضيات البحث.	-
8	أهداف البحث.	-
8	أهمية البحث.	-
9	مصطلحات البحث.	-
13	حدود البحث.	-
14	الفصل الثاني: الإطار النظري	
15	أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب:	أولاً:
15	تمهيد	-
15	تعريف التعلم.	-
17	تعريف أساليب التعلم.	-
18	نماذج أساليب التعلم.	-
23	الفرضيات الرئيسية للنموذج.	-
24	النماذج السابقة التي اعتمد عليها نموذج كولب.	-
25	بعدا عملية التعلم.	-
26	أساليب التعلم الأربعة وفق كولب.	-
29	أهمية نماذج التعلم في العملية التربوية.	-
30	الضغوط الدراسية:	ثانياً:
31	تمهيد	-
31	تعريف الضغط.	-

32	أنواع الضغوط.	-
33	الضغوط الدراسية.	-
34	مصادر الضغوط الدراسية.	-
40	آثار الضغوط الدراسية.	-
42	الضغوط الدراسية بوصفها استجابة للتهديد.	-
43	إدارة الضغوط الدراسية.	-
45	العلاقة بين أساليب التعلم والضغوط الدراسية.	ثالثاً:
47	مرحلة المراهقة.	رابعاً:
50	الفصل الثالث: إجراءات البحث.	
51	منهج البحث.	-
51	مجتمع البحث.	-
52	عينة البحث.	-
54	أدوات البحث:	-
55	● قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005).	
60	● مقياس الضغوط الدراسية.	
68	الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها	-
69	حساب الالتواء والتقلطح لقائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب.	-
69	حساب الالتواء والتقلطح لمقياس الضغوط الدراسية.	-
70	السؤال الأول.	-
73	السؤال الثاني.	-
78	الفرضية الأولى.	-
84	الفرضية الثانية.	-
88	الفرضية الثالثة.	-
92	الفرضية الرابعة.	-
92	الفرضية الخامسة.	-
104	مقترحات البحث.	-
105	المراجع.	-

فهرس الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مدارس التعليم الثانوي وعدد أفراد العينة المسحوبة	53
2	توزع أفراد العينة المسحوبة وفق متغيرات البحث	54
3	أبعاد قائمة أساليب التعلم وفق نموذج كولب وتوزع العبارات عليها	56
4	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي ينتمي إليه	57
5	معاملات ارتباط درجات الأساليب الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لقائمة أساليب التعلم	58
6	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على قائمة أساليب التعلم	59
7	معاملات ثبات المقياس بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)	59
8	التعديلات على بعض عبارات مقياس الضغوط الدراسية بناءً على ملاحظات السادة المحكمين.	63
9	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية	63
10	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه مقياس الضغوط الدراسية	64

65	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الضغوط الدراسية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس	11
66	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الضغوط الدراسية	12
67	معاملات ثبات مقياس الضغوط الدراسية بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)	13
69	قيم الالتواء والتفطح لقائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب.	14
69	قيم الالتواء والتفطح لمقياس الضغوط الدراسية	15
70	أساليب التعلم الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة	16
73	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية	17
73	نقاط القطع لبعد الضغوط الأكاديمية المدرسية والقيم الموافقة لها	18
74	نقاط القطع لبعد الضغوط الامتحانية المدرسية والقيم الموافقة لها	19
74	نقاط القطع لبعد الضغوط الاجتماعية المدرسية والقيم الموافقة لها	20
74	نقاط القطع لبعد الضغوط النفسية المدرسية والقيم الموافقة لها	21
74	نقاط القطع لبعد ضغوط البيئة المدرسية والقيم الموافقة لها	22
75	عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات الضغوط الدراسية	23
79	التوافق بين مجموع الضغوط الدراسية ونوع أساليب التعلم	24
79	قيمة كاي مربع ودلالاتها لقائمة أساليب التعلم والضغوط الدراسية	25
79	التوافق بين الضغوط الأكاديمية المدرسية ونوع أساليب التعلم	26

80	قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدرسية ونوع أساليب التعلم	27
80	التوافق بين الضغوط الامتحانية المدرسية ونوع أساليب التعلم	28
80	قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الامتحانية المدرسية ونوع أساليب التعلم	29
81	التوافق بين الضغوط الاجتماعية المدرسية ونوع أساليب التعلم	30
81	قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الاجتماعية المدرسية ونوع أساليب التعلم	31
81	التوافق بين الضغوط النفسية المدرسية ونوع أساليب التعلم	32
82	قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ونوع أساليب التعلم	33
82	حساب معامل التوافق لتحديد شدة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وأساليب التعلم	34
82	التوافق بين ضغوط البيئة المدرسية ونوع أساليب التعلم	35
83	قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية ونوع أساليب التعلم	36
84	أساليب التعلم الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة	37
85	كاي مربع جودة التطابق لقائمة أساليب التعلم	38
85	نسب أساليب التعلم وفقاً لمتغير الجنس	39
87	أعداد الذكور والإناث وفقاً لأساليب التعلم	40

87	قيمة كاي مربع الاستقلالية ودلالاتها لقائمة أساليب التعلم وفقاً لمتغير الجنس	41
88	النسب المئوية لأساليب التعلم وفقاً لمتغير للتخصص الدراسي	42
89	أعداد طلاب الأدبي والعلمي وفقاً لأساليب التعلم	43
90	قيمة كاي مربع الاستقلالية ودلالاتها لقائمة أساليب التعلم وفقاً لمتغير التخصص الدراسي	44
92	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الذكور والإناث في الضغوط الدراسية	45
93	اختبار تحليل التباين المتعدد لمقياس الضغوط الدراسية	46
93	اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الضغوط الدراسية	47
94	المتوسطات الأعلى لأبعاد الضغوط الدراسية	48
99	الإحصاءات الوصفية للمتوسطات وفقاً لمتغير التخصص في الضغوط الدراسية	49
100	اختبار تحليل التباين المتعدد لمقياس الضغوط الدراسية	50
100	اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الضغوط الدراسية	51

فهرس الأشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	دورة التعلم عند كولب	26
2	أساليب التعلم عند كولب	27
3	توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي	54
4	النسب المئوية لأساليب التعلم لدى أفراد العينة	70
5	مستويات الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث	76
6	النسب المئوية لأساليب التعلم عند الذكور	86
7	النسب المئوية لأساليب التعلم عند الإناث	86
8	النسب المئوية لأساليب التعلم عند طلاب الأدبي	90
9	النسب المئوية لأساليب التعلم عند طلاب العلمي	90
10	المتوسط الحسابي لمجموع الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير الجنس	96
11	المتوسط الحسابي للضغوط الأكاديمية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس	96
12	المتوسط الحسابي للضغوط الامتحانية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس	97
13	المتوسط الحسابي للضغوط الاجتماعية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس	97
14	المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس	98
15	المتوسط الحسابي لضغوط البيئة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس	98
16	المتوسط الحسابي لمجموع الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص	101
17	المتوسط الحسابي للضغوط الأكاديمية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص	101
18	المتوسط الحسابي للضغوط الامتحانية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص	102
19	المتوسط الحسابي للضغوط الاجتماعية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص	102

103	المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص	20
103	المتوسط الحسابي لضغوط البيئة المدرسية وفقاً لمتغير التخصص	21

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
115	موافقة مديرية التربية في محافظة دمشق	1
116	قائمة بأسماء المدارس الثانوية التي تم التطبيق فيها	2
119	أسئلة الدراسة الاستطلاعية	3
120	أسماء محكمي قائمة كولب ومقياس الضغوط الدراسية	4
121	قائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب باللغة الإنجليزية	5
122	قائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب باللغة العربية	6
124	مقياس الضغوط الدراسية	7

الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث

- مقدمة البحث.
- الإشكالية البحثية.
- تساؤلات البحث.
- متغيرات البحث.
- فرضيات البحث.
- أهداف البحث.
- أهمية موضوع البحث.
- مصطلحات البحث.
- حدود البحث.

1-المقدمة:

لكل شخص أسلوبه الخاص في الحياة، والذي يتجلى في طريقة تفكيره وإنجاز مهامه، وتربية أطفاله وتفاعله الاجتماعي مع الآخر الخ.. وكذلك الأمر فإن الأفراد يختلفون أيضاً في أساليب تعلمهم، حيث يعد أسلوب التعلم الخاص بكل فرد من الموضوعات الحديثة نسبياً في علم النفس، التي أظهرت أن لكل شخص أسلوباً معيناً يحدده ويتبعه عندما يتعلم أو يدرس ويعالج المعلومات، وأيضاً في الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة.

وانطلاقاً من ذلك حاول العديد من الباحثين تحديد أساليب معينة للتعلم وفق تصوراتهم الخاصة، وكان منهم كل من إنتويستل (Entwistle 1981) وبيجز (Biggs 1985) وفيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman 1988) ومكارثي (McCarthy 1990) وغيرهم الكثير.

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنه ليس هناك أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلاب، إذ إن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لطلاب معينين، ولا يناسب طالباً آخر بالدرجة نفسها (خزام، 2014، 2).

لذلك كان من المهم معرفة المعلمين لأسلوب تعلم طلبتهم، وذلك لاختيار الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة، لتغطية هذه الفروق في أساليب التعلم، ومعالجة المعلومات بينهم، وإتاحة الفرصة أمامهم ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه، الأمر الذي من شأنه أن يرفع من دافعتهم، ويولد حافزاً لديهم نحو النجاح والإنجاز. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في علم النفس المعرفي، مثل دراسة (عويضة، 2006) التي أشارت إلى أن اختلاف الأداء لا يكمن فقط في نوع ومضمون ما يتعلمه الطلبة، بل يتضمن أسلوب التعلم الذي يتبناه المتعلم في التعلم، لذلك اتجهت في الآونة الأخيرة البحوث التربوية والنفسية نحو دراسة كيفية تعلم الطلبة، والعوامل التي تكمن وراء تبنيهم لأساليب تعلم معينة، وتأثير تلك الأساليب في أدائهم المدرسي.

ويعتبر نموذج كولب (Kolp 1984) لأساليب التعلم من النماذج المهمة في هذا المجال، حيث إن أسلوب التعلم الذي يتبعه المتعلم يشير إلى طريقة إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، وينتج عن ذلك أربعة أساليب هي: الأسلوب النقاري - الأسلوب التباعدي - الأسلوب الاستيعابي - الأسلوب التكيفي، وإذا كان المتعلم على علم ودراية بالأسلوب المناسب له، فإنه سيحقق نجاحاً أكبر من المتعلم الذي لا يعي أسلوبه الملائم في عملية التعلم.

وبالتالي يمكن القول: إنّ الطالب الذي يتعلم وفق أسلوب التعلم الذي يناسبه، يحقق أداءً أفضل من ذلك الذي يتعلم وفق أسلوب لا يتوافق مع أسلوبه الخاص في التعلم؛ وذلك لأنه من المحتمل بطبيعة الحال أن يشعر بالضغط وعدم الارتياح، وأن يبذل المزيد من الوقت والجهد لبلوغ الهدف الذي كان من الممكن بلوغه بطريقة أيسر لو أنه استخدم أسلوبه الخاص في التعلم، و في هذا المجال يظهر الإحساس بالضغط الدراسي، بوصفه أحد المشكلات التي من الممكن أن تترتب على أساليب التعلم المختلفة التي يستخدمها الطلبة، وهنا لابد من التنويه إلى كون الضغوط الدراسية التي يواجهها الطلاب تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، حيث لا بد من مساعدة الفرد على مواجهتها والتكيف معها، وخصوصاً أنه من بين أكثر الأفراد عرضة للمواقف الضاغطة هم الطلاب، خاصة في المدارس، وذلك لأنّ الطلاب يقضون فترات طويلة من الوقت في الدوام المدرسي، إذاً فمن شأن هذه المشكلات والضغوطات أن تسبب لهم أعباء ضخمة، ومن هذه الضغوط الأكثر تأثيراً في الطالب هي الضغوط الأكاديمية الناجمة عن المواد الدراسية والخوف من الفشل، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية العديدة، وتليها الضغوط الامتحانية المتمثلة في القلق من اقتراب تقديم المادة، والإرهاق من كثرة المذكرات المتتالية، واختلاف الشهية أثناء فترة الامتحانات، وهناك أيضاً الضغوط الاجتماعية المدرسية، كالصعوبات في التعامل مع المعلمين وإدارة المدرسة والأصدقاء، والضغوط النفسية المدرسية، التي تتمثل ببعض المشاكل النفسية والسلوكية المدرسية التي يمر بها الطالب، كالخوف من الفشل الدراسي، وانخفاض الدافعية للتعلم، وعدم التكيف مع الواقع الدراسي، وأخيراً ضغوط البيئة المدرسية، مثل إحساس الطالب بالضيق بسبب قلة توافر الإمكانات المادية في البناء المدرسي.

ويضاف إلى ما سبق، أنّ بعض الضغوط يكون لها تأثير إيجابي على الطلاب، فتساعدهم على المذاكرة قبل الامتحان والاهتمام بدروسهم وواجباتهم، إلّا أنّ هناك العديد من المواقف الضاغطة التي من شأنها أن تعيق الإنجاز والأداء الدراسي، فتؤدي إلى الضغوط الدراسية، فالظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الصف الدراسي، ودور بيئة التعلم النفسية والاجتماعية الإيجابية، تساهم بدرجة عالية في التخفيف من حدة الضغوط الدراسية.

وكذلك فإنّ فشل الطلاب في التعامل مع الضغوط الدراسية قد يؤثر بطبيعة الحال في المهام الأدائية، ومن ثم في معدلاتهم التحصيلية وسير العملية التعليمية بشكل عام، ومن هنا كان لابد من الالتفات إلى كل المتغيرات التي من الممكن لها أن تؤثر سلباً أو إيجاباً في مستوى شعور الطلبة بالضغوط الدراسية، وتناولها بالبحث والدراسة، والتي قد

تكون أساليب التعلم الخاصة بالطلاب إحداها، ومن هنا برزت الفكرة لإجراء هذا البحث؛ بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم الأربعة وفقاً لنموذج كولب والضغط الدراسية.

2-الإشكالية البحثية:

يختلف المتعلمون في قدراتهم وإمكاناتهم، كما يختلفون في طريقة تفكيرهم وحلهم للمشكلات، مما يؤثر بشكل أو بآخر في طريقة تعلمهم واكتسابهم للمعرفة، حيث إنّ اختلاف السمات الشخصية والجسدية للمتعلّم يؤدي إلى اختلاف أساليب تعلمه عن أقرانه، مما يعني أنّ كل متعلّم يدرك المعرفة ويكتسب الخبرة بأنماط مختلفة حسب ميوله وتفضيلاته، ومعرفة هذا التنوع يساعد في تقديم خبرات تربوية، واستراتيجيات تدريسية، ترتبط بأساليب تعلمهم المفضلة (العليان، 2020، 34)، وهذا ما أكدته دراسة الشهري (2018) على طلاب المرحلة الثانوية، والتي أظهرت نتائجها أنّ الطلاب تفضّل أساليب تعلم على أخرى، وهذا ما يوجب القيام بتوفير بيئة مناسبة، تشجع المتعلمين على تحقيق أقصى ما يمكن أن تحقّقه قدراتهم في التعلم الفعّال، وذلك من خلال اختيار كل طالب لأسلوب التعلم الذي يتناسب معه، ولكن المشكلة الأساسية تكمن في أنّ أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلّم قد لا تكون محط اهتمام الطلاب أنفسهم أو المربين؛ مما يؤثر في سير العملية التعليمية، لأنّ التعلم يكون أكثر ديمومة وكفاءة إذا تم عرض الخبرات وتقديمها بحيث تتوافق مع أسلوب تعلم الطالب، وهذا ما تؤكّده دراسة خديجة (2017)، من كون أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب، من الأمور الجوهرية والأساسية التي يجب أن يكون المعلم والطالب على معرفة بها، بهدف تحسين طرق اكتساب المعرفة لدى الطالب، ومن خلالها يستطيع المعلم تقديم الخبرات المناسبة لأساليب التعلم لدى الطالب، وعلى العكس من ذلك عندما تقدّم الخبرات بطريقة مغايرة لأسلوب التعلم الذي يفضلها الطالب، يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية وأشد صعوبة.

وتؤكّد أيضاً دراسة عبيسة (2016) بأنّ عدم معرفة المتعلمين بأسلوبهم في التعلم، وقصور إدراك المعلم للأساليب المناسبة لطلابه، قد يؤدي بمعظمهم إلى التعلم بطريقة واحدة حتى وإن كانت غير مناسبة، كما قد يتّبع بعضهم طريقة لا تناسب أسلوبه، ولا شك أنّ لذلك تأثيره في المتعلّم في حياته العلمية، والتي قد يكون لها تأثيراتها في المستقبل العلمي والمهني للمتعلّم، فضلاً عن أنّها قد تتسبب بإصدار أحكام غير دقيقة على بعض الطلاب، رغم عدم التعرف على الأسلوب الذي يحبذونه في تعليمهم.

والحديث لا يقف هنا عند اختلاف المتعلمين بأساليب التعلم المفضلة لديهم، بل يمتد إلى أنه ليس دائماً كل أسلوب تعلم يتبعه الطلاب يكون نافعاً، ويعطي نتائج جيدة، حيث إن الكثير من الطلاب يتبع أسلوباً معيناً في التعلم، تجده فيما بعد يسبب لديهم إما نتائج تحصيلية منخفضة أو ضغوطاً دراسية كبيرة، وهذا ما يمكن ملاحظته خلال العام الدراسي، حيث يشتكي الكثير من الطلبة من شعورهم بضغوط دراسية، تجعل استقبال أي معلومة تسبب لديهم عبئاً كبيراً، مما يؤثر في أدائهم للمهام التعليمية.

وكذلك يمكن القول: إن المشكلات والضغوط الدراسية تمثل عقبات أمام الطالب تعيقه عن تحقيق أهدافه، فعندما يتعرض الطلاب لصعوبات أو مشكلات في أعمالهم الدراسية، فإنهم يقضون وقتاً طويلاً للسيطرة عليها، وقد يؤدي بهم الأمر إلى القيام ببعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة، مثل: التحايل أو التخريب أو الاعتداء، والتي قد تكون سبباً في ترك الدراسة أو الغياب المتكرر عن المدرسة (المير، 1995، 214).

هذا وقد قامت الباحثة خلوفى (2017) بدراسة هدفت لتحديد المشكلات التي يعيشها طلاب المرحلة الثانوية، في مجالات حياتهم الصحية والدراسية والذاتية والاجتماعية، حيث توصلت إلى أن مشكلات الطلاب هي مشكلات خاصة بالعلاقة بين الأستاذ - إدارة المدرسة - مشكلات خاصة بالمناهج والمقررات.

وأيضاً ما يؤكد ذلك دراسة آمال (2017) على طلاب الثانوية، حيث توصلت إلى وجود العديد من الضغوط الدراسية التي يراها الطالب تعيقه عن نجاحه الدراسي؛ من بينها العلاقات السيئة بالزملاء، وأسلوب اللامبالاة من بعض الأساتذة، وأيضاً الأسلوب الإداري التسلطي من قبل إدارة المدرسة غير الملبي لاحتياجات الطلاب، والجدول اليومي الدراسي المكتظ. فالضغوط الدراسية قوى خارجية أو مشكلات تتبع من بيئة الطالب الخارجية سواء الأسرية أو المدرسية، وتظهر نتيجة لعدم مقدرة الطالب على مواجهة هذه المشاكل.

وكما أن أساليب بعض المعلمين غير مناسبة لإيصال المعلومات بالإضافة إلى أن البيئة المدرسية تكون باردة بدرجة كبيرة في الشتاء وحارة في الصيف مع انقطاع الكهرباء المتواصل، وتكاسل بعض الطلاب في الدراسة وخصوصاً منذ بداية العام مما يؤدي لتراكم المنهاج، وكل هذه الأسباب وغيرها تجعل الطلاب لا يدركون أسلوب التعلم المناسب لهم مما قد يؤدي لضغوط دراسية كبيرة.

وفي سياق الحديث عن هذه المرحلة الدراسية تحديداً، وهي المرحلة الثانوية، فمن المعلوم أنّ طلاب هذه المرحلة يمرون بمرحلة المراهقة التي تصاحبها الكثير من التغيرات الجسمية الطبيعية، والتقلّبات المزاجية والعاطفية والنفسية، التي من شأنها التأثير في سير العملية التعليمية، ولا سيما مع وجود الضغوط المرتبطة بهذه المرحلة، كونها المعول عليها في بناء مستقبل الطالب الدراسي، حيث يتحدد في نهايتها نوع دراسته الجامعية وحياته المهنية فيما بعد، وكذلك يضاف إلى ما سبق، ما يمكن ملاحظته خلال الاستماع إلى أولئك الطلبة من الشكوى والتذمر من المنهاج الضخم نوعاً ما، والذي يتجلى في كثرة المقررات الدراسية وتفرعها، وعدم استيعابهم لمواد معينة نظراً لصعوبتها بالنسبة لهم، أو عدم فهمها خلال شرح المدرس لها، أو عدم معرفتهم للطريقة الصحيحة في دراستها ومراجعتها، وغير ذلك الكثير مما قد يسبب ضغوطاً دراسية كبيرة، ولعل ذلك ما دفع الباحثة إلى تناول هذه المرحلة تحديداً بالدراسة، وكما تم اختيار الصف الثاني الثانوي تحديداً؛ لأنّ متغير التخصص الدراسي (الأدبي - العلمي) ثابت بشكل أكبر من طلاب الصف الأول الثانوي، وأيضاً لأنّ طلاب الصف الثاني الثانوي يقومون بالتجهيز للمرحلة القادمة (الثالث الثانوي)، لذلك من الممكن أن تكون الضغوط الدراسية مرتفعة لديهم بشكل أكبر.

وفي سبيل استيضاح أكبر للمشكلة وبناء تصور أولي حولها، تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة من خارج عينة الدراسة الأساسية عددها (40) طالباً وطالبة، حيث تم عرض قائمة من الأسئلة حول المواد الدراسية والامتحانات والبيئة المدرسية وغيرها، التي من شأنها أن تعكس ما إذا كان هؤلاء الطلبة يشعرون بالضغوط الدراسية أم لا (قائمة الأسئلة للدراسة الاستطلاعية في الملحق (رقم 3)، وبعد تفريغ الإجابات (نعم، لا) عن الأسئلة وحساب النسب المئوية، تبين للباحثة أن هناك شعوراً بالضغوط الدراسية لدى أفراد هذه العينة بنسبة 60%.

ومما عمق من الشعور بمشكلة البحث، ما تمت ملاحظته خلال مراجعة الدراسات السابقة، أنّها تركّزت على دراسة أساليب التعلم والضغوط الدراسية باللغة الإنكليزية فقط دون وجود لدراسات عربية حول ذلك، كدراسة Imtaz and others (2019) التي أكّدت على ارتباط أساليب التعلم والضغط مع الأداء الأكاديمي وأسلوب التعلم المفضل لدى الطلاب، وأيضاً دراسة Muthulakshmi (2022) التي كشفت عن وجود علاقة بين أسلوب التعلم والضغوط الدراسية للحد من التوتر الدراسي وذلك في حدود علم الباحثة - وانطلاقاً مما سبق الإشارة إليه من أهمية المرحلة الثانوية، وضرورة تعرف المتعلمين والمعلمين بأساليب التعلم الخاصة بالطلبة، ولا سيما وفق نموذج كولب الذي لم يحظَ بالاهتمام

الكافي في البيئة السورية، وما توصلت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، وكذلك ندرة الأبحاث التي حاولت تعرّف العلاقة بين أساليب التعلم والضغط الدراسية لدى الطلبة، تم تحديد مشكلة البحث بالتساؤل التالي: ما العلاقة بين أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب و الضغوط الدراسية لدى عينة من طلاب الثانوية في مدارس محافظة دمشق الرسمية؟

3-تساؤلات البحث:

- ما هو أسلوب التعلم الأكثر انتشاراً بين أفراد عينة البحث؟
- ما مستوى الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث؟

4-متغيرات البحث:

تضمّن البحث المتغيرات التالية:

- المتغيرات الارتباطية: وتشمل المتغيرات التالية:

1- أساليب التعلم.

2- الضغوط الدراسية.

- المتغيرات الديموغرافية: وتشمل المتغيرات التالية:

1- الجنس (ذكور، إناث).

2- التخصص (علمي، أدبي).

5-فرضيات البحث:

1. ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، بين أساليب التعلم (التقاري والتباعدى والاستيعابى والتكفيى)، والضغط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.
2. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين نسب أداء أفراد عينة البحث على الأساليب الأربعة (التقاري - التباعدى - الاستيعابى - التكفيى)، وفقاً لمتغير الجنس.
3. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين نسب أداء أفراد عينة البحث على الأساليب الأربعة (التقاري - التباعدى - الاستيعابى - التكفيى)، وفقاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

4. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية، وفقاً لمتغير الجنس.

5. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية، وفقاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

6-أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1 - قياس العلاقة بين أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب (التقاربي - التباعدي - الاستيعابي - التكيفي)، ودرجة الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.
- 2 - قياس الفروق بين الطلبة على قائمة أساليب التعلم عند كولب، وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
- 3 - قياس الفروق بين الطلبة على مقياس الضغوط الدراسية، وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
- 4- معرفة أكثر أنواع أساليب التعلم انتشاراً بين أفراد العينة.
- 5- معرفة مستويات الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.

7-أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. أهمية دراسة أساليب التعلم وكذلك الضغوط الدراسية، حيث لا يخفى على أحد الآثار الكبيرة لهذين المتغيرين في العملية التعليمية والتربوية بشكل عام.
2. من الممكن استثمار نتائج هذا البحث في معرفة أبعاد الضغوط الدراسية الأكثر انتشاراً بين الطلبة؛ لإعداد البرامج النفسية المختلفة، التي تدرب الطلبة على الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد على التخفيف من تلك الضغوط لديهم.

3. يستهدف هذا البحث شريحة تربوية مهمة، وهم طلاب المدارس الثانوية الذين قد يتعرّضون لمواقف ومشكلات عديدة تسبب لهم ضغوطاً دراسية كبيرة، مما قد ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي بشكل خاص، وعلى حياتهم بشكل عام.

4. تكمن أهمية هذا البحث، في تمكين المهتمين على الصعيد التربوي من التعرف على أساليب التعلم الشائعة وفقاً لكولب لدى طلاب الثاني الثانوي، والتي قد يتباين فيها الطلاب، مما قد يمكنهم من اختيار الوسائل والأساليب المناسبة في العملية التعليمية.

8- مصطلحات البحث:

أولاً: أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب: يعرف دافيد كولب (Kolp, 1984) أسلوب التعلم بأنه:

"الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات ومعالجتها في أثناء عملية التعلم، والتي تمثل الطرق التي يفضلها المتعلم للتعامل مع الموقف التعليمي" (Kolb and kolb, 2005, 2).

ويعرف إجرائياً بأنه: النهج الذي يتبعه كل شخص للقيام بمعالجة المعلومات التي يتم إدخالها إلى الذاكرة، وذلك عن طريق القيام بفهمها ودراستها بأسلوب معين، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جزاء أدائه على قائمة أساليب التعلم، الذي تم استخدامه في هذا البحث.

أ-الأسلوب التجميعي (التقاربي): هو الأسلوب الذي ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق التحليل المفاهيمي المجرد، وتعالج بواسطة التجريب النشط، ويصف أولئك الذين يجيدون العمل عندما تكون هناك إجابة بسيطة صحيحة للمشكلة. وقد سمي أصحاب هذا الأسلوب "تقاربين"، لأنهم عندما يواجهون مشكلة يسرعون لإيجاد حل واحد صحيح مألوف. وهم عادة عاطفيون نسبياً، ويفضلون التعامل مع الأشياء كما تكون، واهتماماتهم في العادة ضيقة، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية (المجالي، 1996، 2).

ويعرف الأسلوب التقاربي إجرائياً بأنه: الأسلوب الذي يتعامل المتعلم فيه مع المعلومات بشكل مباشر وسطحي، دون القيام بأية معالجة عميقة للمعلومة وفهمها بكامل أبعادها، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جزاء أدائه على عبارات المفاهيم المجردة والتجريب النشط.

ب-الأسلوب التشعبي (التباعدي): هو الأسلوب الذي ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق الخبرة الحسية، وتعالج عن طريق الملاحظة التأملية، وتكمن قوة أفراد هذا الأسلوب في قدرتهم التخيلية وحبهم لتمنّع المواقف من زوايا مختلفة، ثم نسج علاقات كثيرة في كلّ له معنى، ويسمّون بالتباعديين لأنّهم يجيدون توليد العديد من الحلول والأفكار، ويميلون إلى أن يكونوا عاطفيين، ويتخصصون غالباً في الإنسانيات والفنون الحرة (المجالي، 1996، 2-3).

ويعرف الأسلوب التباعدي إجرائياً بأنّه: الأسلوب الذي يتعامل فيه المتعلم مع المعلومات بجميع زواياها وأبعادها، حيث لا يكتفي فقط بفهم سطحي للمعلومة، بل يقوم بالتفكير بما وراء المعلومة عن طريق فهمها بشكل عميق، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على عبارات الخبرة الحسية والملاحظة التأملية.

ج-الأسلوب الاستيعابي: هو الأسلوب الذي ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق التحليل المفاهيمي المجرد، وتعالج عن طريق الملاحظة التأملية، وتكمن قوة أفراد هذا الأسلوب في خلق نماذج نظرية، ويسمون استيعابيين لأنّهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة في كل متكامل، واهتمامهم بالناس أقل، ويهتمون بالمفاهيم المجردة ولا يهتمون إلّا قليلاً بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات ويعملون غالباً في البحوث والتخطيط (المجالي، 1996، 3).

ويعرف الأسلوب الاستيعابي إجرائياً بأنّه: الأسلوب الذي يكون فيه المتعلم قادراً على استيعاب المادة التعليمية مهما كانت على درجة من التعقيد، حيث يعتمد على جانب الفهم وليس الصم عند التعامل مع المعلومات، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على عبارات الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة.

د- الأسلوب التكيفي: ينتج عندما تُدرك المعلومات بواسطة الخبرة الحسية وتعالج بواسطة التجريب النشط، وأصحاب هذا الأسلوب يحبّون التركيز على عمل الأشياء واكتساب خبرات جديدة، ويسمّون بالتكيفيين لأنّ لديهم المهارة والبراعة في التكيف مع الظروف الجديدة، ويستخدمون عادة طريقة المحاولة في حل المشكلات، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون بنظرية لا تتفق والحقائق كما يرونها فإنهم يتجاهلون النظرية، وغالباً ما يدخلون الميادين الفنية والتجارية (المجالي، 1996، 3).

ويعرف الأسلوب التكيفي إجرائياً بأنه: الأسلوب الذي يكون به المتعلم متكيفاً مرناً عند مواجهته أية معلومة مهما كانت معقدة بالنسبة إليه، حيث إنه يتكيف معها ويبلورها لحين فهمها ومعالجتها ودراستها، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جزاء أدائه على عبارات الخبرة الحسية والتجريب النشط.

ثانياً: تعريف الضغوط الدراسية:

"هي الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة التعليمية، والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في محيط المدرسة وعملية التعلم، والتي قد يكون لها تأثير في رسوبه أو تسريه أو انقطاعه عن المدرسة" (موسى، إبراهيم، 2005، 139).

وتعرف إجرائياً بأنها: حالة عدم توازن لدى الطالب، تتجلى بالشعور بعدم الراحة في دراسته ودوامه المدرسي، وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة والبيئة المدرسية عموماً، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب جزاء أدائه على مقياس الضغوط الدراسية الذي استخدم في هذا البحث.

ويتكوّن مقياس الضغوط الدراسية من الأبعاد الآتية:

1- الضغوط الأكاديمية المدرسية:

"مدى إحساس الطالب بالمعاناة والضييق في استخدام الكتاب المدرسي، والشعور بجمود المناهج وانفصالها عن الواقع، والشعور بأنها طويلة ومملة مع فقدان الجدوى منها واعتمادها الكلي على الحفظ والاستظهار" (سعيد، 2005، 177).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب جزاء أدائه على بعد الضغوط الأكاديمية، ويشمل العبارات من (1- 8).

2- الضغوط الامتحانية المدرسية:

"يقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب، لما تسببه الامتحانات نتيجة عدم التنوع في أساليبها وتركيزها على الحفظ والاستظهار، والخوف من عمليات التصحيح والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرغبة، مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة" (سعيد، 2005، 178).

وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على بعد الضغوط الامتحانية، ويشمل العبارات من (9-16).

3- الضغوط الاجتماعية المدرسية:

"شعور الطالب بعدم الارتياح لما يسببه بعض المدرسين من إحباط، يتمثل في الاعتماد على التلقين والشرح وعدم التنوع في العرض، بالإضافة إلى القسوة والتشدد من قبل الإدارة، ومحاباة بعض الطلاب، مع الصعوبة في التعامل مع الإدارة، بالإضافة إلى التأثير السلبي للأصدقاء المتمثل في الإزعاج المستمر والسخرية عند القيام بأداء الأعمال الجيدة، وعدم مراعاة الآداب العامة والقواعد المدرسية" (سعيد، 2005، 178).

وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على بعد الضغوط الاجتماعية المدرسية، ويشمل العبارات من (17-26).

4- الضغوط النفسية المدرسية:

"عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد، تنتج عن مختلف العلاقات النفس الاجتماعية والبيئية التي يتفاعل معها الطالب، ويدرك أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي" (لطفي، 2009، 3).

وتعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على بعد الضغوط النفسية المدرسية، ويشمل العبارات من (27-34).

5- ضغوط البيئة المدرسية:

"يقصد بها مدى إحساس الطالب بالضيق من قلة توافر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي، كزيادة كثافة الطلاب مع ضيق المباني والفصول الدراسية، وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، وقلة الوسائل التعليمية" (سعيد، 2005، 177).

وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب جرّاء أدائه على بعد ضغوط البيئة المدرسية، ويشمل العبارات من (35-42).

9- حدود البحث:

يحدد البحث الحالي بما يلي:

1 - الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة المرحلة الثانوية (طلاب الثاني الثانوي) في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

2 - الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في بعض المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق، ملحق (2).

3 - الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة في الفصل الثاني من تاريخ 2022\3\6 حتى 2022\3\15، من العام الدراسي (2021-2022).

4 - الحدود العلمية: دراسة علمية تهدف إلى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب والضغوط الدراسية، والفروق بين كل من أساليب التعلم والضغوط الدراسية في ضوء متغيرات (الجنس، التخصص)، وقياسها من خلال الأدوات المستخدمة من قبل الباحثة للحصول على البيانات الإحصائية المتعلقة بأفراد عينة البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً: أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب:

- تعريف التعلم.
- تعريف أساليب التعلم.
- نماذج أساليب التعلم.
- الفرضيات الرئيسية للنموذج.
- النماذج السابقة التي اعتمد عليها نموذج كولب.
- أساليب التعلم الأربعة وفق كولب.
- أهمية نماذج التعلم في العملية التربوية.

ثانياً: الضغوط الدراسية:

- تعريف الضغط.
- أنواع الضغوط.
- تعريف الضغوط الدراسية.
- مصادر الضغوط الدراسية.
- آثار الضغوط الدراسية.
- النظر إلى الضغوط الدراسية بوصفها استجابة للتهديد.
- إدارة الضغوط الدراسية.

ثالثاً: العلاقة بين أساليب التعلم والضغوط الدراسية.

رابعاً: مرحلة المراهقة.

أولاً: أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب:

تمهيد:

يُعد موضوع التعلم من أهم موضوعات علم النفس عامةً وموضوعات علم النفس التربوي خاصةً، فهو العمود الفقري لهذا العلم ومحور اهتمام معظم مدارس علم النفس وكما يلعب دوراً هاماً في تحقيق أهداف التربية، وأنّ التعلم يكون أكثر نجاحاً حين يكون هناك مطابقة بين أسلوب المعلم في التعليم مع أسلوب تعلم الطالب ونمط تعلمه وذلك لكي يكون هناك تكييف أساليب التدريس وفقاً لأساليب تعلم الطلاب وبذلك يجب على المعلم أن يساعد الطالب في تحديد أساليب تعلمهم ووصف قدراتهم وميولهم وتوضيح كيفية مساعدة أنفسهم للتعلم من خلال أساليب تعلمهم، ولكن يوجد العديد من أساليب التعلم والكثير من النماذج والنظريات حول ذلك، حيث أنّ كل عالم قد تبنّى أسلوباً معيناً يتكون من العديد من الخطوات، وجميع هذه الأساليب ناجحة إذا ما تم استغلالها بالطريقة الصحيحة مع المتعلمين، ولكن في هذه الدراسة سيتم اختيار أسلوب التعلم وفقاً لنموذج كولب كونه يحتوي على العديد من الأساليب التعليمية سواء أكانت (حسية أو تجريبية أو تأملية أو مجردة)، فعلى التأكيد كل طالب يتبنّى أسلوباً معيناً من هؤلاء أو من الممكن أن يتبنّى أسلوبان أو أكثر ولكن على التأكيد يكون هناك أسلوباً واحداً مهيمناً بدرجة أكبر على باقي الأساليب، ففي هذا الفصل سيتم التعرف على هذه الأساليب بشكل تفصيلي حتى في النهاية يستطيع كل معلم أو طالب أو أي شخص بأن يحدد الأسلوب الأقرب لديه والذي يُعطيه الشعور بالراحة بشكل أفضل.

تعريف التعلم:

يوجد في التراث النفسي التربوي بالكثير من الدراسات النظرية، والتجارب العلمية، والنظريات النفسية، التي حاولت دراسة عملية التعلم وتقديم تفسير ملائم لها، وعلى الرغم من تلك الجهود الكبيرة المبذولة في هذا المجال لم يتم التوصل إلى تحديد تعريف محدد ومتفق عليه لعملية التعلم، ولعلّ هذا الخلاف يعود إلى اختلاف الأسس النظرية، والوسائل المستخدمة، والتجارب، التي انطلق منها كل فريق في دراسته للتعلم، وفي هذا السياق يمكن عرض مجموعة من التعاريف المتنوعة لعملية التعلم:

"إنَّ الاختلاف في التعاريف أدى إلى اختلاف التطبيقات الناتجة عنها، سواء في مجال التدريس، أو إعداد المناهج، أو استراتيجيات التذكر والتدريب العقلي وتعديل السلوك" (منسى، 2003، 25-26).

"وبالنسبة للنظرية السلوكية فهي تؤكد دور العوامل البيئية في هذه العملية، وتعتبر السلوك الخارجي قابلاً للملاحظة والقياس مع التركيز على نواتج عمليات التعلم، في حين أكدت النظريات المعرفية دور العوامل الفطرية في هذه العملية، وتتطلق في تفسيرها لعملية التعلم من دراسة العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتفكير واتخاذ القرار، أي أنها تعنى بعملية التعلم ذاتها وليس بنتائجها" (الزغول، 2010، 36-37).

- "هي جميع التغيرات الثابتة نسبياً، في جميع المظاهر السلوكية والعقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية، الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية" (الزغول، 2012، 82).

- "هذا ويتأكد التعلم من خلال السلوك والتغيرات التي تحدث في هذا السلوك، أي أننا نتعلم كيف نقرأ وكيف نكتب وكيف نعزف على الآلة الموسيقية، وبهذا المعنى فإنَّ التعلم يشتمل على التحسن، وهو تغيّر شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة والتدريب" (العناني، 2014، 159).

- "حدث تغيّر في الأداء والاستجابة الظاهرة، ويتم التعلم تحت تأثير الخبرة والممارسة والتدريب وله صفة الدوام النسبي" (عبيسة، 2016، 121).

- "تغير دائم نسبياً يطرأ على السلوك نتيجة للخبرة".

- "عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، الذي يتخذ في الغالب صورة حل المشكلات".

- "عملية يتعرض الكائن بواسطتها لموقف ينبغي أن يعدل فيه سلوكه؛ لكي يتغلب على العوائق".

- "عملية اكتساب استجابات جديدة أو نبذ أو التخلص من استجابات قديمة" (الأحمد، منصور، 2019، 18).

وترى الباحثة أن هذا الاختلاف أمر طبيعي، نظراً لأن عملية التعلم لا تتشكّل شيئاً مادياً يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة، وإنما هو عملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك والأداء الخارجي، كما وأنها واسعة جداً لا تقتصر

على التعلم المدرسي فحسب، وإنما يمكن للشخص وبشكل يومي تعلّم خبرات جديدة في أي سياق من سياقات الحياة المتعددة؛ كتعلم الطهي مثلاً أو تعلم رياضة معينة أو تعلم فن معين ... الخ

تعريف أساليب التعلم:

يشير مصطلح أسلوب التعلم إلى "طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات، والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة" (Dunn& Dunn, 1993, 125).

وبأنّها "طريقة تفاعل المتعلم مع متغيرات البيئة التعليمية، التي ينتج عنها تحصيل تعليمي يظهر أثر البيئة التعليمية" (قطامي، 2000، 346).

وكذلك هي "الطريقة الشخصية التي يفضلها الأفراد في تحليل وتركيب كل ما يرونه، عن طريق التذكر والتفكير في مواقف التعلم النوعي" (محمد، 2001، 15)،

وتّم أيضاً تعريف أساليب التعلم بأنها "سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية، تشير إلى كيفية إدراك واستجابة المتعلمين مع بيئة التعلم" (مرزوق، 2005، 60).

وكذلك عُرِفَتْ بأنّها "الطرق التي يستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، أو أنها الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة، بهدف التكيف معها" (الربيعي، سلمان، 2006، 30).

"يُستخدم مصطلح الأسلوب عموماً لوصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية، التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن، ومع زيادة وعي الفرد بأسلوبه فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين أدائه" (العنوم، 2010، 285)، وبهذا، فهي "الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء التعلم، سواء كان هذا الموقف تجريبياً أو في الدراسة العادية، والذي يمكن ملاحظته وقياسه ومعالجته إحصائياً" (أمزيان، 2012، 50).

كما أنها "الطرق المميزة للطلاب لمعالجة المعلومات، سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، مع التأكيد على الشخصية؛ إذ إنَّ التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر" (جاري، 2015، 18).

وفي المجال ذاته قدّم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفاً لأساليب التعلم، أكد فيه على أنّه "متعلق بشخصية كل طالب، وعليه فهو مختلف بين الأفراد، فهو: الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل" (عبيسة، 2016، 225). وأيضاً تؤكد دراسة عبيسة (2016) ودراسة المجالي (1996) بأنّ مصطلح أسلوب التعلم من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في علم النفس والتي ساهمت في الكشف عن الفروق بين المتعلمين وأيضاً الفروق في معالجة المعلومات. وتشير دراسة وهيبه (2019) إلى أنّه من المهم معرفة المعلمين لأسلوب تعلم طلبتهم وذلك لاختيار استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة لتغطية هذه الفروق في التعلم ومعالجة المعلومات بينهم وإتاحة الفرصة لاختيار أسلوب التعلم المناسب مما يؤدي لتحفيزهم نحو الإنجاز.

ويمكن من خلال ما سبق استنتاج بعض الخصائص التي تميز أسلوب التعلم ومنها:

1. إنه أسلوب شخصي يتأثر بالسمات الشخصية لدى الفرد، ومن ثمّ فإنه يختلف من فرد إلى آخر.
2. يستخدمه الفرد في عمليات التحليل والتركيب والتذكر، ومختلف عمليات تنظيم المعلومات ومعالجتها.
3. لا يقتصر استخدامه على المواقف التعليمية المحددة في المدرسة والمنهاج، إنما يتعداه إلى مواقف الحياة عموماً وما تقدمه من فرص للتفاعل معها وتعلم أشياء جديدة.

نماذج أساليب التعلم:

على الرغم من كون موضوع أساليب التعلم يعتبر أكثر حداثة من موضوع تفسير التعلم، والنظريات النفسية التي قدمت في هذا المجال، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود العديد من النماذج التي حددت أساليب معينة يستخدمها الأفراد خلال عمليات تعلمهم، وفي هذا المقام تستعرض الباحثة بنوع من الاختصار نماذج مختلفة لأساليب التعلم، وصولاً إلى نموذج كولب الذي سيتم التفصيل فيه؛ نظراً لكونه النموذج الذي تمّ اختياره في إجراء هذه الدراسة.

1- نموذج Dunn and Dunn لأساليب التعلم:

"طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية، في تمثل الطلاب واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية- العاطفية- الاجتماعية- المادية أو الطبيعية، وتؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم" (الجازي، 2019، 328).

2- نموذج مكارثي McCarthy لأساليب التعلم (نموذج تصميم التعليم الـ 4MAT) وفق النموذج الكلي

للمخ:

"قامت مكارثي بأخذ الرسم الهندسي لنموذج كولب وقامت بتوسيعه وتكبيره، واقترحت أسلوبين للتعلم هما: بعد الإدراك - بعد العملية."

وحسب نموذج المخ الكلي فإنّ الأسلوب الأيسر للمخ يتّسم بأنّه منطقي واستدلالي وتسلسلي ولفظي، وأمّا الأسلوب الأيمن فيتّسم بأنّه حدسي وعاطفي وتشعبي وابتكاري، وقد أشارت إلى أربعة أساليب للتعلم يختلف فيها الطلاب عن بعضهم بعضاً وهي: الاستيعابي- التقاربي- التواؤمي- التباعدي.

"أي أنه نموذج تعليمي يسير في دورة تعلم رباعية متتابعة بتسلسل ثابت، وتبدأ في الملاحظة التأملية، ثم بلورة المفهوم، ثم التجريب النشط، ثم الخبرات المادية المحسوسة، وفي المرحلة الأولى يتم الإجابة عن السؤال لماذا؟ وفي المرحلة الثانية عن السؤال ماذا؟ والمرحلة الثالثة عن السؤال كيف؟ والمرحلة الرابعة عن السؤال ماذا لو؟ الذي بدوره يكشف ويوضّح القدرات المختلفة للطلاب خلال تقدم العملية التعليمية" (وقاد، 2023، 346-348).

3- نموذج مايرز - بريجز لأساليب التعلم (Myers- Briggs):

اشترك في هذا النموذج كل من مايرز وبريجز عام 1977، كمحاولة لفهم الفروق الفردية في التعلم، حيث صنّفا أساليب التعلم إلى أسلوبين هما:

1- أسلوب التعلم المنبسط أو المنفتح: يتّسم بأنّه حسي وعقلاني وإدراكي.

2- أسلوب التعلم الانطوائي أو المنعزل: يتسم بأنه حدسي وعاطفي وتقريري.

وتعد هذه الأداة من أكثر أدوات تحديد أنماط الشخصية شيوعاً، وتعتمد على مفهوم يونغ لنماذج الشخصية، وتستخدم هذه الأداة لتصنيف أساليب تعلم الطلاب في المجالات المختلفة (أبسيس، 2013، 280).

4- نموذج هل (Hill) لأساليب التعلم:

"يحدد نموذج هل الطلاب في ثمانية وعشرين نطاقاً تنقسم إلى:

- الرموز النظرية: تنقسم إلى قسمين سمعي وبصري، وكل منهما ينقسم إلى رموز كمية ولغوية في تأثيرها على الوسائل الإدراكية.
- الرموز النوعية أو الكيفية: وتتضمن خمسة عشر عنصراً منها تقبل الذات.
- المحددات الثقافية: يرى هل أن العائلة والأقران تشكل كل المؤثرات الثقافية الرئيسية للمتعلم، وهذا العنصر مشوّق، حيث إنه الجانب الأفضل في بروفيّل الأسلوب المعرفي ل هل.
- وسائل وأشكال الاستدلال: وهي طرق للاستنتاج يستخدمها المتعلم للتعامل فعلياً والحصول على ما يريد، وتشمل التفكير الناقد، التباينات والمقارنات، العلاقات بين المقاييس، وضع الفروض (بشير، 2014، 65).

5- نموذج أنتوستل (Entwistle) لأساليب التعلم:

يقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويرى أنتوستل ثلاثة أساليب للتعلم هي:

"الأسلوب العميق: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على البحث في المعنى والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمه.

الأسلوب السطحي: يميّز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ.

الأسلوب الاستراتيجي: يميّز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس، واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلّم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات من المعلم في موقف التعلّم" (محمد، 2016، 1082).

وتشير دراسة أبو هاشم (2000) بأنّه:

- من خصائص الطلاب ذوي أسلوب التعلّم التقاربي والسطحي في النموذجين أنّ عملية التعلّم تتم من خلال تعليمات واضحة ومناهج محددة والقدرة على إعطاء إجابة واحدة فقط.
- من خصائص الطلاب ذوي أسلوب التعلّم التباعدي والعميق في النموذجين القدرة على الفهم ورؤية المواقف من زوايا مختلفة وإنتاج أفكار جديدة.

6- نموذج بيجز (Biggs) لأساليب التعلّم:

حدد بيجز أساليب التعلّم التالية:

- الأسلوب السطحي: ويقوم على أساس الدافعية الخارجية كالخوف من الفشل، والنظر إلى التعلّم على أنه الطريق نحو تحقيق أهداف أخرى كالوصول على الوظيفة مستقبلاً، ومن ثم فإنه يستخدم هذه الاستراتيجيات السطحية، التي تقوم على تذكر واسترجاع المعلومة الأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان، من خلال الحفظ الصم للمعلومة عن ظهر قلب، وذلك لمقابلة الحد الأدنى من متطلبات التقييم. وهنا يبدو أنّ هؤلاء الطلاب يمتلكون لمفهوم "الإعادة الحرفية للمعلومات".
- الأسلوب العميق: يقوم على أساس الدافعية الداخلية والميل الحقيقي لفهم المواد الدراسية، والتي تكون مثيرة للاهتمام بشكل خاص، ويسعى الطلاب المتبنون لهذا الأسلوب لتحقيق الذات والحصول على الكفاءة في المواد الأكاديمية، ومن ثم تكون الاستراتيجية المستخدمة عميقة؛ كتوسيع القراءة والاطلاع على مواضيع خارجية لتوسيع المعرفة حول المواضيع الأكاديمية، والبحث عن المعرفة واستخلاص الأفكار الرئيسية، وربط الأفكار النظرية بخبرة الحياة اليومية، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة.

- الأسلوب التحصيلي: يقوم على أساس الدوافع التحصيلية الخارجية؛ كالسعي للحصول على أعلى الدرجات مهما كان موضوع التعلم بهدف تحقيق مكانة مرموقة، ويستخدم الاستراتيجيات التحصيلية؛ كتنظيم الوقت والالتزام به وتنظيم الجهد وتهيئة مكان الدراسة (منصور، 2020، 149).

7- نموذج سيلفر وسترونغ (Silver & Strong) لأساليب التعلم:

- قام بإعداد هذا النموذج كل من سيلفر وسترونغ حيث يتكوّن من أربعة أساليب وهي:
- أسلوب السيطرة (التمكّن): حيث يتشرب المتعلم المعلومات عن طريق الحواس، ويعالجها بطريقة متسلسلة أو متتابعة خطوة- خطوة، ويحكم على أهمية التعلم بمصطلحات واضحة وعلمية.
- أسلوب الفهم: يركّز المتعلم أكثر على الأفكار والنظريات، ويتعلم خلال عملية الاستطلاع والاختبارات، ويقيم التعلم بمعايير منطقية ويستخدم الأدلة.
- أسلوب التعبير عن الذات: يبحث المتعلم عن الصورة أو الفكرة المتضمنة في التعلم، فيستخدم المشاعر والعواطف لبناء أفكار ونواتج جديدة وتقييم عملية التعلم طبقاً للأصالة.
- الأسلوب الاجتماعي: يفضل المتعلم أن يتعلم اجتماعياً، ويقيم التعلم بمصطلحات من الممكن استخدامها في مساعدة الآخرين (بشير، 2014، 73).

8- نموذج فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman) لأساليب التعلم:

- عرّف فيلدر وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها: مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، التي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم مع بيئة التعلم.
- ويشمل هذا النموذج أربعة أساليب ثنائية القطب:
- الأسلوب العملي/ التأملي: يتم فيه التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات، في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

- الأسلوب الحسي\ الحدسي: يتم فيه التعلم من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجّه نحو الحقائق والمفاهيم، في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.
 - الأسلوب اللفظي\ البصري: يتم فيه التعلم من خلال الاعتماد على الأشكال البصرية لمادة كالرسوم البيانية والصور، مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.
 - الأسلوب التتابعي\ الكلي: يتم فيه التعلم من خلال خطوات تتابعية دقيقة، في مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف (أبو عوف، 2020، 1120).
- وبهذا نجد أنّ كل عالم قد قام بوضع تصوّر خاص به لكيفية أسلوب التعلم لدى المتعلم، وكيف كل متعلم يستقبل المعلومات ويعالجها ويخزنها ويسترجعها، وهنا تأتي مهمة المتعلمين والمعلمين لكي يختاروا أسلوب التعلم الذي يتوافق معهم.

9- نموذج كولب لأساليب التعلم الأربعة:

سيتم في البداية عرض الفرضيات الرئيسية لهذا النموذج، ومن ثمّ النماذج السابقة التي اعتمد عليها، وصولاً إلى تحديد بعدي التعلم وأساليب التعلم الأربعة المنبثقة عنها.

الفرضيات الرئيسية للنموذج:

- 1- لكي يتحسن مستوى التعلم في مؤسسات التعليم، فيجب التركيز أولاً على عمليات التعلم ذاتها بدلاً من التركيز فقط على ناتج التعلم، وهذا يشتمل على تغذية راجعة عن فاعلية جهود المتعلم في التحصيل، على أساس عملية بناء مستمرة للمعرفة من خلال التجريب، فعملية التعلم وأهدافه هما شيء واحد.
- 2- إنّ كل عمليات التعلم ما هي إلا إعادة لعملية التعلم، ويمكن تسهيلها من خلال المعالجات التي تكشف عن أفكار المتعلمين حول موضوع التعلم، وتسعى إلى تمحيصها وتطويرها ووضعها في صورة تمكّن المتعلمين من دمجها مع أفكار ومعلومات جديدة.

3- يسعى المتعلم من خلال عملية التعلم إلى حل الصراع والتناقض بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم، حيث إنّ التناقض والاختلاف بين وسائط متعارضة من الفعل والحركة والشعور والتفكير تعتبر بمثابة المحركات الأساسية لعملية التعلم.

4- عملية التعلم هي نتائج متناغمة لعملية التبادل والتفاعل بين الفرد وبيئته.

5- التعلم هو عملية لخلق المعرفة وبناء المعرفة الاجتماعية، وبهذا فإنّ هذه النظرية تخالف باقي النماذج التقليدية لعمليات التعلم القائمة فقط على نقل المعرفة، والتي تركز على الكثير من الممارسات التعليمية الحالية، حيث تنتقل الأفكار الثابتة الموجودة مسبقاً إلى المتعلم (Kolb and kob, 2005, 2).

ومما سبق تمت ملاحظة أنّ هذه الفرضيات بأكملها تؤكد على عملية التعلم من ناحية التغذية الراجعة لكي نتأكد من معالجة واستيعاب المتعلم للمعلومات.

النماذج السابقة التي اعتمد عليها نموذج كولب:

"عمل كولب على تحديد النماذج السابقة التي اعتمد عليها في بناء نموذجها الخاص وهي:

1- نموذج "ديوي" Dewey: ويركّز على أهمية الخبرات السابقة في التعلم وكذلك الملاحظة والأحكام الشخصية.

2- نموذج "لوين" Lewin: يركّز على ضرورة نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، ويرى أنّ عملية التعلم تعتمد على العناصر التالية: الخبرة المحسوسة والملاحظة، وصياغة المفاهيم المجردة، مع القدرة على التعميم والقدرة على التطبيق في مواقف جديدة.

3- نموذج "بياجي" Piaget: يركّز على أنّ الذكاء ليس فطرياً وإنما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، وأنّه توجد أربع مراحل للنمو المعرفي للفرد هي: المرحلة الحسية الحركية - مرحلة ما قبل التفكير بالعمليات أو التصويرية - مرحلة العمليات المحسوسة - مرحلة العمليات المجردة.

وبهذا يرتكز نموذج كولب على ثلاثية لا بد من وجودها لكي تكتمل عملية التعلم وهم: الخبرات السابقة ونشاط المتعلم وبالإضافة للمراحل الأربعة للنمو المعرفي لبياجي.

بُعدا عملية التعلم وفق كولب:

"من الفرضيات والنماذج السابقة توصل كولب إلى أن التعلم يتكون من بعدين هما:

الأول: إدراك المعلومات؛ والذي يبدأ من الخبرات المحسوسة وينتهي بالمفاهيم المجردة.

الثاني: معالجة المعلومات؛ والذي يبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعّال (أبو هاشم، 2000، 239-

240).

وفيما يلي توضيح المفاهيم الأساسية الأربعة المتضمنة في البعدين السابقين:

1- **الخبرة الحسية (Concrete experience):** "تعني أنّ طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة

الحسية، حيث الأفراد يعالجون ما يرونه أو يسمعون به، وأنّ هؤلاء يتعلّمون أفضل من خلال

الأمثلة ولعب الأدوار، وهم من ذوي التوجه الاجتماعي الإيجابي نحو الآخرين."

2- **الملاحظة التأملية (Reflective observation):** "حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على

التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضّلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم

فرصة القيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيّز، ويعتمدون على المناقشة ويتّسمون بالانطواء."

3- **المفاهيم المجردة (Abstract conceptualization):** "يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على

تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، ويركّزون على النظريات والتحليل المنظم، كما يميلون

إلى التكيف مع الرموز والأشياء، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع والحالات التعليمية التي تؤكّد

على النظرية والتحليل التنظيمي."

4- **التجريب الفعّال (Active experimentation):** "يعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعّال لموقف التعلم،

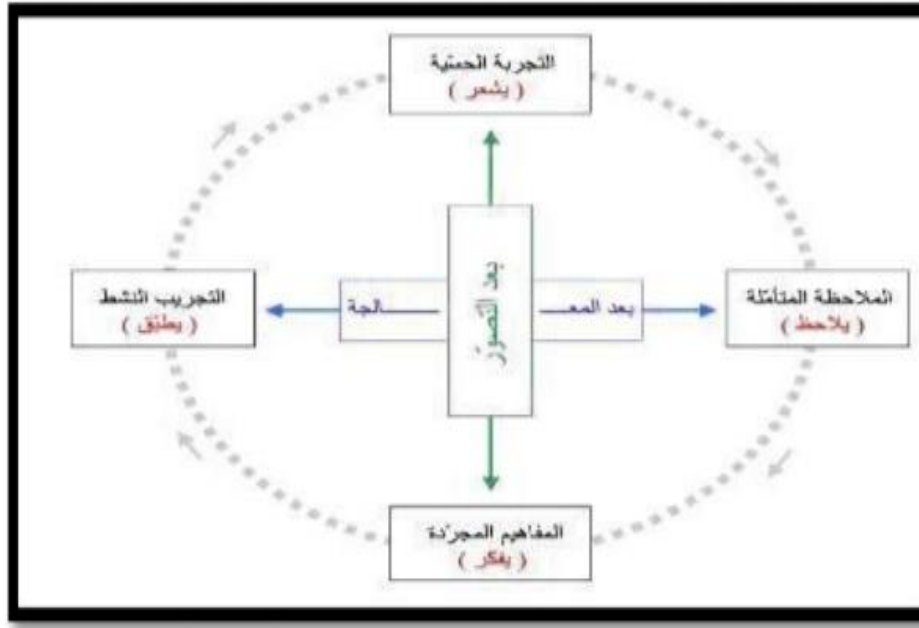
من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية والمشاركة في الجماعات الصغيرة لإنجاز

عمل معيّن، وأيضاً لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ويتّسمون بالتوجه النشط نحو العمل ويفضّلون التطبيق

والاندماج في الأمثلة (سخري، 2018، 50-51).

وبعد ذلك أوضح كولب دورة التعلم اعتماداً على بعدي (التصور أو الإدراك، المعالجة) كما هو موضح في الشكل

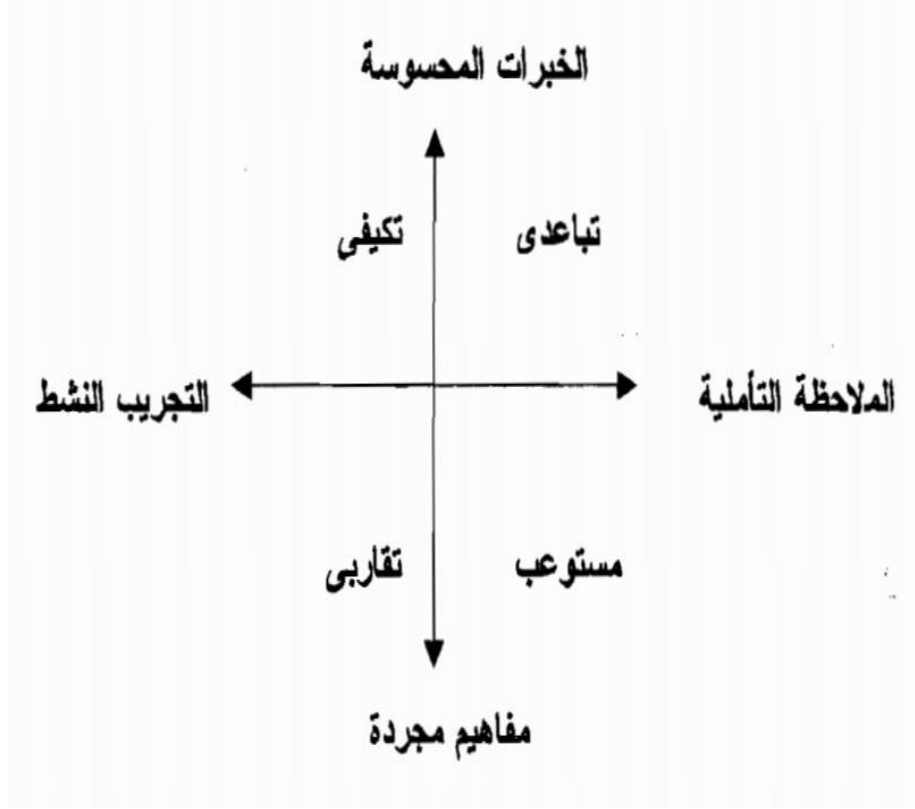
التالي:



شكل (1) دورة التعلم عند كولب

أساليب التعلم الأربعة وفق كولب:

بعد الخطوات السابقة انتقل كولب إلى تحديد أساليب التعلم، موضحاً أنَّ أسلوب التعلم يتم تحديده بناءً على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وهما الطريقة التي يدرك بها الأفراد، والطريقة التي يعالجون بها، وهو ما يقدم الشكل المتوازن لأسلوب التعلم، والأشخاص يفضلون ويعتمدون أسلوباً واحداً دون البقية، حيث حدد أساليب نمودجه الأربعة كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (2) أساليب التعلم عند كولب

وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه الأساليب الأربعة:

- الأسلوب التباعدي أو التشعبي (Divergent Style):

تعتمد قدرات التعلم في الأسلوب التباعدي بالدرجة الأساس على وجود كل من الخبرة المادية والملاحظة التأملية لدى الفرد، ويتمتع الناس الذين لديهم مثل هذا الأسلوب من التعلم بقدرة على مراجعة المواقف المادية من وجهة نظر متعددة، وقد سمّي هذا التعلم بالتباعدي لأنّ الشخص الذي يطبقه يستطيع أن يتفوّق من خلاله في التعامل مع المواقف التي تتطلب توليد أفكار كثيرة، ولاسيما من خلال أسلوب العصف الذهني، ومن جهة أخرى فإنّ الناس الذين يميلون لأسلوب التعلم التباعدي لديهم في الغالب اهتمامات ثقافية واسعة، وعندهم رغبة واضحة في جمع المزيد من المعارف والمعلومات، ولديهم اهتمامات بمتابعة أخبار الناس وأنشطتهم، ويرغبون في التخصص في الميادين الأدبية والإنسانية، وفي المواقف الرسمية يفضلون العمل الجماعي والإصغاء للآخرين بعقل مفتوح من أجل الحصول على تغذية راجعة شخصية.

- الأسلوب الاستيعابي أو التمثيلي (Assimilator style):

تركّز قدرات التعلم في الأسلوب الاستيعابي بصورة عامة على وجود كل من المفاهيم المجردة من ناحية والملاحظة التأملية من ناحية ثانية، وغالباً ما يميل الناس الذين يطبقون هذا النوع من التعلم إلى استيعاب كميات كبيرة من المعلومات ووضعها في قالب دقيق ومنطقي، كما أنّ الأفراد في هذا الأسلوب يكونون أقل تركيزاً على الأشخاص، وأكثر اهتماماً بالأفكار والمفاهيم التي تتصف بالتعقيد أو التجريد، والشئ الأكثر أهمية لديهم هو الجانب النظري وليست الأمور التطبيقية، لذا فإنّ التعلم الاستيعابي يظل أسلوباً مهماً للغاية من أساليب التعلم، من أجل الفعالية العالية في مجال العلوم والمعلوماتية، كما يلاحظ في المواقف التعليمية الرسمية ميل أصحاب هذا النوع من التعلم إلى القراءات الكثيرة، وتقديم المحاضرات المتنوعة، وتحليل الأمور والقضايا والمشكلات المختلفة، والتفكير في الأشياء المحيطة بهم.

- الأسلوب التقاربي أو التجميعي (Convergent style):

تعتمد قدرات التعلم في الأسلوب التقاربي بالدرجة الأساس على وجود كل من المفاهيم المجردة من جهة والتجريب الفعّال من جهة أخرى. ويمتلك الأفراد الذين يميلون لهذا الأسلوب من التعلم قدرة واضحة على التعلم من الخبرة اليدوية، ويشعرون بالارتياح إذا ما تحمّلوا مسؤولية وضع الخطط، والمشاركة الفعلية من جانبهم في خبرات جديدة تنسم بالتحدي في الغالب بدلاً من الاعتماد على التحليل المنطقي.

- الأسلوب التكيفي أو التوائمي (Accommodator style):

تعتمد قدرات التعلم على الخبرة الحسية والتجريب الفعّال، والأفراد الذين ينتمون لهذا الأسلوب عند مواجهة أية مشكلة يسارعون في حلها، كما يعتمدون بدرجة كبيرة على الآخرين للحصول على المعلومات بدلاً من القيام بتحليلاتهم الفنية الخاصة. وهذا النوع من التعلم مهم للغاية لزيادة الفاعلية في الوظائف والمهام الميدانية أو العملية، مثل أمور التسويق أو البيع، وفي المواقف التعليمية الرسمية نجد أنّ أنصار التعلم التكيفي يفضلون العمل مع الآخرين، من أجل إنجاز البحوث والواجبات الصفية أو المنزلية المحددة، أو وضع الأهداف القصيرة أو المتوسطة المدى، أو القيام بعمل ميداني معيّن، أو تطبيق أساليب تعليمية أو تعليمية مختلفة من أجل إكمال خطة تقييمية معينة أو مشروع محدد للتغذية الراجعة الهادفة والمرغوب فيها (سعادة، 2014، 62-64).

وتؤكد دراسة أبو هاشم (2000) بأن أصحاب الأسلوب التقاربي لديهم القدرة على إعطاء أمثلة وإجراء تطبيقات عملية ويعتمدون على المفاهيم المجردة وتجريب الأشياء وهم غير انفعاليين ويؤدون بنجاح في العلوم الفيزيائية، بينما ذوو الأسلوب التباعدي يعتمدون على الخبرات الملموسة والملاحظة التأملية مع قدرات تحليلية مرتفعة ويميلون إلى دراسة العلوم الإنسانية والفنون والمكتبات، بينما أصحاب الأسلوب الاستيعابي يعتمدون على المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية وأقل قدرة على إجراء تطبيقات عملية ويميلون إلى الأشياء النظرية فهم متفوقون في الرياضيات، وأما المتكيفون يعتمدون على الخبرات المحسوسة والتجريب النشط فلديهم القدرة على إعطاء أمثلة خارجية وحل مشكلات.

وفي النهاية وبتطبيق المتعلم لقائمة كولب يستطيع بعدها المتعلم أن يعرف نفسه على أية أسلوب للتعلم ينتمي لكي يتخذه وسيلة لاستقبال ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات مما يسهل عليه تخزين معلومات بشكل أكبر.

أهمية نماذج التعلم في العملية التربوية:

إن تعدد وتباين الأساليب المقترحة من نماذج التعلم، يعكس مدى أهمية معرفتها في سياق العملية التربوية سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، بمعنى أن معرفة المتعلم لأسلوب تعلمه المفضل يجعل أداءه لمهامه يتم على نحو أيسر ويفضي إلى نتائج أفضل، وكذلك فإن معرفة المعلم لأساليب تعلم طلابه يجعله يختار أساليب التدريس التي تدعم أساليب تعلمهم، مما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية برمتها، هذا ويمكن تحديد الوظائف التي تؤديها نماذج التعلم على اختلافها إذا ما أحسن تحديدها واستخدامها في العملية التعليمية كما يلي:

1- تساعد أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين في تحسين جودة التعليم عندما تكون متوافقة مع أساليب وطرائق

التدريس الشائعة في المدارس، وهو ما يسهم في تحقيق مستويات عالية من النجاح والرفق المعرفي.

2- أساليب التعلم المفضلة تزود المعلمين بأطر معينة تمكنهم من تقديم محتوى المواد التعليمية المختلفة بعدة

طرق، وتساعدهم على توسيع استراتيجياتهم لتصل إلى أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف مستوياتهم

وأساليبهم التعليمية المفضلة.

3- أساليب التعلم المفضلة تساعد المتعلمين على إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وتحقيق درجات

أعلى من المواقف التعليمية التي لا يتم فيها تدعيم أساليب تعلمهم.

4- إنَّ وعي المعلمين بأساليب التعلم المفضلة يمكنهم من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يساعد في اكتشاف نقاط القوة وتنميتها ونقاط الضعف وعلاجها.

5- يؤدي احترام أساليب التعلم المفضلة للمتعلمين إلى تطوير الاتجاهات الإيجابية لديهم، وزيادة تحصيلهم الدراسي، ودفعهم لإنجاز وتحسين ممارساتهم التعليمية واتجاهاتهم نحو المدرسة (وهيبة، 2019، 114-115).

وفي هذا السياق لا بدّ من التطرق إلى أهمية نموذج كولب على وجه الخصوص، من خلال ما قدمه من تطبيقات للمجال التربوي، ولعل أحد أهم تلك التطبيقات ما يعرف بأسلوب التدريس الدائري؛ حيث تتم الاستفادة من الخصائص المميزة لأساليب التعلم الأربعة لتحقيق مراحل دورة التعلم التجريبي. ويحدد كولب تلك المراحل كما يلي:

1- شرح المعلومات أو الموضوعات المتعلقة بكل مادة تعليمية وربطها ببعض التجارب والخبرات الشخصية. (أسلوب 1).

2- تقديم هذه المعلومات أو المواد التعليمية بأسلوب واضح ومنظم ومرتب، وكذا توضيح المناهج أو طرق التواصل. (أسلوب 2).

3- إتاحة الفرص أمام المتعلم بعد فهم واستيعاب هذه الطرق والمعلومات والموضوعات لتكوين نظرياته واستنتاجاته الخاصة. (أسلوب 3).

4- تشجيع المتعلمين على التجريب والاكتشاف والتوصل إلى خلق المعرفة بعد معايشة التجربة وتحويل الخبرة التي اكتسبوها. (أسلوب 4).

ومن الممكن ملاحظة أن هذه الخطوات التي يمكن للمدرس اتباعها في مواد تعليمية مختلفة ومع أغلب الفئات العمرية، تدعم أسلوب التعلم المفضل لكل طالب من الطلبة على اختلاف أساليبهم التعليمية (سخري، 2018، 58).

وتؤكد دراسة بدوي (2002) على أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند كولب في تحسين الممارسات التربوية ورفع مستوى أداء المتعلمين وعلاج جوانب الضعف في التحصيل وتطوير طرائق التدريس بما يتناسب مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب.

وفي الخلاصة، مما لا شك فيه أن قيمة أي نموذج من نماذج التعلم المذكورة سابقاً، تُستمد من مدى إمكانية ترجمتها إلى تطبيقات تربوية تغني الواقع التعليمي، وتنعكس إيجاباً على العملية التعليمية، من حيث توفير الوقت وتركيز الجهود للوصول إلى الأهداف المحددة، بطرق قصيرة وواضحة ونتائج جيدة.

ثانياً: الضغوط الدراسية:

المقدمة:

أصبح موضوع الضغوط لدى الطلاب مجال اهتمام العديد من العاملين في مجال التربية والتعليم وذلك نتيجة لما تؤدي هذه الضغوط من الآثار السلبية التي تؤثر على الطلاب في مستوى أدائهم وعدم شعورهم بالرضا عن الدراسة، وحيث يعاني الأطفال والمراهقين من الطلاب مقداراً كبيراً من الضغوط الدراسية عبر المراحل المختلفة كالضغوط الأكاديمية والضغوط الامتحانية والضغوط الاجتماعية المدرسية والضغوط النفسية المدرسية وضغوط البيئة المادية الصفية، وقد نجد أنّ نوعاً واحداً من الضغوط التي يتعرض لها الطالب تكون بسيطة ويستطيع الطالب بأن يسيطر عليها ويعالجها ولكن على الأغلب عندما يجتمع نوعان أو ثلاثة أو أكثر من الضغوط لدى الطلاب مما يؤدي لشعور الطلاب بالضغط، وإن لم يتم مداركة هذا الأمر فيؤدي ذلك إلى تفاقم المشكلة بشكل أكبر وظهور هذه الضغوط بمشكلات سلوكية وانفعالية ومعرفية عند الطلاب، وخصوصاً أنّ أصحاب هذه الدراسة هم من فئة المراهقين وجميعنا على علم أنّ هذه الفترة تشهد الكثير من التغيرات الجسدية والمعرفية والاجتماعية والأكاديمية والانفعالية، لذلك لابد لنا أيضاً بأن نقدّم في نهاية هذا الفصل الأساليب التي تساعد هؤلاء الطلاب على التخفيف من الضغوط الدراسية قبل ازديادها والوصول إلى العجز.

تعريف الضغط:

هنالك العديد من التعريفات المقدمة لمفهوم الضغط بشكل عام كما هو مستخدم في المجال التربوي والنفسي، تكتفي الباحثة بعرض اثنين منها، حيث تم تعريفه بأنه "مصطلح يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية، مثل كثرة المعلومات التي تؤدي

إلى إجهاد انفعالي، وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر، وتؤدي إلى تغييرات في العمليات العقلية، وتحولات انفعالية، وسلوك لفظي وحركي قاصر" (السيد عثمان، 2002، 18).

كما أشير إليه على أنه "عبارة عن شدة أو صعوبة جسدية أو عقلية أو انفعالية، تحدث بسبب مطالب أو ضغوطات بيئية أو فيزيقية أو موقفية أو شخصية، مثل أن تتوتر المرأة عندما تتأخر عن عملها بسبب أزمة سير، وهناك ضغوطات تبقى فترة أطول وتتضمن معاناة أكبر، مثل مرض أحد أفراد الأسرة" (العزیز، أبو أسعد، 2006، 25)،

وترى الباحثة أن الضغط عبارة عن شعور بالخلل وعدم الاتزان، يشمل نواحي الشخصية المختلفة جسدياً وعقلياً وانفعالياً، تحدث بسبب مواجهة الفرد لصعوبات مختلفة في بيئته المحيطة.

أنواع الضغوط:

كثيرة هي أنواع الضغوط التي يعانيها الأفراد، ولعل أنواعها مستمدة من المجالات الحياتية التي تظهر فيها تلك الضغوط، ومن الممكن ذكر بعضها باختصار وصولاً إلى الضغوط الدراسية التي تشكل أساس هذا المحور من الدراسة:

1- الضغوط النفسية: "الشعور بالتوتر والقلق، ومشاعر سلبية تُفقد المرء اتزانه النفسي، وتختلف في درجة شدتها ومسبباتها، حيث من الممكن أن تكون داخلية أو خارجية، وإذا فشل الشخص في حل أو التعامل مع هذه الضغوط فإن ذلك يقوده إلى حالة عدم التوازن" (غانم، 2009، 47).

2- ضغوط البيئة الطبيعية: ترتبط بالطبيعة المادية التي تحيط بالفرد في محل وجوده، كالإضاءة والتهوية والحرارة والرطوبة والضوضاء ومكان العمل غير المريح، وهذه من شأنها أن تؤدي إلى الإنهاك الجسدي والضغط النفسي.

3- ضغوط البيئة الاجتماعية: وهي ضغوط المجموعات والتشكيلات الاجتماعية، والخلافات العائلية وعدد أفراد العائلة والجيران، وقلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية، وضغوط الأحداث الشاقة في الحياة.

4- ضغوط اقتصادية: وتمثل الضغوط الاقتصادية تهديداً واضحاً للفرد، ومن هذه التهديدات البطالة والفقر وانخفاض الإنتاج والتفاوت الطبقي وفقدان الثروة، كما ينظر إلى هذه الضغوط على أنها أزمات مالية تشتت جهد الإنسان وتركيزه وتستنزف تفكيره وطاقته، مما ينعكس سلباً على ذاته.

5- ضغوط سياسية: عدم الرضا الناتج عن عدم القدرة على التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة.

6- ضغوط مهنية: منشؤها مهنة الفرد وما يقوم به من عمل، مثل الشقاق مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، الراتب الشهري، الترقية، التمييز غير المبرر، مجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها الفرد في عمله (أبيو، 2020، 60-67).

وبالتأكيد كل شخص لا يعيش فقط نوع واحد من الضغوط بل دائماً ما يجتمع نوعان أو أكثر، وهنا يأتي الاجتهاد لمقاومة هذه الضغوط وعلاجها قبل أن تزداد أكثر.

الضغوط الدراسية:

"مجموعة الصعوبات والمعاناة والمشقة التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية" (الأهواني، 2005، 177)، وأيضاً هي "حالة من التوتر الجسدي والنفسي التي يشعر بها الطالب، والتي تنتج عن إدراكه لعدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث التي يتعرض لها، سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية، والتي تضع مطالب نفسية وجسدية تتجاوز قدراته وإمكاناته ومصادره الشخصية والاجتماعية، لذا يتم إدراكها على أنها تمثل تهديداً وضراً لشخصيته" (حسين، حسين، 2006، 217)، وهي عبارة عن "صعوبات يواجهها الطالب في مختلف المراحل الدراسية، في حالة عدم استجابته للوائح المدرسية أو المعهد أو الكلية، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحه الشخصي الذاتي أولاً، ويرد الجميل لأسرته التي خصته من دخلها المادي كنفقات دراسية ثانياً" (الخالدي، 2009، 21).

وكذلك بأنها "التوتر والصعوبات التي يواجهها ويدركها الطالب في المواقف المدرسية، والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية، وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسي، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه، وصعوبة كل من الاختبارات والمناهج الدراسية" (العمرى، 2012، 7)، و"المواقف النفسية غير السارة التي تحدث بسبب التوقعات

التعليمية المرتفعة من الآباء والمعلمين والزعماء وأفراد الأسرة، وكثرة الضغوط من الآباء لزيادة مستوى تحصيل أبنائهم" (Sarita, 2015, 385).

ويُضاف إلى ذلك كونها "الرهان الأهم للطالب وإدراكه لتحذ أو تهديد، ربح أو خسارة، حقيقة أو رمزية، أي أنها تتجاوز كفاءته المعرفية والمعرفية الوجدانية والموقفية وتحصيله الدراسي وموارده، كالدعم الاجتماعي وتقدير الذات، والتي تعرض رفاهية التلميذ للخطر" (Eeparbes, Bergonnier, et Cazenave, 2015)

كما عُرفت بأنها "شعور الطالب بالمعاناة نتيجة تعرّضه لبعض المشكلات والضغوط، المتمثلة في طبيعة الدراسة، ومشكلات وضغوط البيئة المادية، والمشكلات المتعلقة بالطلبة أنفسهم، ومشكلات وضغوط الدراسة نتيجة التطور السريع للتكنولوجيا، وغيرها الكثير". (الحبيب، 2019، 20)، وأشار إليها بوصفها "قوى خارجية ومشكلات تتبع من بيئة الطلاب الخارجية، سواء كانت أسرية أو مدرسية أو جامعية أو مهناً مستقبلية، ويؤدي عدم قدرة الطلاب على مواجهة هذه المشكلات إلى القلق أو الإحباط". (بدوي، 2002، 15)، "وشعور الطلاب بالضيق والتوتر نتيجة إدراكهم التناقض بين المتطلبات الأكاديمية وقدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية" (القرشي، 2021، 38).

وأخيراً هي: "حالة انفعالية سلبية تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة الأعباء والمتطلبات ذات الصلة بالمجال الأكاديمي، وتتحدد من خلال المصادر الضاغطة المرتبطة بالامتحانات والمقررات الدراسية، والتجهيزات المادية والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالنواحي الأكاديمية والتوقعات الأكاديمية" (حلمي، 2022، 44).

وبمراجعة التعريفات السابقة أمكن للباحثة استنباط تعريفها الخاص للضغوط الدراسية وهي: الحالة الانفعالية غير السارة، المتمثلة في الضيق والتوتر والشعور بعدم الراحة والالتزان الناجمة عن مختلف أركان العملية الدراسية: كالمناهج والامتحانات والعلاقة مع الزملاء والمعلمين والبيئة الصفية، يضاف إليها توقعات الأهل حول كفاءة الطالب.

مصادر الضغوط الدراسية:

يوجد العديد من الأحداث والمواقف والمشكلات المدرسية التي تشكل كلّ منها مصدراً من مصادر الضغوط الدراسية

التي قد يعاني منها الطلبة ومنها:

1- مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم:

يؤثر سلوك المعلم بشكل رئيسي في الضغوطات التي يتعرض لها الطلاب، مثل أن يتسم المعلم بهذه الصفات: قيادة متسلطة جداً - قيادة غير حكيمة - انعدام التخطيط - حساسية المعلم الفردية والشخصية - عدم الثبات في الاستجابات وردود الأفعال - الاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات - استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجدٍ (العمامرة، 2007، 58-60).

وكذلك أسلوب المعلم في الاعتماد على التلقين في الشرح وعدم التنوّع في العرض، ورفض المعلم مناقشة طلابه والسخرية منهم (الأهواني، 2005، 178).

2- مشكلات متعلقة بإدارة المدرسة:

تلعب الإدارة دوراً رئيسياً في مشكلة الضغوط الدراسية، وتتمثل في عدم واقعية قوانين وتعليمات الإدارة؛ مثل عدم السماح للطلاب بالتكلم في ممرات الغرف الصفية، أو الإجبار على تحديد نوع اللباس المطلوب أو نوع قصة الشعر المسموح بها، فكل هذه الأشياء تدفع الطلاب لتحدي هذه القوانين ورفضها، وخصوصاً بعض المدارس التي ما زالت تتبع الأساليب الصارمة والنظام القاسي الذي يشبه إلى حد كبير النظام العسكري.

"ويصف (سليبرمن) في كتابه (أزمة الصف) تلك الحالة، فيؤكد أنّ الكثير من المدارس تلتزم النظام والانضباط والخضوع، ولا تعير اهتماماً للفضول الذهني وتربية القلم، مما يؤدي إلى أنّ الطلاب يصبحون قلقين من المدرسة ويخفقون في تحقيق إمكاناتهم الشخصية والذهنية" (العمامرة، 2007، 58-60).

3- مشكلات أداء الواجب المدرسي:

مفهوم الواجب المدرسي يشمل كافة الأنشطة والخبرات الإضافية التي يقوم بها الطلاب في الصف وخارجه لزيادة تعلمهم للمادة الدراسية، ولكن أحياناً يسبب الواجب المدرسي ضغطاً وعبئاً كبيراً على الطلاب، وخصوصاً إن كان يتّصف بالآتي: طول الواجب الكمي أو صعوبته - كثرة الواجبات الدراسية اليومية بوجه عام - روتين الواجب أو عدم أهميته - ميل الطالب السلبي تجاه المادة نتيجة صعوبتها - عدم قدرة الطالب على فهم الواجب - عدم توفر ظروف

منزلية مناسبة للقيام بالواجب؛ كعدم توفر الإضاءة أو الضوضاء، انشغال الطالب بواجبات أو مسؤوليات أسرية مجهدة (العميرة، 2007، 201).

4- ضغوط الاختبارات:

فالامتحانات تلعب دوراً هاماً في حياة الطالب، وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، ولكن أحياناً يرافقها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب نتيجة عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ الحرفي فقط، بالإضافة إلى خوف الطالب من تصحيحها، مما يؤدي إلى الشعور بأنها وسيلة للتهديد والرغبة، وخصوصاً بأنه يتم التركيز على أن الاختبارات هدف وغاية في حد ذاتها.

من خلال كل الأدبيات المتعلقة بقلق الامتحان وضغطه على الطالب، وجب على القائمين بالعملية التعليمية معرفة أهمية التخفيف من قلق الامتحان بشتى الطرق، وعدم جعل مسألة الامتحانات مسألة حياة أو موت بالنسبة للطالب، مع تهيئة الطالب جيداً من قبل المعلم أو الأسرة أو الأخصائي النفسي المدرسي، ليتجاوز الامتحانات بكل اطمئنان وخصوصاً في الامتحانات المصيرية (آمال، 2017، 153-154).

5- ضغوط البيئة المدرسية:

مدى إحساس الطالب بالضيق من قلة توفر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي، وزيادة كثافة عدد الطلاب مع ضيق المباني والفصول، وضعف التهوية والإضاءة وكثرة الصخب والضوضاء، والشعور بالمعاناة في الوصول إلى المدرسة صباحاً، وقلة المعامل والوسائل التعليمية (الأهواني، 2005، 177).

6- الضغوط الأكاديمية المدرسية:

صعوبة المواد الدراسية: ينفر بعض الطلاب من مواد دراسية معينة بسبب وجود اتجاهات سلبية نحو معلم هذه المادة وطريقته في شرحها، حيث تعتبر مادة الرياضيات والعلوم مثلاً من المواد البارزة التي يمكن أن تحدث الضغوط لعدد كبير من الطلاب، وذلك مقارنة بغيرها من المواد، فالطلاب الذين لديهم صعوبة في فهم وحل المسائل الرياضية أو تطبيق المعادلات الفيزيائية سيشعرون بالإحباط والقلق والضغط، ولذلك ظهر مصطلح قلق الرياضيات Math anxiety (حسين، حسين، 2006، 230).

وتؤكد دراسة المرتجي (2020) ودراسة خلوفي (2017) بأن من أهم الضغوط الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب هي الضغوط الأكاديمية وإن هذه المشكلات محبطة ومسببة للضغط.

7- صعوبة المناهج الدراسية وطرق التدريس التقليدية:

عندما يجد الطالب صعوبة في فهم المنهج الدراسي، وعندما لا تراعي المناهج الدراسية مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم واستعداداتهم، فإن آثار ذلك تنعكس على عملية التعلم وعلى سلوكهم. وقد يدفع ذلك بعضهم إلى القيام بممارسة سلوكيات مرفوضة داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثل سلوك العدوان أو المشاغبة. ومن ناحية أخرى فإن طرق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين تسبب الملل وشرود الذهن، كما أن صعوبة المناهج الدراسية وطرق التدريس التقليدية تمثل ضغطاً كبيراً عليهم، ولهذا لابد من ضرورة تنوع طرق التدريس والمناهج الدراسية بحيث تتلاءم مع جميع المستويات والقدرات العقلية، مع ضرورة أن تكون طرق التدريس مدعمة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (حسين، حسين، 2006، 231).

8- الوقت والجداول الجامدة:

حيث يمثل عنصر الوقت مصدراً رئيسياً للضغط لدى الطلاب، فطول اليوم الدراسي في المدرسة إذا لم يتم إدارته واستثماره وتوظيفه جيداً في عملية التعلم وممارسة الأنشطة، فإن ذلك يجعل الطلاب يشعرون بالملل والضيق من المدرسة، كما أن الجداول المدرسية الجامدة واحتواءها على المواد النظرية دون الاهتمام بالجوانب العملية والأنشطة يجعل الطلاب يشعرون بضغط دراسية أكبر، مما قد يؤدي إلى التغييب المرتفع عن المدرسة وعدم التعاون بين الطلاب، لذلك لا بد من تعديل الجداول الدراسية بحيث تشتمل على المواد النظرية والعملية (حسين، حسين، 2006، 229).

يُعد ضغط الوقت أحد الأسباب الرئيسية في شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية، حيث إن الطالب يكون مثقلاً بالأعباء الدراسية المختلفة ومواعيد إنجازها، بالإضافة إلى عادات الاستذكار والاستعداد للامتحان، فالاستخدام غير المناسب للوقت يبعث على القلق ويعوق الأداء ويهدد تقدير الطالب لذاته، وعلى العكس فإن التحكم في الوقت يؤدي للتخلص من الشعور بالضغوط الأكاديمية (عبد المعطي، 2020، 156).

9- الضغوط النفسية المدرسية:

إنّ التوتر الذي تسببه الأسرة للطالب مع التفاعل الشديد مع الأقران يقودان إلى وجود صعوبة في التركيز لديه، كما أنّ القلق والحزن يلعبان دوراً آخر، وكذلك فإنّ أحلام اليقظة والأعباء والتعب وعدم النضج الانفعالي تتدخل في تدني قدرة الطالب على الحفظ والدراسة، بالإضافة إلى أن الخوف من الفشل والاعتمادية وعدم المبالاة مسؤولة عن الفشل الدراسي (السميران، المساعد، 2014، 287).

10- العادات الدراسية الخاطئة:

عندما يكون هناك صعوبة تواجه الطالب في التحليل والتذكر ويكون التحصيل متدنياً، فإنّ الطالب على الغالب يكون لديه عادات دراسية خاطئة، وبذلك يفتقر الطالب لمعرفة الطرق الدراسية الصحيحة، وهذا هو السبب الرئيسي في الضغط الدراسي، وإنّ الطلاب الذين لديهم عادات دراسية خاطئة سرعان ما يتشتتون بسهولة، وهم في الغالب أقل ذكاء من غيرهم، ويفتقرون إلى مهارات الدراسة الجيدة والقدرة على الاستدلال (السميران، المساعد، 2014، 285).

11- انخفاض دافعية التعلم:

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر، ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها:

- عدم وجود وتوفير الاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.
- الممارسة السلبية للمتعلمين، والروتين اليومي للمعلم، وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين للبحث والاكتشاف والتغيير.
- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والغايات، والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم.
- إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ، والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين على المتعلمين، وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.

- إهمال استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، واستعمال طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء، وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء (زايد، 2003، 71).

وتضيف الباحثة على العوامل السابقة عاملاً أساسياً، وهو بعد المقررات الدراسية عن الحياة العملية؛ حيث تغدو أغلب هذه المقررات نظرية بشكل كبير، كما أن من ضمن العوامل دراسة الطالب لمادة لا تتوافق مع ميوله التعليمية.

12- المشكلات المتعلقة بتركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية تُعد من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن الجماعة، خاصة أن الجماعة أحياناً تفرض على الطالب أن يمارس سلوكاً ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده، ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك ما يلي:

- العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.

- الجو العقابي الذي يسود الصف.

- الجو التنافسي العدواني.

- الإحباطات الدائمة والمستمرة.

- شيوع جو الديكتاتورية في الصف.

- غياب الطمأنينة والأمن. (العميرة، 2007، 61).

وتؤكد دراسة سميرة (2016) بأن الضغوط النفسية المدركة لدى الطلاب تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتھا المنظومة التربوية والتي تشتمل على: المقررات الدراسية الكثيرة- نظام الامتحانات- طبيعة العلاقات بين الطلاب والمعلمين والإدارة- زيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق الطلاب.

وأيضاً تشير دراسة لبكري، صرداوي (2020) بأن هناك أيضاً مصادر داخلية للضغوط الدراسية مثل ضغوط الانفعالات والمشاعر وضغوط التفكير في المستقبل، وتتمثل المصادر الخارجية في ضغوط البيئة المدرسية وضغوط الامتحانات وضغوط البرامج الدراسية وضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية.

وبهذا نرى أنَّ مصادر الضغوط الدراسية عديدة ويوجد الكثير من الأنواع، ولكن نوع واحد يتعرّض له الطالب قد يكون كفيلاً بأن يؤثر عليه سلباً، فكيف إذا اجتمع مصدران أو أكثر فحتماً هنا الطالب سيشعر بضغط كبير.

آثار الضغوط الدراسية:

يكاد يكون للضغوط الدراسية آثار عديدة على مختلف جوانب شخصية الطالب الذي يعاني منها، ويمكن وصف بعض هذه الآثار بما يلي:

الآثار الجسدية:

وتظهر على شكل التعرق الزائد- التوتر العالي- الصداع- التعب أو فقدان الطاقة- التغيّر في الشهية- القرحة- عسر الهضم- طفح جلدي- آلام ظهر وبخاصة في الجزء السفلي- الإمساك (عسكر، 2000، 44).

وتؤكد بذلك دراسة المرتجي (2020) ودراسة الحبيب (2019) بأنّ للضغوط النفسية علاقة وثيقة بالعديد من الاضطرابات الصحية والنفسية مثل ضغط الدم والصداع والإدراك الخاطئ للمواقف.

الآثار النفسية:

وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدفاعية وانهايارها، إذ يتميّز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال والشعور بالقلق وعدم الراحة، ويصاحبه الخوف الشديد وفقدان الثقة في النفس وفي الآخرين (سميرة، 2016، 133) وأنّ الضغوط النفسية ظاهرة أصبح الإحساس بها يتزايد يوماً بعد يوم، وأنها أكثر وضوحاً في تنظيمات البيئة الاجتماعية، فإذا كانت البيئة المدرسية مثلاً غير مناسبة للنمو المعرفي والاجتماعي السليم ويشعر فيها الطالب بعدم الانتماء، فسوف تؤدي إلى درجة من التوتر والقلق وينتج عنها مشكلات نفسية، فالمتغيرات المدرسية والاجتماعية غير المرغوبة والتي يتعذر على الطلاب ضبطها، لها صلة وطيدة بالأمراض النفسية والمستويات المرتفعة من الضغوط المدركة. وأنّ ردود فعل الضغوط المدرسية متباينة ومتعددة، منها القلق والضيق والغضب والرفض والتمرد على النظام والتشاؤم وانخفاض معدل التحصيل والإنجاز" (العمرى، 2012، 17-18).

الآثار المعرفية:

- تناقص مدى الانتباه: يجد العقل صعوبة في التركيز وتضعف قوة الملاحظة.
- ازدياد اضطراب القدرة: يفقد الإنسان ضبط التفكير نسبياً أثناء حديثه أو تطرقه لموقف معين.
- تدهور في الذاكرة قصيرة المدى: تضعف الذاكرة فيضعف الاسترجاع والتعرف على ما هو مألوف.
- ازدياد معدل الأخطاء: تزداد معدل الأخطاء في المهام المعرفية ويزداد الشك في اتخاذ القرارات.
- يقل معدل التقييم الصحيح والتخطيط طويل الأمد: يصبح العقل غير قادر على التقييم الصحيح للظروف الراهنة أو التخطيط المستقبلي.
- غلبة الاضطرابات الفكرية والوهم: صعوبة في تحديد الاختيار الصحيح وصعوبة في النقد، وتصبح خطوات التفكير مضطربة وغير منطقية (الفرماوي، عبدالله، 2009، 35).

الآثار الاجتماعية:

- تشتمل على إنهاء العلاقات والعزلة والانسحاب، وانعدام القدرة على تحمل المسؤولية، والفشل في أداء الواجبات المعتادة (العمرى، 2012، 17).
- وتؤكد بذلك دراسة المرتجي (2020) بأن الضغوط تسبب اضطرابات اجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك.

الآثار التنظيمية:

- أمام الضغوط الدراسية التي يواجهها الطالب ضمن المدرسة، فقد يلجأ إلى أساليب تجنبية للتخلص من هذه الضغوط؛ مثل التأخر عن مواعيد الدخول إلى المدرسة - الغيابات المتكررة - بطء الأداء - اللامبالاة - الكسل والخمول - ترك المدرسة في بعض الأحيان (آمال، 2017، 158).

وبنظرة فاحصة لما تم عرضه من آثار للضغوط الدراسية على مختلف جوانب شخصية الفرد يمكن القول: إن الطالب الذي يعاني من مستوى مرتفع من الضغط الدراسي يبدو وكأنه مقيد بعدد من القيود الجسدية والنفسية والانفعالية

والاجتماعية، وهي كفيلة بإعاقه نشاطه وتقدمه نحو تحقيق أهدافه إن لم تمتد إليه يد المساعدة والعون للتخلص من قيوده تلك.

الضغوط الدراسية بوصفها استجابة للتهديد:

كلما ازدادت حالة الإجهاد والمشكلات والضغوط، انتقل الطالب إلى مرحلة المقاومة التي يشعر فيها بالقلق، ويترتب على هذه المقاومة وقوع حوادث وضعف القرارات والعرضة للأمراض، فالكثير من الطلاب لا يستطيع السيطرة على الموقف بإحكام، كما أن ردود الفعل الناتجة عن المشكلات والضغوط الدراسية تتبع أسلوباً يدعى نمط التكيف العام للأعراض المزمنة، حيث إن ردود الأفعال التي يبدئها الطالب في مواجهة المثيرات التي يتعرض لها تساعده على تحقيق التكيف، والتعامل مع مسببات تلك المشكلات والضغوط التي يواجهها، وتحدث هذه الردود وفقاً لثلاث مراحل متتالية وهي:

"المرحلة الأولى: مرحلة التنبيه من الخطر أو الإنذار منه: وتعبّر عن ردود الفعل الجسمية للطالب في حالة الضغط، حيث يقوم الجسم بإفراز هرمونات من الغدد الصماء ينتج عنها تغيرات جسمية متعددة، مثل سرعة ضربات القلب وزيادة معدل التنفس وارتفاع ضغط الدم وسكر الدم.

المرحلة الثانية: مع زيادة معدل الضغط ينتقل الطالب من مرحلة المقاومة إلى مرحلة الإنذار، وفي هذه المرحلة يحاول الجسم التغلب على الأعراض، مما قد يترتب عليه وقوع الطالب في بعض الأخطاء واتخاذ قرارات غير صائبة. المرحلة الثالثة: تنهار المقاومة ويصبح الطالب غير قادر على التكيف، وهنا تظهر الأمراض المرتبطة بالضغط النفسي كالصداع وقرحة المعدة وغيرها.. التي تؤدي بالطالب بالنهاية إلى انخفاض مستوى أدائه في دراسته، ومن ثم تتأثر فاعلية إنتاجيته التحصيلية وكفاءة أدائه بشكل عام" (الحبيب، 2019، 29).

وتؤكد ذلك دراسة Selye (1980) التي وصف بها ردود الأفعال إزاء العوامل الضاغطة وذلك عن طريق تحديد مراحل للاستجابة للضغوط وهي: (مرحلة رد فعل المنبه - مرحلة المقاومة - مرحلة الإنهاك والاستنزاف).

و برأي الباحثة كل شخص لديه ردود فعل مختلفة عندما يشعر بالضغط، فمثلاً شخص ما عندما يتعرض للضغوط قد يستطيع تجاوزها مع مقاومتها أطول فترة ممكنة ولكن حتماً في النهاية ستتهار هذه المقاومة ويصبح غير قادر عل

التكيف معها، بينما من الممكن أن يكون هناك شخص آخر عندما يشعر أيضاً بالضغط فمن البداية قد تنهار مقاومته ولا يستطيع التحمل، ولهذا وبكل الأحوال تؤثر الضغوط بدرجة كبيرة بشكل سلبي على الأشخاص سواء استطاعوا مقاومتها أو لم يستطيعوا مقاومتها، لذلك من الضروري من البداية وعند الوصول للمرحلة الأولى (مرحلة التنبيه) بأن يبدأ الشخص على الفور بإدارة هذه الضغوط.

إدارة الضغوط الدراسية:

تؤكد دراسة السباعي (2001) أن للمشكلات والضغوط الدراسية آثاراً إيجابية وسلبية وقد يتحسن الأداء إذا تم إدارة ومواجهة المشكلات والضغوط الدراسية.

أولاً: إدارة الضغوط التي تنجم عن سلوكيات المعلم:

يجب أن يكون الجو العام بين المعلم والمتعلمين جو صداقة، وأن يسمح المعلم للمتعلمين بإبداء آرائهم ويمنحهم الأمن والطمأنينة، ويتيح لهم تقديم مقترحات وآراء حول كل حدث، وكلما كان المعلم ملتزماً بذلك كلما أدى ذلك إلى الوصول إلى أعلى مستويات العمل من ناحية الطلاب، وفي الجو الصحي السليم يشعر المعلم بمشاعر الطلاب، كما يفهم الطلاب بسهولة مقاصد المعلم، ويستخدم كل من المعلم والمتعلم مهارتهما في تهيئة علاقات متسقة متجانسة داخل الصف.

وبالنسبة للجو الاجتماعي داخل الصف يجب على المعلم أن يغض نظره عما بين الطلاب من تفاوت اجتماعي، وأن يخلق جوّاً دراسياً يشعر فيه جميع المتعلمين بحرية المشاركة (إبراهيم، حسب الله، 2005، 149).

"وقد أثبتت نتائج البحوث أن المناخ الذي يشيع فيه الدفء والصداقة يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، ويساعد على زيادة مستوى الدافعية لدى الطلاب، بحيث يشعر الطلاب بالراحة والصداقة والألفة والثقة، الأمر الذي يعد ميسراً للتعلم ومخففاً للضغوط الدراسية قدر الإمكان."

وأيضاً هناك فكرة التفاعل اللفظي الإيجابي باستخدام عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار، وفي هذه الحالة يكون الطلاب أكثر استعداداً للتفاعل بين بعضهم بعضاً، وبذلك تصبح مواقف التعلم أكثر ثراءً وقيمة وذات معنى (اللقاني، أبو سنيّة، 1990، 116-117).

إنّ المعلم هو المفتاح الرئيسي لعملية التعلم الإيجابي داخل غرفة الصف، فإذا كان يشعر بالضغط بشكل دائم فإنّه لن يستطيع مساعدة الطلاب على التخلص من الضغوطات التي يتم الشعور بها من قبلهم، وبذلك يجب تزويد المعلمين ببرامج تفريغ الضغوطات ومواجهة المشكلات وحلها.

ثانياً: إدارة الضغوط التي تنجم عن الواجبات:

يجب أن يقدّم المعلم تعليمات واضحة وذات مغزى للواجبات، مما يدفع الطلاب لأدائها بشكل جيد دون بذل الكثير من الجهد والشعور بالضغط، مع تقديم بعض الأمثلة السهلة، وأن يقيم كمية تعييناته لطلابهم ويفكر في القدر الذي يعطيه من الواجبات، حتى لا يشعر الطلاب بضغوط دراسية كبيرة (شاذلي، 2001، 49).

ثالثاً: إدارة الضغوط التي تنجم عن الضغوط الأكاديمية والاختبارات:

- أظهرت الدراسات أن ممارسة التمارين الرياضية بانتظام تقلل غالباً من أعراض الاكتئاب والتوتر.
- افهم القدرة الأكاديمية وما هو متوقع منك، وحاول ألا يكون لديك توقعات غير معقولة.
- اهدف إلى الحصول على 8 ساعات من النوم ليلاً على الأقل وأخذ قيلولة عندما تحتاج إليها.
- ممارسة تمارين التنفس وهي فعالة بشكل خاص لتقليل القلق قبل أو حتى في أثناء الاختبارات، وكذلك في أوقات أخرى عندما يكون الضغط كبيراً.
- استرخاء العضلات التدريجي هو وسيلة أخرى رائعة للتخلص من التوتر، والتي يمكن استخدامها في أثناء الاختبارات، قبل النوم، أو في أوقات أخرى.
- يمكن للموسيقى أن تساعد على التخلص من التوتر وتهدئة نفسك، باعتبارها وسيلة مريحة للتخلص من الضغوط، والتي أظهرت أيضاً العديد من الفوائد المعرفية.
- يمكن أن يعمل النظام الغذائي الصحي كأسلوب لإدارة الإجهاد مساعد في الدراسة، حيث يمنعك تحسين نظامك الغذائي من التعرض للتقلبات المزاجية وغير ذلك الكثير (Singh, 2021, 9).

- يمكن للطلاب تعلم استراتيجيات المواجهة الفعّالة لإيقاف الدورة المدمرة للضغط، إذا أدركوا أولاً تأثير البيئة الأكاديمية وطبيعتها القمعية في الارتباط مع الخصائص الشخصية، مثل الكمال وميلهم إلى الإفراط في الإنجاز.

- تطوير أهداف SMART نظراً لأنه من المرجح أن تتحقق هذه الأهداف، ونتيجة لذلك سيواجه الطلاب مستويات أقل من الضغط أثناء العمل على تحقيقها.

- وضع جدول مناسب يساعد في إدارة وقتك، وذلك للتخفيف من الضغوط الدراسية (Sethi, 2021, 2125).

وتؤكد دراسة الحبيب (2019) بأنه يوجد الكثير من أساليب إدارة الضغوط الدراسية ولكن أهمها رصد مشكلات الضغوط الدراسية والتعبير حولها ومن ثم طلب العون من الآخرين والتمتع بالمرونة لحلها.

وبهذا نجد أنّ لإدارة الضغوط الدراسية العديد من الإجراءات، ولكن على كل طالب بأن يختار الإجراء الذي يجعله يشعر بالراحة من الضغوط، فموضوع إدارة الضغوط شيء مختلف ونسبي من شخص لآخر، فما يجعلني أشعر بالراحة قد لا يجعل الشخص الآخر يشعر بها، لهذا لكل طالب ومعلم بأن يكونوا مطلعين على موضوع إدارة الضغوط حتى يختاروا الإجراءات المناسبة لهم.

ثالثاً: العلاقة بين أساليب التعلم والضغوط الدراسية:

إنّ الشعور بالضغط جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية لكل الأفراد، ولا تكاد تخلو منه مرحلة من مراحل الحياة وخصوصاً أثناء فترة الدراسة والتحصيل العلمي، لذلك كان من الضروري الانتباه إلى موضوع الضغوط الدراسية لدى الطلبة لا سيما أنه بات من المسلم به أن الشعور بالضغوط وما يرافقها من توتر وارتباك تؤثر على قدرات المحاكمة والتفكير أثناء عملية التعلم.

ولقد تبين أن للضغوط الدراسية تأثيرات هامة على مهارات التفكير ومهارات التعلم وأيضاً على دافعية التعلم التي تُعدّ أمراً مهماً للغاية في أي موقف تعليمي نظراً لدورها الذي تلعبه في استثارة الطالب وتوليد اهتمامات معيّنة له لكي يقبل على ممارسة النشاطات المعرفية، وهذا ما أكدته دراسة خلوفي (2017) على العلاقة ما بين الضغوط الدراسية ودافعية التعلم، ودراسة (Imtaz and others (2019 التي أكدت على ارتباط أساليب التعلم والضغط مع الأداء

الأكاديمي وأسلوب التعلم المفضل لدى الطلاب، وأيضاً دراسة (Muthulakshmi 2022) التي كشفت عن وجود علاقة بين أسلوب التعلم والضغط الدراسية للحد من التوتر الدراسي، وعلى ذلك كان من الضروري الربط ما بين موضوع التعلم والضغط الدراسية لما له من أثر كبير على الجزء المعرفي والنفسي من حياة الطالب، ومن هذا المنطلق بدأت الأبحاث حول موضوع أساليب التعلم والكيفية التي يختلف فيها المتعلمون فيما بينهم، حيث أنّ كل طالب يتخذ أسلوباً معيناً للتعلم وعلى ذلك يجب أن يكون الأسلوب الذي يتبعه لا يتسبب له بأي نوع من الضغط الدراسي المتعلق بالتعلم. (غباري، أبو شعيرة، 2010، 183+342).

وبناء على ما سبق يمكن القول أنّه كلما اتّبع الطالب أسلوب التعلم الذي يتناسب مع طبيعة إدراكه ومعالجته للمعلومات تزداد سهولة مهمته في فهم المعلومة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة إليها، ومما لا شك فيه أن هذا من شأنه أن يخفف الضغوط الدراسية عليه، ويمكن اضافة أن اتباع الطالب لأسلوب التعلم الذي يتناسب معه يؤدي إلى تخفيف الجهد والوقت الذي يلزمه لمعالجة المعلومات والنتيجة عمل أقل بوقت أقصر لتحقيق نتيجة أفضل وهذا ما من شأنه تخفيف الضغوط الدراسية أيضاً.

وبالمقابل فيما يتعلق بالمعلم، فعندما يقوم المعلم بمراعاة أسلوب التعلم الذي يتناسب مع كل طالب، فإنّ ذلك سيسهل على المعلم إعطاء الدروس والتقدم فيها بشكل أسرع حيث يفترض أن الطالب الذي يتعلم وفق أسلوب التعلم المفضل لديه سيكون أكثر حماساً ونشاطاً وانجازاً من الطالب الذي يتعلم وفق أسلوب مخالف لأسلوبه المفضل في التعلم.

رابعاً: مرحلة المراهقة:

تُعد فترة المراهقة من أهم الفترات التي يمر بها الإنسان في حياته وذلك لأنها فترة انتقالية حرجة وقلقة لأنه ينتقل الشخص بها من الطفولة نحو الشباب، وتختلف هذه الفترة تبعاً لتنوع طبائع وثقافات الشعوب واختلاف المناطق الجغرافية والبيئات المناخية.

التحديد الزمني للمراهقة:

تم الاختلاف نحو التحديد الدقيق لهذه المدة الزمنية وذلك حسب المناطق الحارة والباردة والمعتدلة، ولكن معظم الآراء اتفقت على أن للمراهقة المبكرة ما بين (11-14 سنة) والتي تتميز بتغيرات سريعة، والمراهقة المتوسطة (14-18 سنة) وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية، والمراهقة المتأخرة (18-21 سنة) التي يصبح فيها الشخص راشداً بالتصرفات (حمداوي، 2015، 9).

المراهقة فترة أزمة وتوتر:

يرى علم النفس التقليدي بأن المراهقة هي فترة أزمة واضطراب وتوتر وذهب ستانلي هول بأن المراهقة فترة أزمة وتوتر وقلق فهي أشبه بعاصفة حادة تؤثر سلباً على المراهق.

ويرى يونج بأن "المراهقة فترة ميلاد نفسي مصحوب بتغيرات جسمية تبرز الأنا" ويرى الباحث المصري ميخائيل بأن "مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات يمكن تشبيهها بعاصفة تحمل الكثير من الأتربة والرمال ويمكن تحليلها إلى عناصر أربعة تتفاعل بعضها مع بعض وهي: العنصر الانفعالي، العنصر الاجتماعي، العنصر العقلي، العنصر الجنسي" (حمداوي، 2015، 34).

المراهقة فترة طبيعية وعادية:

ينفي علم النفس الحديث بأن تكون المراهقة بهذا التوصيف المبالغ فيه، بل هي مرحلة طبيعية يمر بها الإنسان في نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي والانفعالي استعداداً للانتقال إلى مرحلة الشباب.

ويمكن استغلال طاقة نمو المراهق لصالحه واستخدامها لتنمية قدراته وشخصيته (حمداوي، 2015، 35).

وبذلك أجد أنّ مرحلة المرافقة تكون إما صعبة أو سهلة على المراهق وفقاً لبيئته وأسرته التي يتواجد بها، فبعض الأسر تكون على معرفة بالتعامل مع المراهق حيث يكون هنا المراهق لا يعاني من أية مشكلة، بينما بعض الأسر تكون على عدم معرفة بالتعامل معه فهنا تظهر المشاكل لديه.

أثر التغيرات الجسمية في السلوك:

يصاحب النمو السريع والتغيرات في هذه الفترة أعراض غير ملائمة كالتعب والكسل، وبذلك قد يعاني المراهق من آلام الصداع وآلام الظهر، ومن أهم هذه التغيرات ما يلي:

الرغبة في التفرد والانعزال - النفور من العمل - عدم الاستقرار - الرفض والعناد - مقاومة السلطة - الانفعال الشديد - نقص الثقة بالنفس - أحلام اليقظة - الاهتمام بمسائل الجنس (آل عبدالله، 2018، 13).

أسباب الضغوط الدراسية عند المراهقين:

- انخفاض الثقة بالنفس، حيث يشعر المراهق أنّ الأعباء الدراسية الملقاة عليه أكبر بكثير من طاقته وقدراته، كما قد يشعر أنّه لا يستحق الكثير من التفوق والنجاح بسبب ظروفه وأحواله.
- قد يحترم بعض المراهقين غيرهم احتراماً مبالغاً فيه وهذا الاحترام ينقلب إلى تهيب من تحمل المسؤوليات ويصعبه قلق زائد عن الحد.
- الخجل من الكلام والوقوف أمام الطلاب ومحاورة الأساتذة.
- عدم وجود رغبة في بعض المواد التي يدرسها بسبب نفوره من الدراسة التي قد يكون سببها تصرف بعض المعلمين.
- قد تكون للظروف الاجتماعية والاقتصادية الغير طبيعية سبباً في إعراض المراهق عن المذاكرة والسعي إلى التفوق (بكار، 2010، 111).

وتؤكد دراسة العمري (2012) بأنّه يواجه الطلاب في المرحلة الثانوية بعض الضغوط النفسية وخاصة وهم في مرحلة عمرية حرجة وهي مرحلة المرافقة.

علاقة المراهق بالمدرسة:

يوجد العديد من المشاكل التي يعيشها المراهق بسبب علاقاته بمعلميه وأصدقائه وعلاقاته مع الإدارة التربوية، مثل: التقصير في الإنجاز الأكاديمي، التغيب المتكرر، استخدام الشغب مع زملاء الصف، سب المدرسين وإهانتهم، نشر الفوضى داخل المدرسة.

وبذلك يجب:

- أن تكون المدرسة مكاناً للتعايش والتسامح والمحبة والصداقة بدلاً من أن تكون ثكنة عسكرية قوامها الانضباط وكثرة التأديب.
- أن تهتم المدرسة بالعلاقات التي يخلقها المراهق مع ذاته والآخرين والمجتمع وتتفهم ميوله واحتياجاته واتجاهاته النفسية والعاطفية.
- أن تبتعد المدرسة عن الأسلوب التسلطي في التعامل مع المراهقين داخل الصفوف، واعتماد الأسلوب الحواري والتشاركي، ودمج المراهق في جماعات العمل لدفعه إلى تحمل المسؤولية والالتزام بها.
- توحيد الرؤى والتطلعات بين المراهقين.
- حل مشكلة الخلافات الموجودة بين المراهقين على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي.
- خلق علاقات إيجابية مثمرة بين المراهقين وأطر التربية والإدارة مبنية على التعاون والأخوة والتسامح والتواصل (حمداوي، 2015، 67).

وتؤكد دراسة العمري (2012) بأنه يجب أن يكون هناك خدمة اجتماعية ودعم الصحة النفسية متاح للطلاب في المدرسة.

الفصل الثالث: إجراءات البحث

- منهج البحث.
- مجتمع البحث.
- عينة البحث.
- أدوات البحث.
- قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005).
- مقياس الضغوط الدراسية.

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً، ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تقديم النتائج في ضوءها.

ومن خصائص هذا المنهج أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة تربوية وتبويبها وتنظيمها من أجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة، وإنما يعتمد إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع، من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية أو المشكلة التعليمية وتفسيرها، ومن ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى تزيد بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، وتسهم في تطوير الواقع وتحسينه (الشماس، ميلاد، 2016، 46).

وتم القيام بجمع البيانات ومن ثم تحليلها باستخدام برنامج SPSS بواسطة استخدام العديد من القوانين والاختبارات الإحصائية التي سيتم شرحها بالتفصيل لاحقاً، وبناءً على ذلك تم تفسير ومناقشة النتائج، بالإضافة للعودة إلى الدراسات السابقة بمقارنة نتائج البحث الحالي بنتائج الأبحاث السابقة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تُعتبر أول خطوة لاختيار العينة هو تحديد المجتمع موضوع الدراسة، ومجتمع البحث هو المجموع الكلي للعناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (الدليمي، صالح، 2014، 74).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وذلك بعد العودة إلى مديرية التربية في محافظة دمشق (دائرة التخطيط والإحصاء)، بتاريخ 2022\3\1 وأخذ الموافقة على تطبيق أدوات البحث، الملحق (1).

حيث إن مجتمع البحث الأصلي الحالي يبلغ عدده 11718 طالباً وطالبة للعام 2021-2022 موزعين على 75 مدرسة في المناطق الجغرافية الخمس لمحافظة دمشق.

ثالثاً: عينة البحث:

تم سحب العينة لهذا البحث بالطريقة العشوائية العنقودية من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث في المدارس الرسمية في محافظة دمشق.

طريقة سحب العينة العشوائية العنقودية:

يختار الباحث هذا النوع من العينات إذا كان المجتمع الأصلي للبحث يتكوّن من تجمعات أو وحدات متشابهة إلى حد كبير في الخصائص والسمات، فمثلاً عندما يتكوّن المجتمع من عدد من المدارس ففي هذه الحالة يقوم الباحث بتقسيم العينة إلى أقسام متجانسة، وأهم ما يميز هذه الطريقة سهولة التقسيم (الدليمي، 2016، 89).

وبلغ عدد مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق 75 مدرسة، وقد تم الاعتماد في سحب عينة المدارس على تقسيم دمشق إلى خمس مناطق جغرافية وهي:

المنطقة الشمالية: مهاجرين - دمر - ركن الدين - برزة - مزرعة - أبو رمانة - مالكي.

المنطقة الجنوبية: ميدان - زاهرة - المنطقة الصناعية - ابن عساكر.

المنطقة الشرقية: ساروجا - دمشق القديمة - الشاغور - دويلعة.

المنطقة الغربية: مزّة - كفرسوسة.

المنطقة الوسطى: القنوات - الصالحية - برامكة - الفحامة - باب مصلى - حلبوني.

وبلغ عدد أفراد عينة البحث ككل 604 طلاب من أصل 11718 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي

في مدارس محافظة دمشق الرسمية للعام الدراسي 2021-2022، وقد تم سحب عينة البحث بنسبة 5.15%.

جدول (1) توزيع مدارس التعليم الثانوي وعدد أفراد العينة المسحوبة

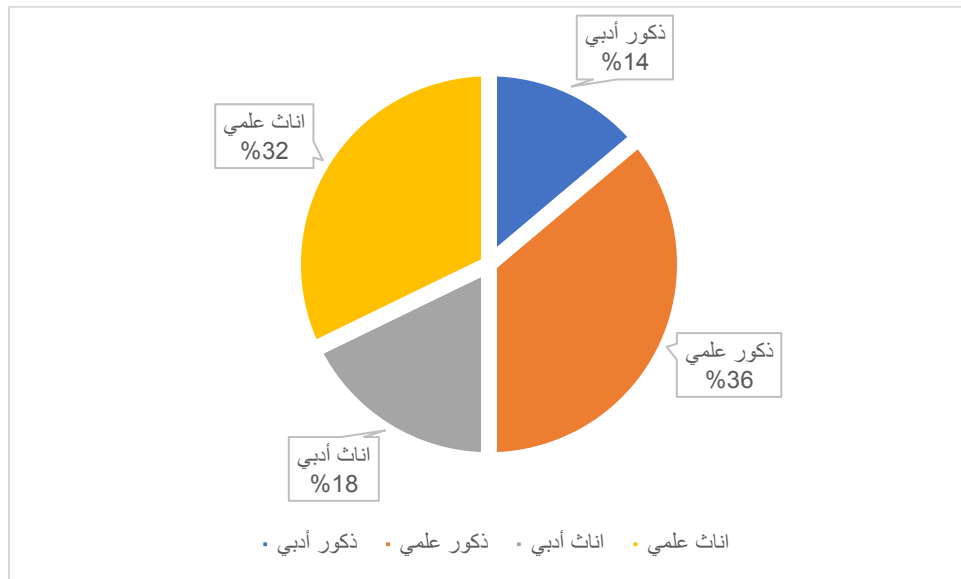
المنطقة الجغرافية	عدد المدارس بشكل عام	عدد الطلاب بشكل عام	عدد المدارس المسحوبة	أسماء المدارس	أفراد العينة	النسبة المئوية
المنطقة الشمالية	25	4209	2	سامي دروبي- ابن العميد	151	5.15%
المنطقة الجنوبية	10	2213	2	شيماء الأسعدية- عبد الرحمن الكواكبي	130	
المنطقة الشرقية	18	2649	2	الفاروق- معهد الحرية	105	
المنطقة الغربية	15	1844	2	عباس محمود العقاد- خالد عنبر	125	
المنطقة الوسطى	7	803	2	علي خلوف- الباسل للمتفوقين	93	
المجموع	75	11718	10	10	604	

وعلى هذا فقد تم سحب العينة بنسبة 5.15% من مجموع أفراد المجتمع الأصلي، وذلك بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تمت كتابة أسماء المدارس الثانوية في دمشق وفقاً لكل منطقة على حدة (الشمالية - الجنوبية- الشرقية- الغربية - الوسطى) على ورقة منفصلة، وتم سحب عينة المدارس بشكل عشوائي، حيث بلغ عددها 10 مدارس موزعة على خمس مناطق جغرافية حسب التقسيم المعتمد في البحث، وفي الملحق (2) أسماء المدارس الثانوية التي تم التطبيق فيها.

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث (الجنس، الاختصاص الدراسي).

جدول (2) توزيع أفراد العينة المسحوبة وفق متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الاختصاص	علمي	409	%67.7
	أدبي	195	%32.3
الجنس	ذكور	253	%41.9
	إناث	351	%58.1



الشكل (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي

رابعاً: أدوات البحث: تم الاعتماد في هذا البحث على مقياسين وهما:

1. قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005) - النسخة المعرّبة.
2. مقياس الضغوط الدراسية- إعداد الباحثة.

1- قائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب:

تم استخدام النسخة المعربة من قائمة كولب ومكارثي (2005)، وقام بتعريبها وتقنينها على البيئة العربية السيد محمد أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال (2007)، وتعتبر قائمة كولب لأساليب التعلم قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بها المتعلم أدائه كالإدراك المجرد مقابل الإدراك الحسي، وكيفية معالجة المعلومات كالمعالجة التجريبية مقابل المعالجة التأملية، وقد تم تطوير هذه القائمة استناداً إلى نظرية التعلم الخبراتي لديفيد كولب، وخضعت النسخة الأصلية الأولى: قائمة أساليب التعلم كولب 1971 لعدة تعديلات نتج عنها الإصدار الأول 1976، الإصدار الثاني 1985، الإصدار الثالث المعدل 1993، الإصدار الثالث 1999، الإصدار الثالث النسخة المعدلة الأولى 2005.

وحظيت هذه القائمة بدراسات موسّعة عبر الدول الأجنبية والعربية حيث ترجمت إلى لغات عديدة، أمّا في البيئة العربية فقد عرّبت هذه القائمة من قبل مختصين وباحثين كثر على بيانات كثيرة: المصرية- الأردنية- السعودية.

طريقة تصحيح القائمة واستخراج الدرجات النهائية:

يتم جمع درجات الطالب في كل بعد على حدة، لتحصل على أربع درجات فرعية على كل بعد من أبعاد القائمة، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من درجات الخبرة الحسية (AC-CE)، ودرجات التجريب الفعال من درجات الملاحظة التأملية (AE-RO)، فينتج زوج مرتّب أو ثنائية مرتّبة يمكن على أساسها تحديد أسلوب تعلم الطالب، و ذلك بعد عملية إسقاط إحداثيات الثنائية على معلم رياضي هندسي كالموضح بالملحق رقم (5). وفيما يلي تفصيل في هذه العملية.

وبعد إجراء عملية الطرح يحصل المصحح على ثنائية تتكوّن من قيمتين أو إحداثيتين، الأولى منهما تقع على محور إدراك المعلومات، والثانية منهما تقع على بعد معالجة المعلومات، و يتم بعد ذلك إسقاطها على معلم رياضي هندسي لاستخراج الأسلوب المفضّل لدى الطالب في التعلم، و قد حدد كولب أربعة أساليب وفقاً لنموذجه في التعلم (التباعدي - التقاربي - الاستيعابي - التكيفي).

جدول (3) أبعاد قائمة أساليب التعلم وفق نموذج كولب وتوزع العبارات عليها

التجريب الفعّال AE Active experimentation	المفاهيم المجردة AC Abstract conceptualization	الملاحظة التأملية RO Reflective observation	الخبرة الحسية CE Concrete experience
أ2	ب2	ب1	أ1
ج3	د3	د2	ج2
ب6	ج4	أ3	ب3
د7	د6	ج6	أ4
أ8	ب8	ج8	د8
د9	ج9	أ9	ب9

الدراسة الاستطلاعية:

تم القيام بتوزيع القائمة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، تكوّنت من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام من المدارس الثانوية في محافظة دمشق، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات القائمة، وكذلك لمعرفة الزمن الذي يستغرقه تطبيق القائمة، وغيرها من الأمور التفصيلية التي ساعدت الباحثة على التأكد من جاهزية تطبيق هذه القائمة على الطلاب، بعد الانتهاء من إجراء الدراسة السيكومترية لها، وحيث تبين أن الزمن المحدد ما يقارب (10 دقائق) كان مناسباً حتى الطلاب يقومون بالإجابة على القائمة.

الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التعلم:

أولاً: صدق القائمة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق القائمة بالطرائق الآتية:

1- صدق المحتوى: تم القيام بعرض القائمة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة

دمشق (الملحق 4) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة القائمة لقياس أساليب التعلم لدى أفراد العينة.

- ملاءمة البدائل المطروحة لبنود القائمة.

- سلامة الصياغة اللغوية لبنود القائمة.

- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود القائمة بما يتناسب وموضوع البحث.

وقد تمحورت ملاحظات السادة المحكمين حول وجوب استخدام كلمة (أفضّل) بدل كلمة (أحبّ) في العديد من

العبارات مثل: أحب تجريب الأشياء قبل الأخذ بها، إلى: أفضل تجربة الأشياء قبل الأخذ بها.

2- الصدق البنائي: قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي خارج عينة البحث

الأساسية بلغ عدد أفرادها (66) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي

ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط درجات الأساليب مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للقائمة، ويوضح الجدولان الآتيان

معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (4) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه في قائمة أساليب التعلم

الخبرة الحسية (CE)		الملاحظة التأملية (RO)		المفاهيم المجردة (AS)		التجريب الفعال (AE)	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
.631**	1 أ	.599**	1 ب	.682**	2 ب	.604**	2 أ
.575**	2 ج	.687**	2 د	.749**	3 د	.672**	3 ج
.527**	3 ب	.661**	3 أ	.638**	4 ج	.728**	6 ب
.772**	4 أ	.722**	6 ج	.691**	6 د	.799**	7 د
.687**	8 د	.795**	8 ج	.801**	8 ب	.633**	8 أ
.702**	9 ب	.731**	9 أ	.600**	9 ج	.681**	9 د

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.527-0.801)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن بنود القائمة متسقة مع أسلوب التعلم الذي ينتمي إليه.

الجدول (5) معاملات ارتباط درجات الأساليب الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لقائمة أساليب التعلم

الأساليب الفرعية	الملاحظة التأملية (RO)	المفاهيم المجردة (AS)	التجريب الفعال (AE)	الدرجة الكلية
الخبرة الحسية (CE)	.718**	.783**	.818**	.857**
الملاحظة التأملية (RO)	—	.821**	.827**	.900**
المفاهيم المجردة (AS)	—	—	.793**	.842**
التجريب الفعال (AE)	—	—	—	.916**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط درجات الأساليب الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للقائمة تراوحت ما بين (0.718-0.916)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن الأساليب الفرعية متسقة مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للقائمة.

4- الصدق التمييزي: قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة بلغ عدد أفرادها (52) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للقائمة، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (6) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على قائمة أساليب التعلم

أبعاد القائمة	المجموعة العليا (ن=13)		المجموعة الدنيا (ن=13)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
الخبرة الحسية (CE)	20.38	1.121	11.00	1.155	24	21.026	.000	دال
الملاحظة التأملية (RO)	21.69	.947	12.23	1.536	24	18.904	.000	دال
المفاهيم المجردة (AS)	22.38	1.121	11.46	.967	24	26.599	.000	دال
التجريب الفعال (AE)	19.69	1.377	10.00	1.291	24	18.511	.000	دال
الدرجة الكلية	84.15	4.413	44.69	4.803	24	21.815	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لجميع أبعاد القائمة والدرجة الكلية له، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى صدق قائمة أساليب التعلم، بدلالة محك المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي).

ثانياً: ثبات القائمة:

الجدول (7) معاملات ثبات قائمة أساليب التعلم بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الخبرة الحسية (CE)	6	.857	.901	.924**
الملاحظة التأملية (RO)	6	.839	.868	.917**

المفاهيم المجردة (AS)	6	.858	.888	.920**
التجريب الفعال (AE)	6	.829	.872	.905**
الدرجة الكلية	24	.932	.940	.947**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات القائمة بالطرائق الآتية:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (66) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على قائمة أساليب التعلم، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.829-0.932)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للقائمة.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حسب معامل ثبات التجزئة النصفية للأساليب الفرعية والدرجة الكلية للقائمة، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.868-0.940)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف القائمة بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

3- الثبات بطريقة إعادة تطبيق القائمة: قامت الباحثة بتطبيق القائمة على (48) طالباً وطالبة، وأعدت تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً، ثم حسبت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت بين (0.905-0.947)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى ثبات القائمة.

وبذلك أظهرت نتائج الدراسة السيكمترية لقائمة أساليب التعلم أنه يتصف بخصائص سيكمترية جيدة، تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

2- مقياس الضغوط الدراسية:

تم استخدام المقياس كأداة لجمع المعلومات والبيانات ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة، حيث إنَّ المقياس يساعد في الحصول على المعلومات من الطلاب أنفسهم.

مراحل إعداد المقياس:

- **المرحلة الأولى:** بداية تمت مراجعة الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع الضغوط الدراسية، وكذلك عدد من المقاييس العربية والأجنبية السابقة التي تصدت لقياس الضغوط الدراسية على اختلاف أبعادها. ومن تلك الدراسات والمقاييس يذكر ما يلي: دراسة العمري (2012) - دراسة شحاتة (2010) - مقياس الكيكي (2007) من دراسة دبابي، بويكر (2019) - دراسة سليمان، حسن (1997) - دراسة شراب (2015) - دراسة ديمونت وآخرون (2003) Dumont et al - دراسة Abdollahi et al (2020).
- مقياس سعيد (2005) - مقياس عبد الباسط إبراهيم (2009) من دراسة خلوفي - مقياس لبكري، صرداوي (2020).

مقياس Sun (2012) من دراسة المرتجي - مقياس Bergonnier, Cazenave, Esparbes (2015).

وفي ضوء الخطوة السابقة تم اختيار الأبعاد التي سيتضمنها مقياس الضغوط الدراسية، وهي خمسة أبعاد (الضغوط الأكاديمية، الضغوط الامتحانية، الضغوط الاجتماعية المدرسية، الضغوط النفسية المدرسية، ضغوط البيئة المدرسية).

• المرحلة الثانية:

وفيه قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات التي تغطي كل بعد من الأبعاد الآتية الذكر، حيث راعت في صياغتها الخطوات العلمية المتبعة في هذا المجال من حيث: أن تكون العبارات قصيرة، واضحة، مباشرة، تحمل فكرة واحدة فقط.....الخ، وقد بلغت العبارات المصاغة (42)، وقد صيغت (34) منها باتجاه إيجابي في حين صيغت (8) منها في الاتجاه السلبي. ويمكن التفصيل أكثر في هذه الخطوة كما يلي:

تتوزع العبارات على الأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط الدراسية وفق الآتي:

- بعد الضغوط الأكاديمية المدرسية: ويشمل العبارات من (1- 8).
- الضغوط الامتحانية المدرسية: ويشمل العبارات من (9- 16).
- الضغوط الاجتماعية المدرسية: ويشمل العبارات من (17- 26).

- الضغوط النفسية المدرسية: ويشمل العبارات من (27- 34).
- ضغوط البيئة المدرسية: ويشمل العبارات من (35- 42).
- وزعت الفقرات الإيجابية والسلبية توزيعاً عشوائياً في المقياس، ولكل فقرة خمس بدائل للإجابة هي: موافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة.
- وأعطيت العبارات التي صيغت إيجابياً خمس درجات على الترتيب: 1-2-3-4-5.
- أما العبارات التي صيغت باتجاه سلبي في المقياس وهي العبارات (16-8-7-26-25-24-23- 42) أعطيت درجات على البدائل الخمسة السابقة على الترتيب 1-2-3-4-5.
- وبذلك تكون أدنى درجة على المقياس هي: 42، في حين تكون أعلى درجة على المقياس هي: 210.
- وكلما ارتفعت الدرجة أشارت إلى ارتفاع مستوى الضغط الدراسي الذي يعانيه المفحوص.

- المرحلة الثالثة:

وفيها تم التجريب الاستطلاعي للمقياس؛ حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، تكوّنت من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام من المدارس الثانوية في محافظة دمشق، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس بالنسبة لهم، وكذلك لمعرفة الزمن المناسب الذي يتطلبه تطبيق المقياس، وغير ذلك من الأمور التي أعطت الباحثة مؤشرات عن جاهزية المقياس للتطبيق بعد إجراء الدراسة السيكومترية المناسبة له.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الدراسية:

أولاً: صدق المقياس:

تم الاعتماد على أنواع الصدق التالية:

1- صدق المحتوى: تم القيام بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية

بجامعة دمشق (الملحق 4) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملائمة المقياس لقياس الضغوط الدراسية لدى أفراد العينة.

- ملاءمة البنود للأبعاد الفرعية للمقياس.

- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.

- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس بما يتناسب وموضوع البحث.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

اقتراح إجراء تعديلات على صياغة عدد من العبارات للحصول على نتائج أفضل، ومنها على سبيل المثال:

جدول (8) التعديلات على بعض عبارات مقياس الضغوط الدراسية بناء على ملاحظات السادة المحكمين

البنود قبل تعديل المحكمين	البنود بعد تعديل المحكمين
أشعر بكثرة المواد الدراسية التي يجب عليّ دراستها	أجد أنّ المواد الدراسية كثيرة.
أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية	ينتابني الملل أثناء الحصص الدراسية
أشعر بالقلق حين اقتراب المادة الامتحانية	أقلق عندما يقترب موعد الامتحان
أميل إلى العنف الجسدي مع أصدقائي	أستخدم العنف الجسدي مع أصدقائي

2- الصدق البنائي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي خارج عينة البحث

الأساسية بلغ عدد أفرادها (66) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس. وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (9) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.447**	12	.833**	23	.844**	34	.477**
2	.833**	13	.802**	24	.798**	35	.715**

.601**	36	.784**	25	.743**	14	.627**	3
.510**	37	.806**	26	.762**	15	.529**	4
.589**	38	.804**	27	.782**	16	.583**	5
.501**	39	.785**	28	.824**	17	.651**	6
.543**	40	.524**	29	.799**	18	.770**	7
.580**	41	.578**	30	.460**	19	.559**	8
.702**	42	.758**	31	.784**	20	.659**	9
		.543**	32	.431**	21	.466**	10
		.789**	33	.503**	22	.483**	11

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (-0.431) و(0.844)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس الضغوط الدراسية.

الجدول (10) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه مقياس الضغوط الدراسية

الضغوط الأكاديمية المدرسية		الضغوط الامتحانية المدرسية		الضغوط الاجتماعية المدرسية		الضغوط النفسية المدرسية		ضغوط البيئة المدرسية	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
.559**	1	.684**	9	.806**	17	.879**	27	.769**	35
.785**	2	.567**	10	.818**	18	.825**	28	.798**	36
.698**	3	.563**	11	.488**	19	.457**	29	.690**	37
.689**	4	.904**	12	.876**	20	.776**	30	.667**	38
.671**	5	.858**	13	.491**	21	.895**	31	.739**	39
.704**	6	.843**	14	.558**	22	.800**	32	.746**	40

.795**	41	.871**	33	.881**	23	.865**	15	.754**	7
.726**	42	.458**	34	.879**	24	.808**	16	.630**	8
				.864**	25				
				.868**	26				

يلاحظ من الجدول (9) أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.457-0.904)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس الضغوط الدراسية، وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الجدول (11) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الضغوط الدراسية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الضغوط الامتحانية	الضغوط الاجتماعية المدرسية	الضغوط النفسية المدرسية	ضغوط البيئة المدرسية	الدرجة الكلية
الضغوط الأكاديمية المدرسية	.847**	.793**	.725**	.763**	.917**
الضغوط الامتحانية المدرسية	—	.828**	.726**	.649**	.908**
الضغوط الاجتماعية المدرسية	—	—	.825**	.640**	.933**
الضغوط النفسية المدرسية	—	—	—	.586**	.878**
ضغوط البيئة المدرسية	—	—	—	—	.806**

يلاحظ من الجدول (11) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الضغوط الدراسية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.586-0.933)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الضغوط الدراسية، وارتباط كل منها مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس.

3- الصدق التمييزي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (52) طالباً وطالبة، ثم حسبت

درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرف

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (12) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الضغوط الدراسية

أبعاد المقياس	المجموعة العليا (ن=13)		المجموعة الدنيا (ن=13)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
الضغوط الأكاديمية المدرسية	36.85	1.676	16.77	3.166	24	20.207	.000	دال
الضغوط الامتحانية المدرسية	39.23	.927	16.00	2.345	24	33.216	.000	دال
الضغوط الاجتماعية المدرسية	46.00	2.517	14.85	3.955	24	23.962	.000	دال
الضغوط النفسية المدرسية	38.92	1.188	13.46	3.072	24	27.875	.000	دال
ضغوط البيئة المدرسية	38.23	1.536	16.92	3.968	24	18.057	.000	دال
الدرجة الكلية	198.62	4.629	88.23	9.926	24	36.340	.000	دال

يلاحظ من الجدول (12) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى صدق مقياس الضغوط الدراسية بدلالة محك المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي).

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس الضغوط الدراسية وفق الطرائق الآتية:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (66) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس الضغوط الدراسية، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.841-0.968)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حسب معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الضغوط الدراسية، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.857-0.932)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

3- الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (48) طالباً وطالبة، وأعدت تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً، ثم حسبت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت بين (0.888-0.937)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس. ويوضح الجدول (13) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (13) معاملات ثبات مقياس الضغوط الدراسية بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الضغوط الأكاديمية المدرسية	8	.841	.885	.913**
الضغوط الامتحانية المدرسية	8	.897	.857	.922**
الضغوط الاجتماعية المدرسية	10	.918	.907	.926**
الضغوط النفسية المدرسية	8	.893	.930	.888**
ضغوط البيئة المدرسية	8	.882	.921	.907**
الدرجة الكلية	42	.968	.932	.937**

وبذلك أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس الضغوط الدراسية أنه يتصف بخصائص سيكومترية جيدة، تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

- حساب الالتواء والتفطح لقائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب.
- حساب الالتواء والتفطح لمقياس الضغوط الدراسية.
- السؤال الأول.
- السؤال الثاني.
- الفرضية الأولى.
- الفرضية الثانية.
- الفرضية الثالثة.
- الفرضية الرابعة.
- الفرضية الخامسة.
- مقترحات البحث.

• حساب الالتواء والتفطح لقائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب:

الجدول (14) قيم الالتواء والتفطح لقائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب.

التفطح	الالتواء	الأبعاد
1.789	-0.281	المفاهيم المجردة
.466	-0.131	الخبرة الحسية
1.001	-0.356	التجريب الفعال
.598	-0.251	الملاحظة التأملية

يلاحظ من الجدول (14) أنَّ قيم الالتواء تتراوح بين (+1 حتى -1)، وقيم التفطح تتراوح بين (+3 حتى -3)،

وهذا يشير إلى أنَّ التوزيع يقترب من التوزيع الاعتيادي.

• حساب الالتواء والتفطح لمقياس الضغوط الدراسية:

الجدول (15) قيم الالتواء والتفطح لمقياس الضغوط الدراسية.

مجموع الضغوط الدراسية	
المتوسط الحسابي	130.08
الوسيط	130.00
المنوال	127.00 ^a
الانحراف المعياري	19.336
التباين	373.88
الالتواء	-0.031
التفطح	.376

يلاحظ من الجدول (15) أنَّ قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال قريبة من بعضها، كما أنَّ قيمة

الالتواء تتراوح بين (+1 حتى -1)، وقيمة التفطح تتراوح بين (+3 حتى -3)، وهذا يشير إلى أنَّ التوزيع يقترب

من التوزيع الاعتيادي.

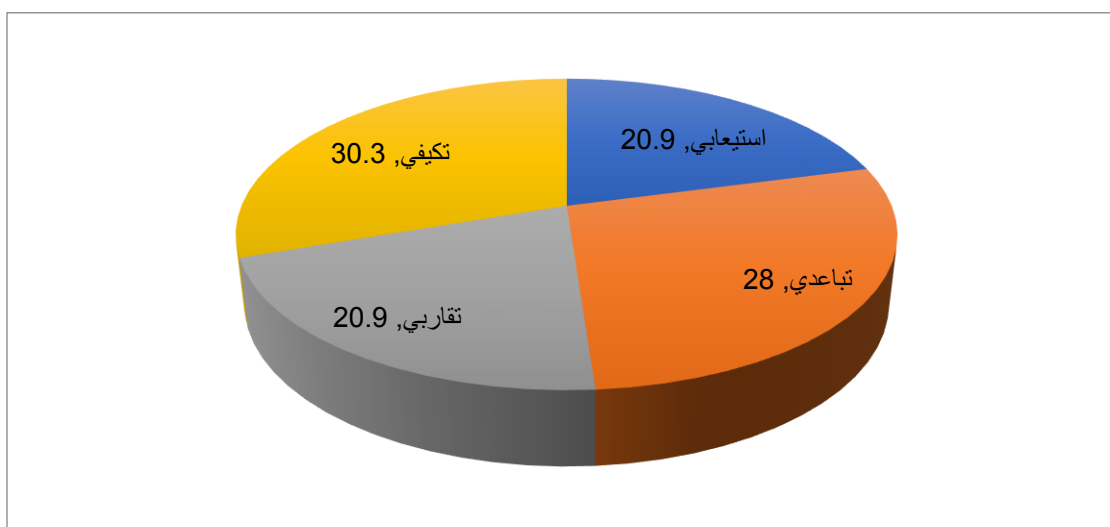
أسئلة البحث:

• السؤال الأول:

ما هو أسلوب التعلم الأكثر انتشاراً بين أفراد عينة البحث؟

الجدول (16) أساليب التعلم الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة

الترتيب	النسبة	التكرار		
3.5	20.9	126	استيعابي	أساليب التعلم
2	28.0	169	تباعدي	
3.5	20.9	126	تقاربي	
1	30.3	183	تكيفي	
----	100.0	604	Total	



الشكل (4) النسب المئوية لأساليب التعلم لدى أفراد العينة

لوحظ من خلال الجدول (16) والشكل (4) أن الأسلوب التكيفي هو الأكثر انتشاراً بين أفراد العينة بنسبة 30.3%، ومن ثم الأسلوب التباعدي 28%، وتقاسم الأسلوبان الاستيعابي والتقاربي نسبة 21%.

ويمكن تفسير انتشار الأسلوب التكيفي بالنسبة الأكبر (30%) لأنه من الممكن أن يكون محبباً ومفضلاً لدى معظم الطلاب، نظراً لما يتميز به من استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وكما هو معلوم فإن إدراك الأمور الحسية أسهل وأيسر من إدراك الأمور المجردة، كما أن معالجة المعلومات بواسطة التجريب الفعال يسهل عملية فهمها والاحتفاظ بها وكذلك استرجاعها، فهذا الأسلوب يعتبر بعيداً عن تلقي المعلومات بواسطة المفاهيم المجردة أو الملاحظة التأملية، وخصوصاً أنّ المناهج الحديثة الآن أصبحت تدعم نوعاً ما الخبرات الصفية وتخدم التطبيق العملي أكثر من الحفظ الحرفي بشكل أكبر من ذي قبل، وتشير إلى ذلك الأدبيات بأنه أصبحت المناهج الحديثة ترتبط بالخبرات التي يقدمها الواقع الذي يعيش فيه الطلبة فيكون التعلم ذا معنى عند المتعلم، كما أصبحت تلبي حاجات الطالب وحاجات المجتمع ويكون فيه الطالب محور العملية التعليمية وذلك من خلال اهتمامه بالأنشطة والوسائل التعليمية وتنوعها مع الاهتمام بالابتكار وتوليد الأفكار بحيث يكون دور المتعلم إيجابياً ونشط (عطية، 2013، 29).

بينما في الدرجة الثانية الأسلوب التباعدي بنسبة (28%)؛ وذلك لأنّ هذا الأسلوب يعتمد على قدرة الطالب على إدراك العلاقات بين المعلومات المعطاة وربطها بالأفكار الجديدة والخبرات السابقة، ويمكن القول أنّ معظم المناهج تركز على هذا الشيء، فموضوعات المواد التعليمية ترتبط ما بين بعضها بعضاً، فمثلاً في مادة العلوم درس الجهاز التنفسي يأخذه الطالب في صف سابق ويعود ويأخذه في صف متقدّم، وتكون المعلومات متشابهة ولكن تُعطى له بشكل أكثر توسعاً، وهنا يكون على الطالب القيام بعملية الربط ما بين المعلومات القديمة والحديثة، وأيضاً قد يكون هنالك دور معين في هذا الموضوع للمناهج الدراسية التي توجهت مؤخراً إلى دعم هذا الأسلوب في التعلم، من خلال طرح أسئلة لم ترد إجاباتها في المقرر الدراسي مما يتطلب من الطالب البحث في خبراته السابقة وربطها بمعلوماته الجديدة لإيجاد الأفكار والإجابات المناسبة، وهذا كله يدعم الأسلوب التباعدي في التعلم.

وفي الدرجة الثالثة والرابعة الأسلوب الاستيعابي والأسلوب التقاربي بنسبة (21%)، فالأسلوب الاستيعابي يتضمن إدراك المعلومات عن طريق المفاهيم المجردة وعلاجها بالملاحظة التأملية، حيث هنا لا يهتم الطلاب بالتطبيق العملي للأفكار بل بأخذ الأفكار نظرياً بشكل كامل، وقد تلعب أنماط الشخصية للطلاب دوراً مهماً في هذا المجال، ففي حين لا يفضل بعضهم ويعتبرونه مملاً مقارنة بالخبرة الحسية والتجريب الفعال، يمكن لبعضهم أن يفضلهم بفضل امتلاكهم لمهارة التأمل، التي تساعدهم على فهم المعلومات النظرية المعروضة عليهم وحفظها واستخدامها بطريقة صحيحة،

تساعدهم في أداء مهامهم الدراسية، وخصوصاً أنه توجد دراسة التميمي، البعيجي (2019) التي تشير إلى أنه يوجد علاقة ما بين أساليب التعلم وأنماط الشخصية، فأساليب التعلم تعد ضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلم الذي تلعب فيه أنماط شخصية المتعلمين وسماتهم وأساليبهم وأدواتهم المعرفية الدور الرئيسي.

كذلك الأسلوب التقاربي كانت نسبته (21%)، وفيه يتم إدراك المعلومات بواسطة المفاهيم المجردة، وتعالج بواسطة التجريب النشط، وينتشر هذا الأسلوب ضمن الأشياء التي تتطلب إجابة بسيطة لحل مشكلة ما، عند مواجهة أي شيء يتطلب منهم إيجاد حل واحد صحيح ومألوف، ومن الممكن أن يكون هذا الأسلوب مفضلاً لدى الطلبة الذين تكون اهتماماتهم ضيقة حول الأشياء، أي لا يملكون شغف المعرفة بالأكثر، وإنما الاكتفاء ببذل الجهد بما هو متوفر وحاضر بدل بذله في البحث عما هو جديد واكتشافه.

وهذا ما يتفق مع دراسة العيش (2018) التي أشارت إلى أن الأسلوب الأكثر استخداماً هو الأسلوب التكيفي، ويليه الأسلوب التباعدي ثم التقاربي وأخيراً الاستيعابي.

وتختلف مع دراسة ارتاحي (1993) التي أشارت إلى أن توزيع الطلبة حسب أساليب التعلم كانت على النحو التالي: الأسلوب التباعدي (34 %)، والأسلوب الاستيعابي (20%)، والأسلوب التقاربي (18 %) والأسلوب التكيفي (28 %)، ودراسة المجالي (1996) التي أشارت إلى أن أكثر أساليب التعلم شيوعاً كان الأسلوب التجميعي (35.6 %) ثم الأسلوب الاستيعابي (26.8 %) ثم الأسلوب التكيفي (22.1 %) ثم الأسلوب التباعدي (15.5%)، ودراسة الغامدي (2013) التي أشارت إلى أن أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي (الأسلوب التقاربي - الأسلوب التمثيلي والأسلوب التكيفي - الأسلوب التباعدي)، ودراسة عفيف (2021) التي أشارت إلى أن أسلوب التعلم الاستيعابي هو الأسلوب السائد من بين الأساليب التعليمية الأربعة حسب تصنيف كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ودراسة كاغلايان (Caglayan 2011) - التي أظهرت نتائجها أن الأكاديميين لديهم 47.6% متقارب، 30.1% استيعاب، 11.7% متباين، ودراسة آيني (Ain، 2018) التي أظهرت نتائجها بأن أساليب تعلم الطلاب كانت 35.8% متقاربون، 30.0% مقلدون، 17.5% متباعدون، و 16.7% ملاتمون.

• السؤال الثاني:

ما مستوى الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية وأبعاده الفرعية كما يأتي:

جدول (17) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية

الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	الحد الأعلى	الحد الأدنى	العينة	
0.66968	2	3.2305	5.00	1.25	604	الضغوط الأكاديمية المدرسية
0.63522	3	3.2651	4.75	1.00	604	الضغوط الامتحانية المدرسية
0.61350	5	2.6974	5.20	1.00	604	الضغوط الاجتماعية المدرسية
0.73047	4	3.0130	5.13	.88	604	الضغوط النفسية المدرسية
0.79781	1	3.3802	5.00	1.13	604	الضغوط البيئية المدرسية

وتم إعطاء كل مستوى من مستويات الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث نقطة قطع استناداً إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على النحو الآتي: (المستوى المرتفع = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري). و(المستوى المنخفض = المتوسط - الانحراف المعياري) وما بينهما المستوى الأوسط. كما يوضح في الجداول الآتية: (18) (19) (20) (21) (22).

جدول (18) نقاط القطع لبعث الضغوط الأكاديمية والقيم الموافقة لها

نقطة القطع الدنيا	نقطة القطع العليا	الانحراف المعياري	المتوسط	مستوى الضغوط الأكاديمية المدرسية
3.98309	4.47831	0.24761	4.2307	المستوى الأعلى
2.8918	3.6312	0.3697	3.2615	المستوى المتوسط
1.9732	2.623	0.3249	2.2981	المستوى الأدنى

جدول (19) نقاط القطع لبعء الضغوط الامتحانية والقيم الموافقة لها

مستوى الضغوط الامتحانية المدرسية	المتوسط	الانحراف المعياري	نقطة القطع العليا	نقطة القطع الدنيا
المستوى الأعلى	4.1035	0.2184	4.3219	3.8851
المستوى المتوسط	3.2954	0.32405	3.61945	2.97135
المستوى الأدنى	2.3295	0.25413	2.58363	2.07537

جدول (20) نقاط القطع لبعء الضغوط الاجتماعية المدرسية والقيم الموافقة لها

مستوى الضغوط الاجتماعية المدرسية	المتوسط	الانحراف المعياري	نقطة القطع العليا	نقطة القطع الدنيا
المستوى الأعلى	3.536	0.50819	4.04419	3.02781
المستوى المتوسط	2.6908	0.29707	2.98787	2.39373
المستوى الأدنى	1.8568	0.2096	2.0664	1.6472

جدول (21) نقاط القطع لبعء الضغوط النفسية المدرسية والقيم الموافقة لها

مستوى الضغوط النفسية المدرسية	المتوسط	الانحراف المعياري	نقطة القطع العليا	نقطة القطع الدنيا
المستوى الأعلى	4.1107	0.34378	4.45448	3.76692
المستوى المتوسط	2.9486	0.40775	3.35635	2.54085
المستوى الأدنى	1.852	0.31735	2.16935	1.53465

جدول (22) نقاط القطع لبعء الضغوط البيئية المدرسية والقيم الموافقة لها

مستوى الضغوط البيئية المدرسية	المتوسط	الانحراف المعياري	نقطة القطع العليا	نقطة القطع الدنيا
المستوى الأعلى	4.4717	0.29388	4.76558	4.17782
المستوى المتوسط	3.4256	0.38196	3.80756	3.04364
المستوى الأدنى	2.2045	0.35831	2.56281	1.84619

ولتحديد مستوى الضغوط الدراسية تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية وأبعاده الفرعية كما يأتي:

جدول (23) عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات الضغوط الدراسية.

الضغوط الدراسية	القيم	المستوى		
		منخفض	متوسط	مرتفع
الضغوط الأكاديمية المدرسية	التكرار	117	390	97
	النسبة المئوية	19.4	64.6	16.1
الضغوط الامتحانية المدرسية	التكرار	121	361	122
	النسبة المئوية	20.0	59.8	20.2
الضغوط الاجتماعية المدرسية	التكرار	111	379	114
	النسبة المئوية	18.4	62.7	18.9
الضغوط النفسية المدرسية	التكرار	76	423	105
	النسبة المئوية	12.6	70.0	17.4
ضغوط البيئة المدرسية	التكرار	121	368	115
	النسبة المئوية	20.0	60.9	19.0

يلاحظ من الجدول (23) أنَّ:

-مستوى (الضغوط الأكاديمية المدرسية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وينسبة بلغت (64.6%)، تليها نسبة (19.4%) ممن لديهم مستوى منخفض في بعد الضغوط الأكاديمية، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من بعد الضغوط الأكاديمية (16.1%).

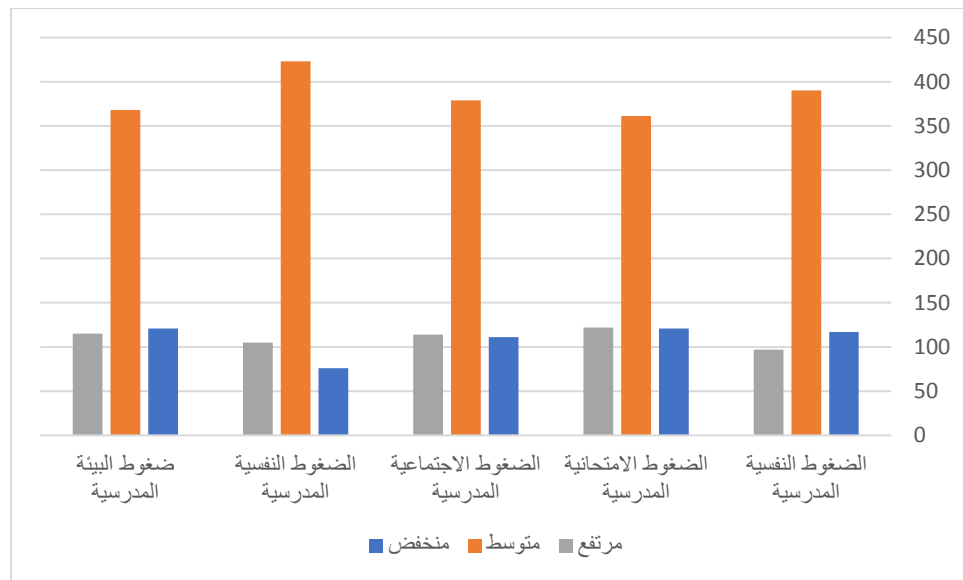
- ومستوى (الضغوط الامتحانية المدرسية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وينسبة بلغت (59.8%)، تليها نسبة (20.2%) ممن لديهم مستوى مرتفع، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الضغوط الامتحانية (20.0%).

-ومستوى (الضغوط الاجتماعية المدرسية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (62.7%)، تليها نسبة (18.9%) ممن لديهم مستوى مرتفع، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الضغوط الاجتماعية الدراسية (18.4%).

-ومستوى (الضغوط النفسية المدرسية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (70%)، تليها نسبة (17.4%) ممن لديهم مستوى مرتفع، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الضغوط النفسية المدرسية (12.6%).

-ومستوى (ضغوط البيئة المدرسية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت 60.9%، تليها نسبة (20%) ممن لديهم مستوى منخفض، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من ضغوط البيئة المدرسية (19%).

أن جميع المستويات كانت متوسطة، أي أنّ جميع أفراد العينة ضمن المستوى المتوسط في الشعور بالضغوط الدراسية. ويوضح الشكل (5) مستويات الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.



الشكل (5) مستويات الضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.

ولكن هناك تبايناً ما بين النسب، ففي مستوى الضغوط النفسية المدرسية بلغت النسبة في المستوى المتوسط (70%)، ومن ثم في مستوى الضغوط الأكاديمية المدرسية بلغت النسبة في المستوى المتوسط (64%)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المناهج وعدم ملاءمتها للواقع في كثير من الأحيان، وخصوصاً في المواد التي تتميز بالحشو والتكرار، وأيضاً بالمواد التي تتسم بالكم وتهمل الكيف ولا تهتم بالأنشطة أو الوسائل التعليمية وعدم مراعاة للفروق الفردية ما بين الطلاب ويكون الهدف الأساسي فقط حفظ المواد بشكل صم بعيد عن الفهم (عطية، 2013، 32).

أو إلى أساليب الدراسة غير الفعالة التي يتبعها الطلاب، كما من الممكن أن يكون هنالك تأثير محتمل للعطلات الدراسية الكثيرة التي تم فرضها في السنوات القليلة الأخيرة لظروف مختلفة، حيث جعلت الطلبة يبتعدون عن الأجواء الدراسية ويتعودون على الراحة، مما يؤدي للشعور بالضغط في حال العودة إليها.

وتليها الضغوط الاجتماعية المدرسية حيث بلغت النسبة في المستوى المتوسط (62%)، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب هم من فئة المراهقين، وما يميز هذه الفئة العلاقات الاجتماعية، فنجد المراهق يتأثر بأقرانه بدرجة كبيرة ويشعر بالراحة معهم، وأيضاً يتأثر إيجاباً بالعلاقات الجيدة مع المعلمين والمدير، لا سيما أولئك الذين يراعون هذه المرحلة العمرية بكل ما فيها من تغيرات وصعوبات، ويعملون كموجهين ومرشدين للطلبة لمواجهة مختلف التحديات التي تواجههم، مما يؤدي لانخفاض نسبة الضغوط الاجتماعية المدرسية عندهم مقارنةً بغيرها من أنواع الضغوط.

وفي ضغوط البيئة المدرسية بلغت النسبة في المستوى المتوسط (60%)، ويمكن تفسير النتيجة بأن البيئة المادية ثابتة داخل الصف الدراسي منذ عشرات السنين، فهناك الكثير من المعلمين الذين درسوا كطلاب في ذات المدارس التي يعملون فيها حالياً، وهم يؤكدون على أن هذه البيئة على حالها منذ تلك الأيام، وبذلك من الطبيعي أن تشكل هذه البيئة غير المتجددة نوعاً من الضغوط على الطلبة، فمثلاً: (انخفاض الإضاءة داخل الصف، والكتابة غير الواضحة على السبورة، والمقاعد الدراسية غير المريحة، وكثرة البرد في الشتاء، والجو الحار في الصيف، والضوضاء خارج الصف، والعدد الكبير داخل الصف، والتهوية غير الجيدة والخ..). تعتبر مصادر ضغط كبيرة بالنسبة للطلاب وخصوصاً أنهم لا يستطيعون علاجها أو التعامل معها، بينما باقي أنواع الضغوط يستطيع الطلاب أن يتعاملوا معها ويعالجوها وفق العديد من التعديلات.

وبالعودة للأدبيات النظرية حول الموضوع فقد تم التأكيد على أن: جميع هذه الأشياء تسبب أحداثاً ضاغطة للطلاب بحجرة الصف وتعوق عملية التعلم لديهم، كما تتسبب في انزعاج وضيق المعلم وجعل أدائه منخفضاً مما يجعله يشعر بالضغط هو الآخر، ويجعل تعامله يؤثر سلباً على الطلاب، وهكذا كلما كانت حجرة الصف لا تتوافر بها الإمكانيات التي تخدم حاجات الطلاب من الخدمات الصحية والترفيهية فإنها تؤدي إلى الشعور بالضغط (حسين، حسين، 2006، 229). حيث أنه من الصعب الفصل بين البيئة المادية المدرسية والمنهج والطلاب، وعليه يمكن عد البيئة المادية للمدارس بما تشمله من مكونات عديدة جزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجية التعليمية، الأمر الذي يجعل مسألة تكيف البيئة المدرسية مع الحاجات التعليمية الجديدة والتوجهات التربوية الحديثة بما فيها تنوع الأنشطة وتطوير العلاقة بين المعلم والطالب والانفتاح على البيئة أمراً ضرورياً (معلولي، 2010، 106).

وفي المرتبة الأخيرة الضغوط الامتحانية المدرسية بنسبة (59%)، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الأسئلة الامتحانية وما تتميز به غالباً من كثافة أو تركيز على جزء محدد من المنهاج، ومن الممكن أن يضاف إلى ذلك ما يمكن أن يعانيه العديد من الطلبة من مستويات مرتفعة من القلق الامتحاني مما يولد لديهم خبرة غير سارة فيما يتعلق بموضوع الامتحانات، ومن ثمّ معاناتهم من الضغوط الامتحانية.

وهذا ما يختلف مع دراسة شراب (2015) التي تشير إلى أنّ أكثر مصادر الضغوط المدرسية شيوعاً لدى عينة الدراسة تمثلت في ضغوط الامتحانات وضغوط المناهج، وأيضاً دراسة ديمونت وآخرون (2003) Dumont et al التي أشارت إلى أنّ الامتحانات كانت أكثر مصادر الضغوط تهديداً لدى الطلاب، ودراسة LI-Xi ying&Song Xian وآخرون (2009) التي أشارت إلى أنّ الضغوط الأكاديمية أكثر أنواع الضغوط الدراسية لدى الطلاب.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (التقاربي والتباعدي والاستيعابي والتكيفي) والضغوط الدراسية لدى أفراد عينة البحث.

لدراسة العلاقة بين أساليب التعلم الأربعة والضغوط الدراسية تم استخدام اختبار كاي مربع؛ نظراً لأن متغير أسلوب التعلم من النوع التصنيفي، ولهذا تم تقسيم متغير الضغوط إلى ثلاثة مستويات وفقاً لخصائص منحنى التوزيع الطبيعي،

وذلك بحساب المستوى الأعلى من المتوسط الحسابي مضافاً إليه الانحراف المعياري، والمستوى الأدنى من المتوسط مطروحاً منه الانحراف المعياري، وما بينهما المستوى الأوسط.

جدول (24) التوافق بين مجموع الضغوط الدراسية ونوع أساليب التعلم

مستوى الضغوط ككل وفق خصائص المنحنى * نوع الأساليب						
المجموع	نوع الأسلوب					
	تكميلي	تقاربي	تباعدي	استيعابي		
97	31	17	26	23	المستوى الأعلى	مستوى الضغوط وفق خصائص المنحنى
414	122	88	116	88	المستوى الأوسط	
93	30	21	27	15	المستوى الأدنى	
604	183	126	169	126	المجموع	

جدول (25) قيمة كاي مربع ودلالاتها لمقاييس أساليب التعلم والضغوط الدراسية

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
0.872	6	2.472 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (24) و(25) أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.872 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أنه ليس هناك علاقة بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للضغوط الدراسية.

جدول (26) التوافق بين الضغوط الأكاديمية المدرسية ونوع أساليب التعلم

المجموع	نوع الأسلوب	
---------	-------------	--

	تقاربي	تبايدي	استيعابي	تكملي	
97	18	25	25	29	مستوى الضغوط
390	84	107	78	121	الأكاديمية
117	24	37	23	33	المدرسية
604	126	169	126	183	المجموع

جدول (27) قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدرسية ونوع أساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
.847	6	2.689 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (26) و(27) أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 847.0 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أنه ليس هناك علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الأكاديمية المدرسية.

جدول (28) التوافق بين الضغوط الامتحانية المدرسية ونوع أساليب التعلم

المجموع	نوع الأسلوب					
	تكميني	تقاربي	تباعدي	استيعابي		
122	34	25	31	32	المستوى الأعلى	مستوى الضغوط الامتحانية المدرسية
361	111	75	104	71	المستوى الأوسط	
121	38	26	34	23	المستوى الأدنى	
604	183	126	169	126	Total	

جدول (29) قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الامتحانية المدرسية ونوع أساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
.827	6	2.851 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (28) و(29) أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.827 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أنه ليس هناك علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الامتحانية المدرسية.

جدول (30) التوافق بين الضغوط الاجتماعية المدرسية ونوع أساليب التعلم

المجموع	نوع الأسلوب					
	تكميلي	تقاربي	تباعدي	استيعابي		
114	43	18	28	25	المستوى الأعلى	مستوى الضغوط الاجتماعية المدرسية
379	107	81	109	82	المستوى الأوسط	
111	33	27	32	19	المستوى الأدنى	
604	183	126	169	126	المجموع	

جدول (31) قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط الاجتماعية المدرسية ونوع أساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
.400	6	6.214 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (30) و(31) أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.400 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أنه ليس هناك علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الاجتماعية المدرسية.

جدول (32) التوافق بين الضغوط النفسية المدرسية ونوع أساليب التعلم

Total	نوع الأسلوب					
	تكميلي	تقاربي	تباعدي	استيعابي		
105	36	14	25	30	المستوى الأعلى	

423	118	100	125	80	المستوى الأوسط	مستوى الضغوط
76	29	12	19	16	المستوى الأدنى	النفسية المدرسية
604	183	126	169	126	العينة	

جدول (33) قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ونوع أساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
.039	6	13.293 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (32) و(33) أن قيمة كاي مربع دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.039 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أن هناك علاقة موجبة بين أساليب التعلم والضغوط النفسية المدرسية، ولتحديد شدة العلاقة تم حساب معامل التوافق.

جدول (34) حساب معامل التوافق لتحديد شدة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وأساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	قيمة معامل التوافق
.039	.147
604	

بلغت قيمة معامل التوافق 0.147 وقيمتها الاحتمالية 0.039، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى وجود علاقة بين نوع أساليب التعلم والضغوط النفسية المدرسية.

جدول (35) التوافق بين ضغوط البيئة المدرسية ونوع أساليب التعلم

المجموع	نوع الأسلوب					
	تكميلي	تقاربي	تباعدي	استيعابي		
115	37	16	33	29	المستوى الأعلى	مستوى ضغوط البيئة المدرسية
368	103	81	107	77	المستوى الأوسط	
121	43	29	29	20	المستوى الأدنى	

المجموع	126	169	126	183	604
---------	-----	-----	-----	-----	-----

جدول (36) قيمة كاي مربع ودلالاتها للعلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية ونوع أساليب التعلم

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
0.214	6	8.342 ^a	كاي مربع
	604		العينة

يلاحظ من الجدول (35) و(36) أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.214 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني أنه ليس هناك علاقة بين أساليب التعلم وضغوط البيئة المدرسية.

النتيجة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وفق نموذج كولب والضغوط الدراسية ككل وأبعادها الفرعية باستثناء الضغوط النفسية المدرسية.

ويمكن تفسير النتيجة كالآتي:

من الممكن أن تكون الضغوط الدراسية ناجمة عن عوامل خارجية؛ كالمناهج والصف والعلاقات الاجتماعية المدرسية والأسرية وغيرها، وليس لعامل داخلي كالسلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية التي تشكّل مجتمعة أسلوب التعلم المفضّل لدى الطالب.

وإذا كان الأسلوب المفضل للتعلم الذي يستخدمه الطالب متوافقاً مع سماته الشخصية، ومع المواد الدراسية المختلفة التي يتلقاها، وبطريقته المتبعة في الدراسة، فمن المتوقع ألا توجد علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الأكاديمية المدرسية، مما يؤثر أيضاً في العلاقة بين أساليب التعلم والضغوط الامتحانية المدرسية، فإذا كان الطالب منذ بدء دراسته يستخدم أسلوب تعلم يتناسب ويتوافق معه وقد قام بدراسة المنهاج وفقاً لهذا الأسلوب الذي يراه متناسباً معه، فإنه عند فترة الامتحانات لن يشعر بأيّة ضغوط امتحانية مدرسية وبذلك لا يوجد علاقة فيما بينهما.

كما لا يوجد علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الاجتماعية المدرسية، وذلك لأنّ المراهق ضمن هذه المرحلة تكاد تكون علاقاته الاجتماعية إيجابية مع زملائه، وأيضاً مع المعلمين الذين يساعدونه قدر الإمكان لتحقيق نوع أسلوب التعلم الذي يتناسب معه، وبناءً على ذلك لا يوجد علاقة بين أساليب التعلم والضغوط الاجتماعية المدرسية.

كما يُلاحظ وجود علاقة بين أساليب التعلم والضغط النفسية المدرسية، وذلك لأنَّ الطالب عندما يتخذ أسلوباً تعليمياً معيناً قد يجعله يشعر بالضغط النفسي نحوه حتى يعتاد عليه ويتأقلم معه، أو أنه ما يزال لا يستطيع تحديد أسلوب التعلم الذي يتناسب معه، مما يجعله أيضاً يشعر بالضغط النفسي ريثما يتمكن من تحديد أسلوبه المفضل.

وأخيراً لا يوجد علاقة بين أساليب التعلم وضغوط البيئة المدرسية، وذلك لأنَّه من الممكن إذا كان الطالب منسجماً مع المادة الدراسية، وكانت طريقة عرض المادة وشرحها تدعم أسلوب التعلم لديه، ألا يعود مهتماً كثيراً لحيثيات البيئة المادية من حوله.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Siddique (2021 ودراسة (Imtiaz and others (2019 الذين أشاروا إلى وجود علاقة ما بين أساليب التعلم والضغط النفسية المدرسية.

الفرضية الثانية:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب أداء أفراد عينة البحث على الأساليب الأربعة (التقاربي -التباعدي - الاستيعابي - التكيفي) وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول (37) أساليب التعلم الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة

النسب	التكرار		
20.9	126	استيعابي	أساليب التعلم
28.0	169	تباعدي	
20.9	126	تقاربي	
30.3	183	تكيفي	
100.0	604	المجموع	

من الممكن افتراض أن النسب متساوية، وعن طريق تطبيق كاي مربع لجودة التطابق يتم التحقق من هذا الافتراض:

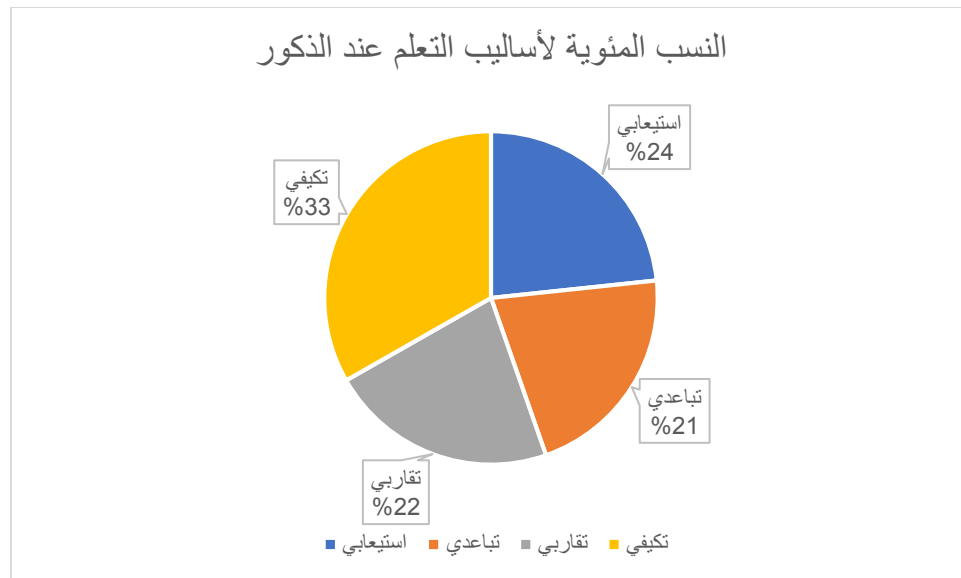
جدول (38) كاي مربع جودة التطابق لقائمة أساليب التعلم

نوع الأسلوب	
17.205 ^a	كاي مربع
3	درجة الحرية
0.001	قيمة الدلالة

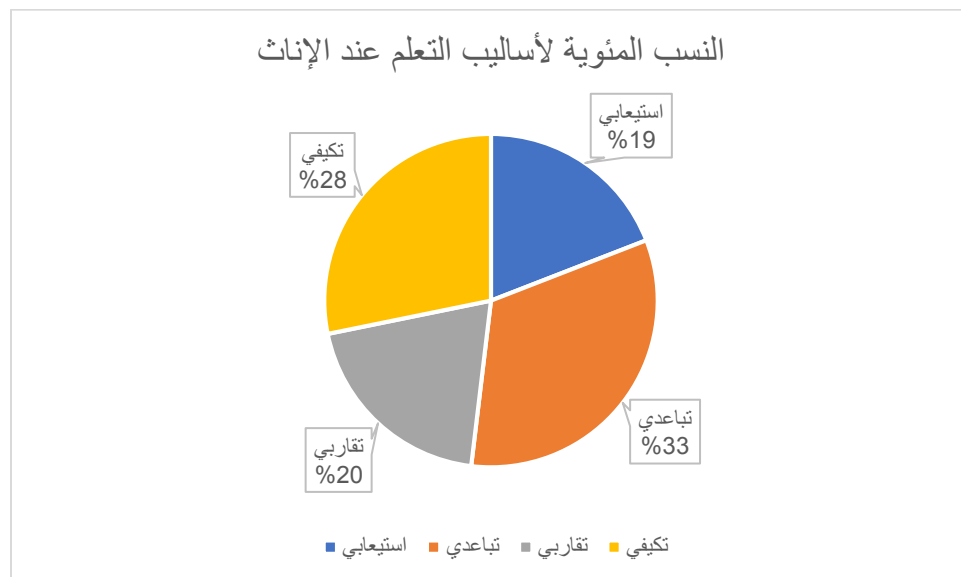
يلاحظ من الجدول (37) والجدول (38) أنَّ قيمة كاي مربع دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن نسب الأساليب غير متساوية لدى أفراد العينة، وأن أعلى نسبة انتشار كان الأسلوب التكيفي، ثم يليه التباعدي، وتساوى التقاربي والاستيعابي.

جدول (39) نسب أساليب التعلم وفقاً لمتغير الجنس

النسب	التكرار	الجنس	
23.3	59	استيعابي	ذكور
21.3	54	تباعدي	
22.1	56	تقاربي	
33.2	84	تكيفي	
100.0	253	Total	
19.1	67	استيعابي	الإناث
32.8	115	تباعدي	
19.9	70	تقاربي	
28.2	99	تكيفي	
100.0	351	Total	



الشكل (6) النسب المئوية لأساليب التعلم عند الذكور



الشكل (7) النسب المئوية لأساليب التعلم عند الإناث

جدول (40) توزع الذكور والإناث وفقاً لأساليب التعلم

Total	الجنس			
	إناث	ذكور		
126	67	59	استيعابي	نوع الأسلوب
169	115	54	تباعدي	
126	70	56	تقاربي	
183	99	84	تكيفي	
604	351	253	Total	

جدول (41) قيمة كاي مربع الاستقلالية ودلالاتها لقائمة أساليب التعلم وفقاً لمتغير الجنس

القيمة الاحتمالية	Df	القيمة	
.022	3	9.665 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد اختلاف في أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس، لأنّ القيمة الاحتمالية لاختبار كاي مربع أصغر من مستوى الدلالة 0,05، وبمقارنة النسب بين الجنسين تمت ملاحظة أن أعلى نسبة عند الذكور للأسلوب التكيفي، مقابل أعلى نسبة عند الإناث للأسلوب التباعدي.

ويمكن تفسير النتيجة من خلال الاستعانة بما ورد من معلومات في الأدبيات النظرية، من كون الأسلوب التباعدي يميّز أصحابه بالقدرة على رؤية الحالات من وجهات نظر متعددة، وأخذ المعلومات المقدمة إليهم بشكل تفصيلي ومنظم، كما أنّ أصحاب هذا الأسلوب يتخصصون في الإنسانيات والأدبيات، وفي مجال الفروق الفردية تُظهر الإناث تفوقاً ملحوظاً في مجال الأدبيات والإنسانيات.

وبذلك أظهرت الدراسات المتعلقة بالفروق الفردية في اكتساب اللغة أنّ الإناث يتفوقن على الذكور في هذه القدرة، حيث يتعلمن النطق السليم بسرعة أكبر من الذكور كما أنّ محصولهن اللغوي يكون أكثر، وبذلك يتخصصون في مجال الأدبيات والإنسانيات أكثر من الذكور (الامارة، 2014، 96).

وبالنسبة للاهتمام بالتفاصيل ورؤية الأمور من وجهات نظر متعددة فإنّ الإناث تتفوق على ذلك، فإجمالاً تفضّل الإناث الوقوف عند كل موضوع وتحليله وتمحيصه، فلها نمطها في الغور في الجزئيات والتفاصيل، بينما يفضلون الذكور الاختزال والاختصار (كيروز، 2019).

وبالنسبة للذكور فإنّ أعلى نسبة لديهم في الأسلوب التكيفي، وذلك لأنّ هذا الأسلوب يُعتبر منهجاً تطبيقياً وتجريبياً، ويعتمد على المحاولة والخطأ والتجارب الجديدة والتحليل المنطقي، وأصحاب هذا الأسلوب يختصّون في الميادين التجارية، بينما الذكور يحققون نجاحاً بشكل أكبر من الإناث في مجال التجارة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Loo (2004) ودراسة Sadler-Smith (2001) ودراسة Brew (2002) الذين أظهرت نتائجهم اختلاف أساليب التعلم باختلاف الجنس، ولكن هذه الدراسات تختلف حول نوعية الأساليب المميزة لكل جنس.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الآتية: دراسة المجالي (1996) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في توزيع العينة على أساليب التعلم تعزى للجنس، ودراسة وهيبة (2019) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق في درجات أساليب التعلم تعزى لمتغيّر الجنس، ودراسة عفيف (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم الأربعة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ الثالث الثانوي تعزى لمتغيّر الجنس، ودراسة كاغلايان (Caglayan - 2011) حيث لم يكن هناك فرق معنوي بين أساليب التعلم والجنس.

الفرضية الثالثة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب أداء أفراد عينة البحث على الأساليب الأربعة (التقاربي - التباعدي - الاستيعابي - التكيفي) وفقاً لمتغيّر التخصص (علمي - أدبي).

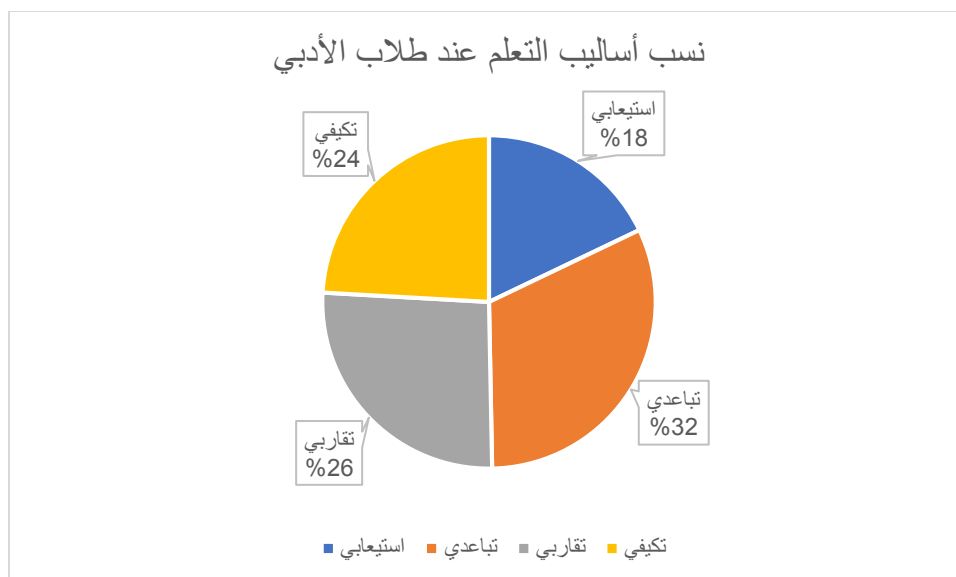
جدول (42) النسب المئوية لأساليب التعلم وفقاً لمتغيّر التخصص الدراسي

النسب	التكرار	التخصص	
17.9	35	استيعابي	أدبي
31.8	62	تباعدي	

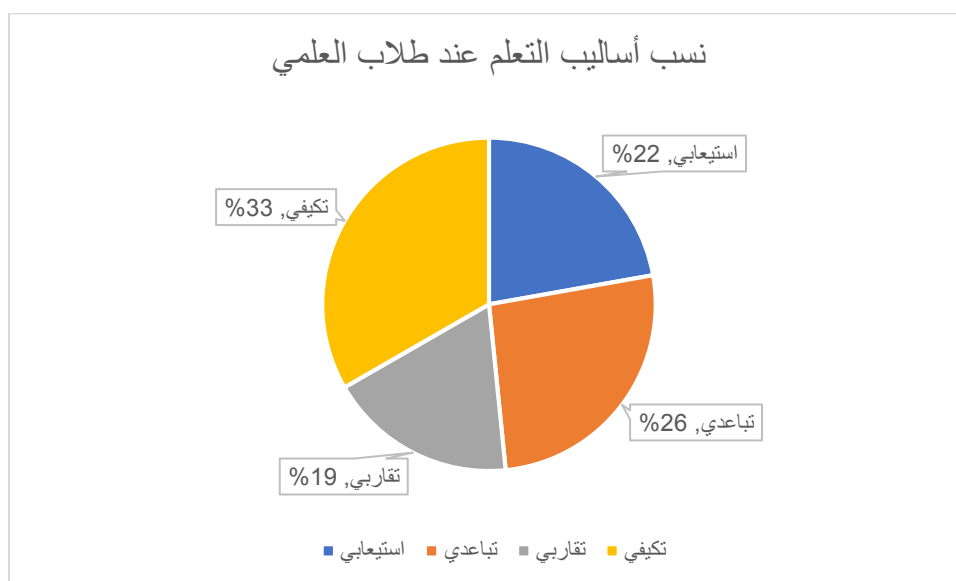
26.2	51	تقاربي	
24.1	47	تكيفي	
100.0	195	Total	
22.2	91	استيعابي	علمي
26.2	107	تباعدي	
18.3	75	تقاربي	
33.3	136	تكيفي	
100.0	409	Total	

جدول (43) أعداد طلاب الأدبي والعلمي وفقاً لأساليب التعلم

Total	التخصص			
	علمي	أدبي		
126	91	35	استيعابي	نوع الأسلوب
169	107	62	تباعدي	
126	75	51	تقاربي	
183	136	47	تكيفي	
604	409	195	Total	



الشكل (8) نسب أساليب التعلم عند طلاب الأدبي



الشكل (9) نسب أساليب التعلم عند طلاب العلمي

جدول (44) قيمة كاي مربع الاستقلالية ودلالاتها لقائمة أساليب التعلم وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة كاي مربع	
.017	3	10.184 ^a	كاي مربع
604			العينة

يلاحظ من الجدول (44) أنه يوجد اختلاف تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، لأنّ القيمة الاحتمالية لاختبار كاي مربع 0,05 أصغر من مستوى الدلالة، وبمقارنة النسب بين الاختصاصين يُلاحظ أنّ أعلى نسبة عند طلاب الأدبي هي للأسلوب التباعدي، مقابل أعلى نسبة عند طلاب العلمي هي للأسلوب التكيفي.

ويمكن تفسير النتيجة بأنّ أعلى نسبة عند طلاب الأدبي كانت للأسلوب التباعدي، لأنه من المحتمل أنّ المواد الأدبية تتطلب استقبال المعلومات بواسطة الخبرة الحسية ومعالجتها عن طريق الملاحظة التأملية، كما تتميز المواد الأدبية بالقدرة التخيلية عن طريق استخدام الخيال في حل المشكلات وإنتاج العديد من الأفكار والحلول، كما لديهم القدرة على رؤية الحالات المجردة من وجهات نظر مختلفة، واقتربهم من أية حالة هو للنظر وليس للتطبيق، ويميلون في الطرائق التعليمية لطريقة المحاضرة وبيدعون في تخصص الإنسانيات والفنون الحرة، فكل هذه الأشياء تجعل طلاب الأدبي تفضل الأسلوب التباعدي في التعلم.

وبالنسبة لطلاب العلمي فإنّ أعلى نسبة لديهم في الأسلوب التكيفي، فمن المحتمل كذلك أنّ المواد العلمية تتطلب الخبرة الحسية، ومن ثمّ التجريب الفعّال، وخصوصاً المواد الأساسية ك (العلوم - الفيزياء - الكيمياء)، فهذه المواد إن لم يقم الطالب باستقبالها بخبرة حسية ومن ثمّ تجريب نشط فإنّه لا يستطيع فهمها واستيعابها كما يجب، فالطلاب هنا بحاجة أكثر للمنهج التطبيقي التجريبي، والقيام بتجارب جديدة والتكيف مع أية ظروف جديدة، فكل هذه الأشياء تجعل طلاب العلمي تفضل الأسلوب التكيفي في التعلم.

وهذا ما يختلف مع دراسة العيش (2018)، ودراسة سخري (2018)، ودراسة وهيبه (2019)، ودراسة عفيف (2021)، بأنّه ليس هناك فروق في درجات أساليب التعلم (وفقاً لنموذج كولب) لدى الطلاب تعزى لمتغير التخصص العلمي.

الفرضية الرابعة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (45) الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الذكور والإناث في الضغوط الدراسية

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	
253	5.34180	26.6601	الذكور	الضغوط الأكاديمية المدرسية
351	5.29877	25.2564	الإناث	
604	5.35743	25.8444	Total	
253	5.28352	25.2016	الذكور	الضغوط الامتحانية المدرسية
351	4.83131	26.7835	الإناث	
604	5.08178	26.1209	Total	
253	6.46785	28.1265	الذكور	الضغوط الاجتماعية المدرسية
351	5.75075	26.1425	الإناث	
604	6.13496	26.9735	Total	
253	6.56566	24.1225	الذكور	الضغوط النفسية المدرسية
351	5.27232	24.0912	الإناث	
604	5.84380	24.1043	Total	
253	6.61230	27.9130	الذكور	ضغوط البيئة المدرسية
351	6.14471	26.4131	الإناث	
604	6.38250	27.0414	Total	
253	19.36347	132.0237	الذكور	مجموع الضغوط

351	19.22257	128.6866	الإناث	
604	19.33602	130.0844	Total	

جدول (46) اختبار تحليل التباين المتعدد لمقياس الضغوط الدراسية

الجنس	القيمة	F	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ويليكس لمبدا	.913	11.408 ^b	5.000	.000

يلاحظ من الجدول (46) أنَّ قيمة اختبار ويلكس لمبدا دالة إحصائية، وهذا يشير إلى وجود فروق في الضغوط وفق متغير الجنس. ولتحديد دلالة الفروق في كل نوع من أنواع الضغوط يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية من خطوات تحليل التباين المتعدد، وهي تحليل التباين الأحادي.

جدول (47) اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الضغوط الدراسية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الضغوط الأكاديمية المدرسية	289.681	1	289.681	10.247	.001
الضغوط الامتحانية المدرسية	367.914	1	367.914	14.567	.000
الضغوط الاجتماعية المدرسية	578.746	1	578.746	15.753	.000
الضغوط النفسية المدرسية	.145	1	.145	.004	.948
الضغوط البيئية المدرسية	330.779	1	330.779	8.217	.004
مجموع الضغوط	1637.309	1	1637.309	4.404	.036

يلاحظ من الجدول (47) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في الضغوط الأكاديمية المدرسية والامتحانية المدرسية والاجتماعية المدرسية والبيئة المدرسية وبمجموع الضغوط الكلية، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05، في حين لم يكن هناك فروق في الضغوط النفسية المدرسية. وكانت الفروق لصالح الذكور في الضغوط الدراسية والاجتماعية المدرسية والبيئة المدرسية ومجموع الضغوط، ولصالح الإناث في الضغوط الامتحانية المدرسية.

جدول (48) المتوسطات الأعلى لأبعاد الضغوط الدراسية

الأبعاد	الجنس (I)	الجنس (J)	Difference (I-J) المتوسط
الضغوط الأكاديمية المدرسية	<u>الذكور</u>	الإناث	1.404*
الضغوط الامتحانية المدرسية	الذكور	<u>الإناث</u>	-1.582*
الضغوط الاجتماعية المدرسية	<u>الذكور</u>	الإناث	1.984*
ضغوط البيئة المدرسية	<u>الذكور</u>	الإناث	1.500*
مجموع الضغوط	<u>الذكور</u>	الإناث	3.337*

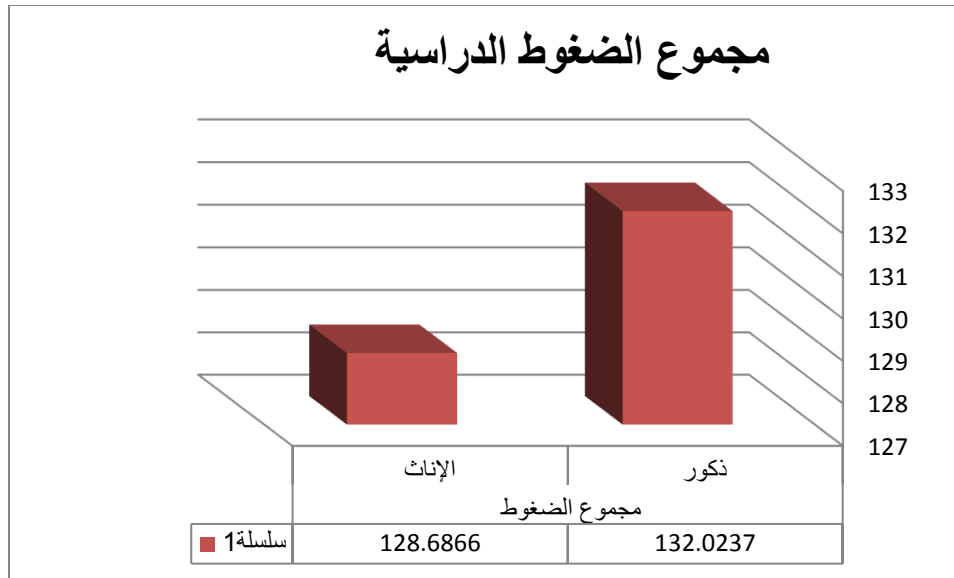
ويمكن تفسير النتيجة بأنه:

كانت الفروق لصالح الذكور في الضغوط الأكاديمية المدرسية والاجتماعية المدرسية والبيئة المدرسية ومجموع الضغوط بشكل عام، وذلك لأنّ الذكور يشعرون بالأعباء الملقاة عليهم أكثر من الإناث، فالذكور في هذه المرحلة العمرية يطلب منهم التفوق الأكاديمي من أجل دخول اختصاص جامعي مناسب، مع ما فرضه الواقع الاقتصادي الحالي، والذي جعل العديد من هؤلاء الطلبة يمارسون أعمالاً مختلفة لتحقيق استقلال مادي ولو بشكل جزئي وتخفيف الأعباء عن ذويهم، وهذا ما سمعته الباحثة من العديد منهم أثناء تطبيق أدوات البحث، ومن المحتمل كذلك أن تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في ذلك كونها لا تشجّع قيام الذكور بالتعبير عن المشاعر عندما يدركون المواقف المزعجة

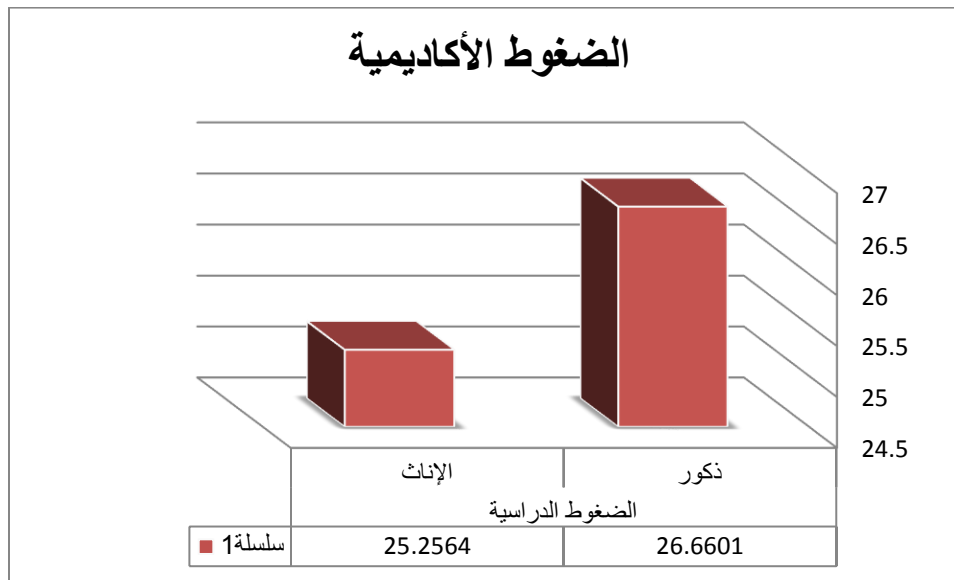
والضاغطة، سواء في المدرسة أو المجتمع عموماً، بينما تستطيع الأنثى بسهولة التعبير عن مشاعرها والمواقف الضاغطة التي تعانيها دون أن تتعرض لانتقادات المحيطين بها، فلهذه الأسباب وغيرها قد يشعر الذكور بالضغوط الأكاديمية والاجتماعية أكثر من الإناث، ولعل ما يعانيه هؤلاء من الضغوط الأكاديمية والاجتماعية هو ما يجعلهم غير مرتاحين في البيئة المادية الصفية، التي تذكرهم بطبيعة الحال بما يعانونه من ضغوط مختلفة.

بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الضغوط الامتحانية المدرسية، وذلك لأنَّ الإناث أكثر استعداداً للحساسية الاجتماعية والمنافسة والإنجاز، مما يجعلهن يؤدّين المهام الدراسية بإتقان، مع الحرص على الاجتهاد في أداء المهام الامتحانية بالإضافة للتفوق لإثبات ذواتهنّ، مما يدفعهنّ لبذل جهد أكبر وخاصة في فترة الامتحانات، إضافة إلى القلق الامتحاني وما يصاحب فترة الامتحانات من بذل جهود كبيرة ونقص في ممارسة النشاطات المفضلة أو الهوايات الممتعة، مما يؤدي إلى الشعور بالضغوط الامتحانية لديهن مقارنة مع الذكور الذين قد لا يكونون بذات الحساسية تجاه النقاط الآتفة الذكر.

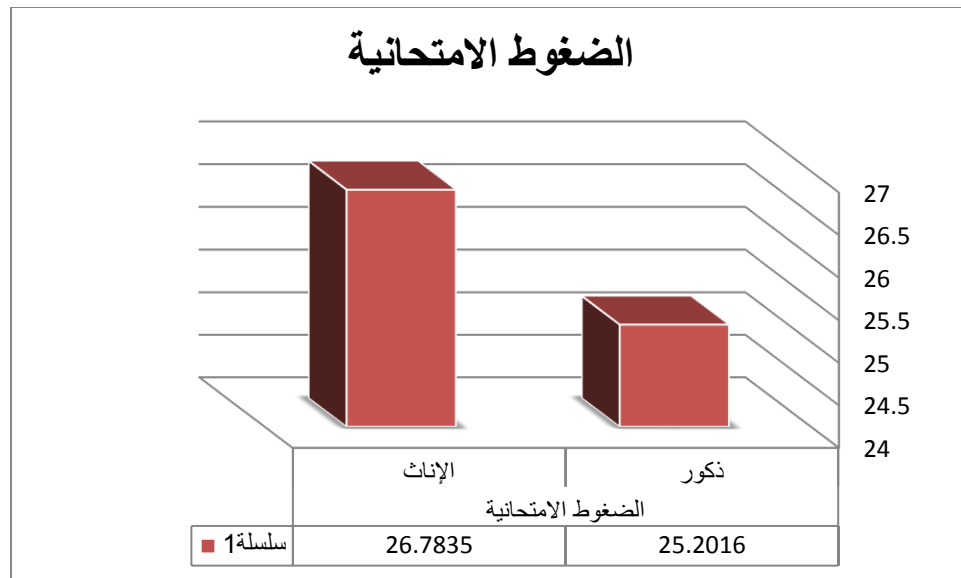
وهذا ما يتفق مع دراسة Mahagh (1997) بأنَّ الذكور أكثر تعرضاً للضغوط الدراسية، وتختلف مع دراسة سليمان، حسن (1997) التي أشارت إلى أنَّ الإناث تشعر بالضغوط الدراسية أكثر من الذكور، ودراسة رشاد (1998) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الضغوط لصالح الإناث في مصدرين، هما الضغوط الاجتماعية والضغوط النفسية، في حين لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الضغوط الدراسية، ودراسة سعيد (2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في إدراكهم لمصادر الضغوط الدراسية، ودراسة الكيكي (2007) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير الجنس، ودراسة لبكيري، صرداوي (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في الضغوط النفسية المدرسية، ودراسة Garton&Part (1995): كانت الإناث فيها أكثر إحساساً بالضغوط من الذكور، ودراسة ديمونت و آخرون Dumont et al (2003) التي أظهرت بأنَّ الإناث أكثر شعوراً بالضغوط من الذكور، ودراسة CazenaveEsparbes, Bergonnier (2015) التي توصلت إلى أنَّ الإناث أكثر ضغطاً من الذكور.



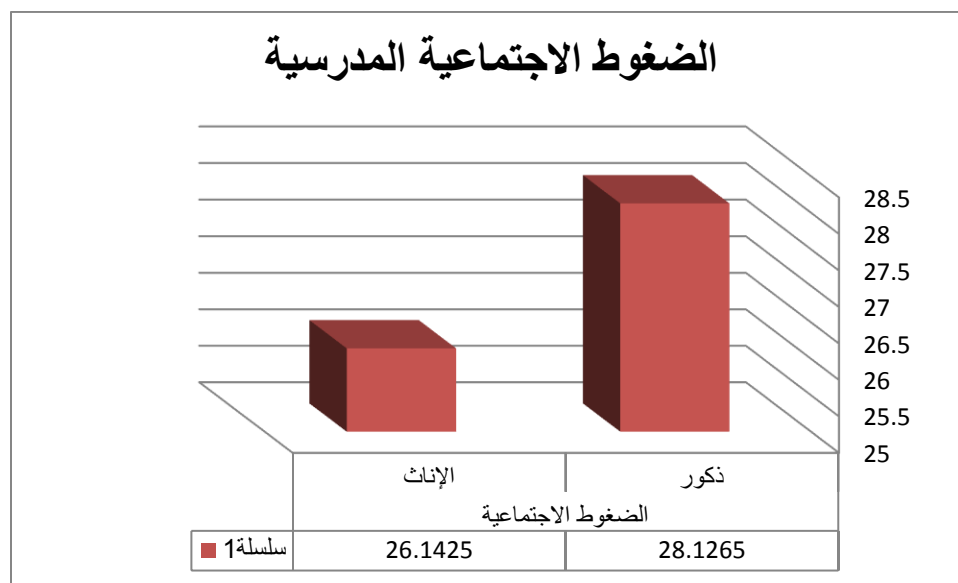
الشكل (10) المتوسط الحسابي لمجموع الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير الجنس



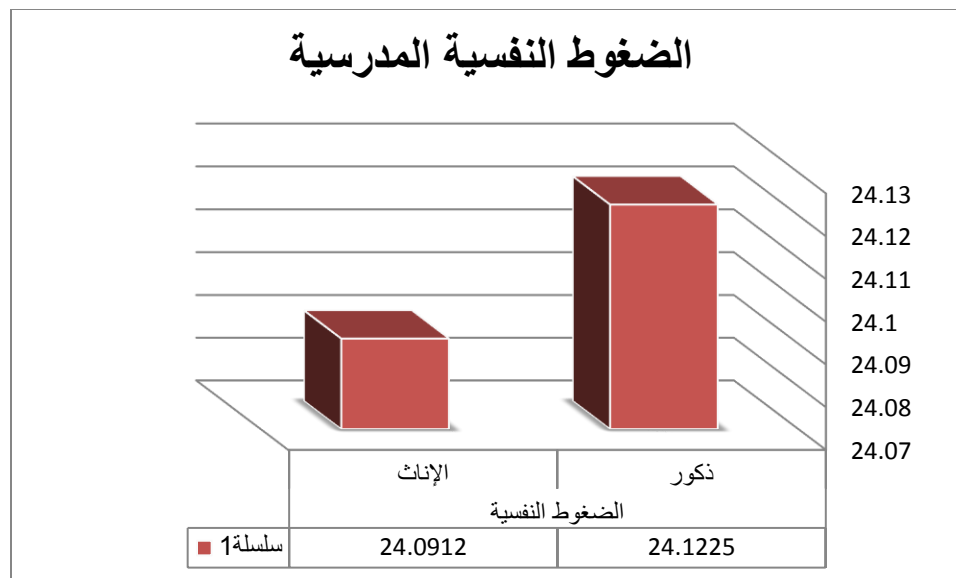
الشكل (11) المتوسط الحسابي للضغوط الأكاديمية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس



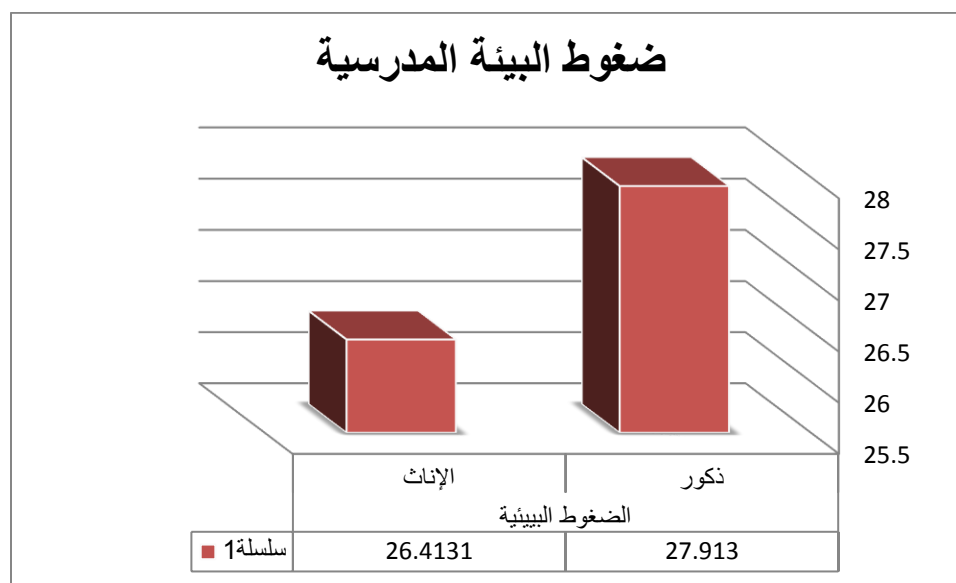
الشكل (12) المتوسط الحسابي للضغوط الامتحانية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس



الشكل (13) المتوسط الحسابي للضغوط الاجتماعية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس



الشكل (14) المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية وفقاً لمتغير الجنس



الشكل (15) المتوسط الحسابي لضغوط البيئة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس

الفرضية الخامسة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

جدول (49) الإحصاءات الوصفية للمتوسطات وفقاً لمتغير التخصص في الضغوط الدراسية

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التخصص	
195	5.33004	25.8308	أدبي	الضغوط الأكاديمية المدرسية
409	5.37694	25.8509	علمي	
604	5.35743	25.8444	Total	
195	5.24575	26.5385	أدبي	الضغوط الامتحانية المدرسية
409	4.99595	25.9218	علمي	
604	5.08178	26.1209	Total	
195	6.13849	26.9333	أدبي	الضغوط الاجتماعية المدرسية
409	6.14071	26.9927	علمي	
604	6.13496	26.9735	Total	
195	5.84470	24.0974	أدبي	الضغوط النفسية المدرسية
409	5.85052	24.1076	علمي	
604	5.84380	24.1043	Total	
195	5.69937	26.6256	أدبي	ضغوط البيئة المدرسية
409	6.68121	27.2396	علمي	
604	6.38250	27.0414	Total	
195	18.63802	130.0256	أدبي	مجموع الضغوط
409	19.68246	130.1125	علمي	
604	19.33602	130.0844	Total	

جدول (50) اختبار تحليل التباين المتعدد لمقياس الضغوط الدراسية

مستوى الدلالة	Error df	Hypothesis df	F	القيمة	التخصص
.538	598.000	5.000	.817 ^b	.993	ويليكس لمبدا

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا فروق دالة إحصائية في الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص، إذ كانت قيمة ويليكس لمبدا غير دالة.

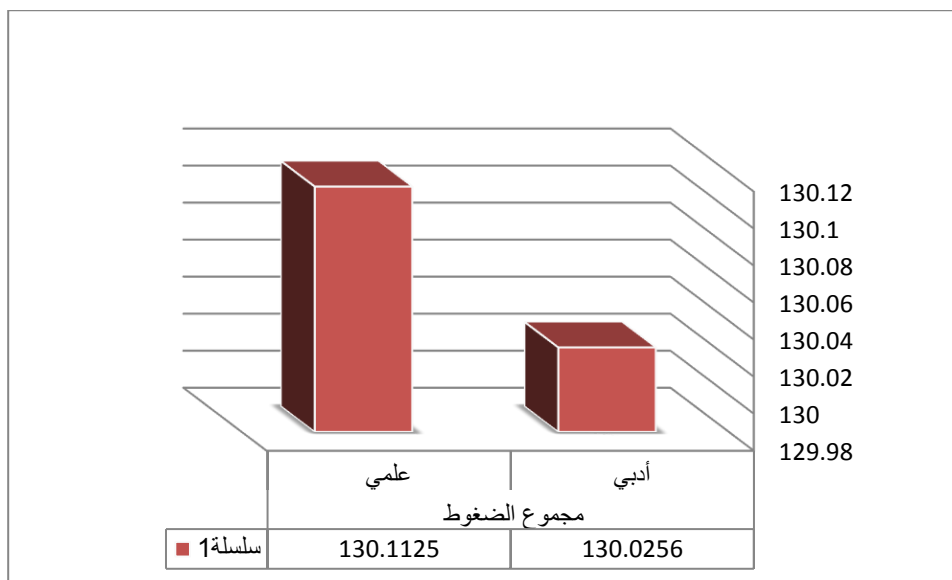
جدول (51) اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الضغوط الدراسية

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات	التخصص
0.966	0.002	.053	1	0.053	الضغوط الأكاديمية المدرسية	
0.163	1.948	50.219	1	50.219	الضغوط الامتحانية المدرسية	
0.912	0.012	.465	1	0.465	الضغوط الاجتماعية المدرسية	
0.984	0.000	.014	1	0.014	الضغوط النفسية المدرسية	
0.269	1.222	49.775	1	49.775	ضغوط البيئة المدرسية	
0.959	.003	.996	1	0.996	مجموع الضغوط	

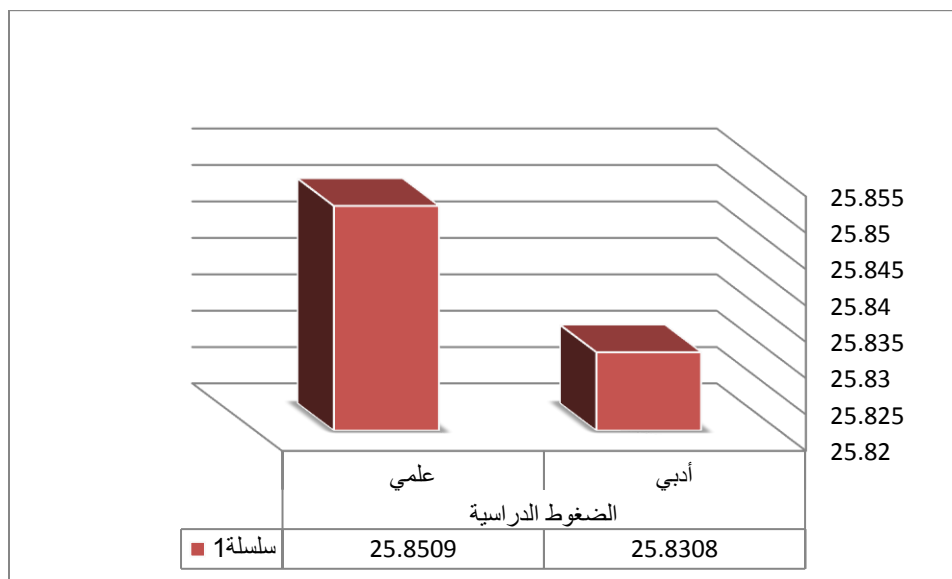
يلاحظ من الجدول (51) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في جميع الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن جميع أفراد العينة على اختلاف تخصصاتهم يتعرضون لتأثير بيئة

مدرسية واحدة تقريباً؛ من حيث المناهج، وعدد المواد الدراسية المقررة، وكذلك عدد الحصص الدراسية اليومية، وأساليب التدريس، وفترات الامتحانات، وتجهيزات الصفوف المدرسية وغيرها، وقد يضاف إلى ذلك تقارب المستوى الفكري والثقافي والاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي من الممكن أن يجعل مستوى شعورهم بالضغوط الدراسية على اختلاف أبعادها متساوياً.

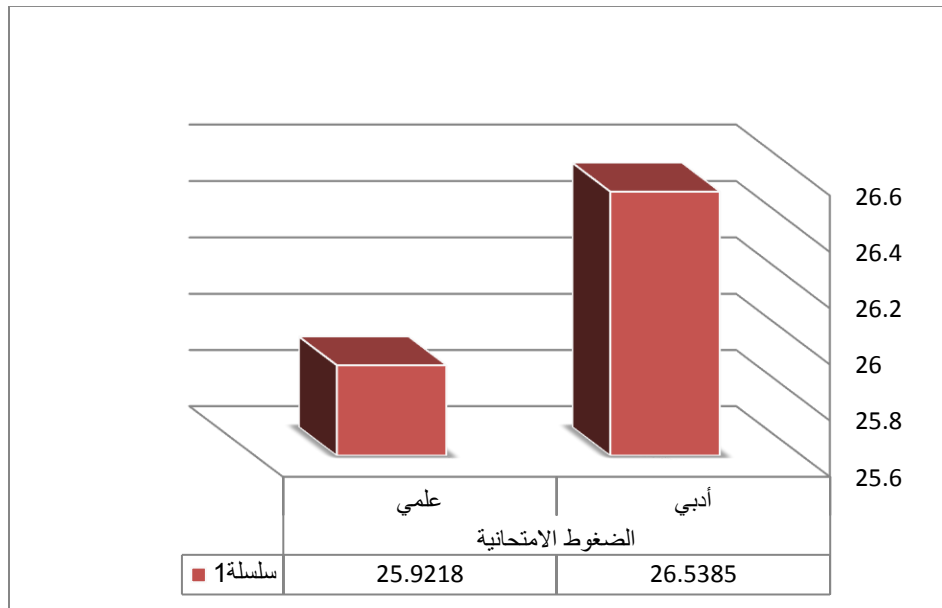
وهذا ما يتوافق مع دراسة شراب (2015) الذي أشار إلى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المدرسية تعزى إلى التخصص الدراسي.



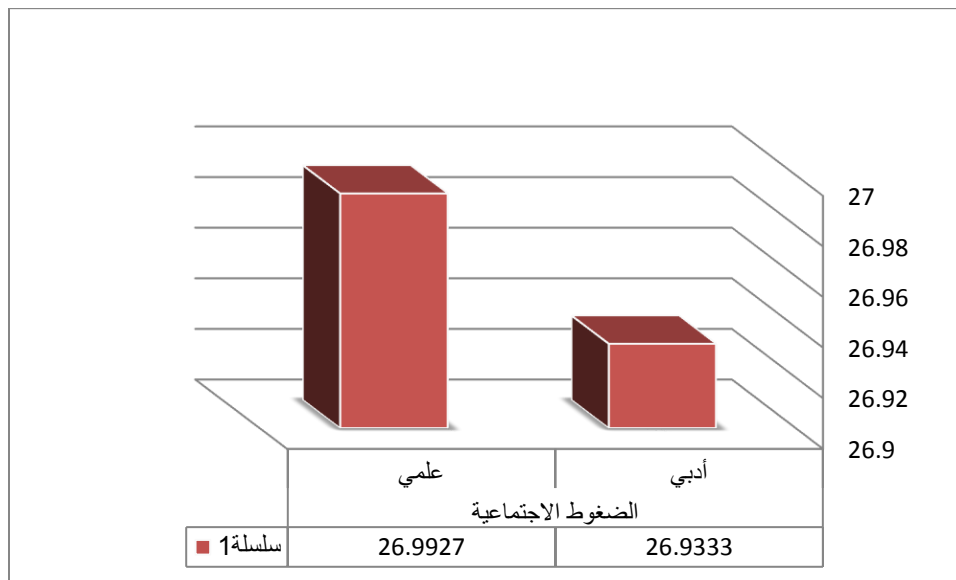
الشكل (16) المتوسط الحسابي لمجموع الضغوط الدراسية وفقاً لمتغير التخصص



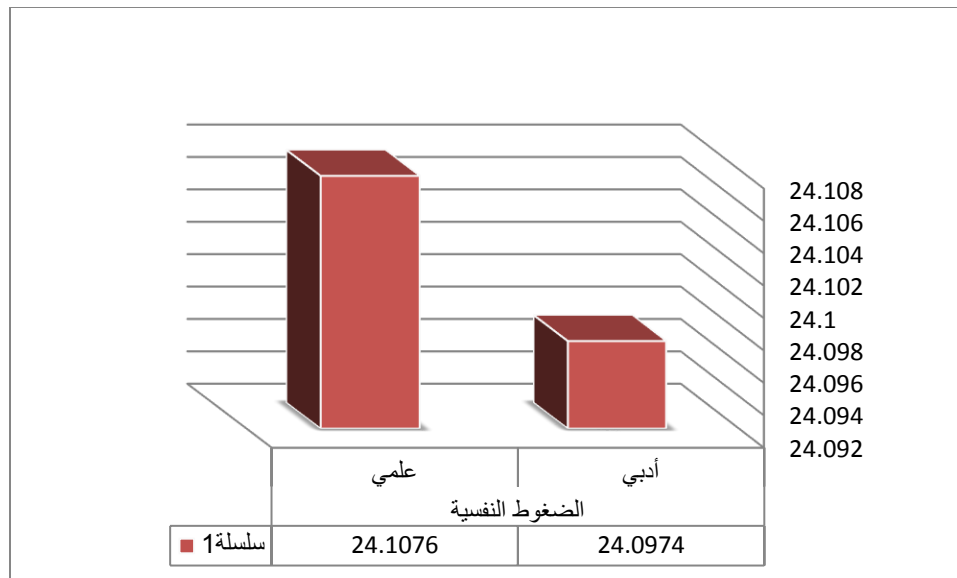
الشكل (17) المتوسط الحسابي للضغوط الأكاديمية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص



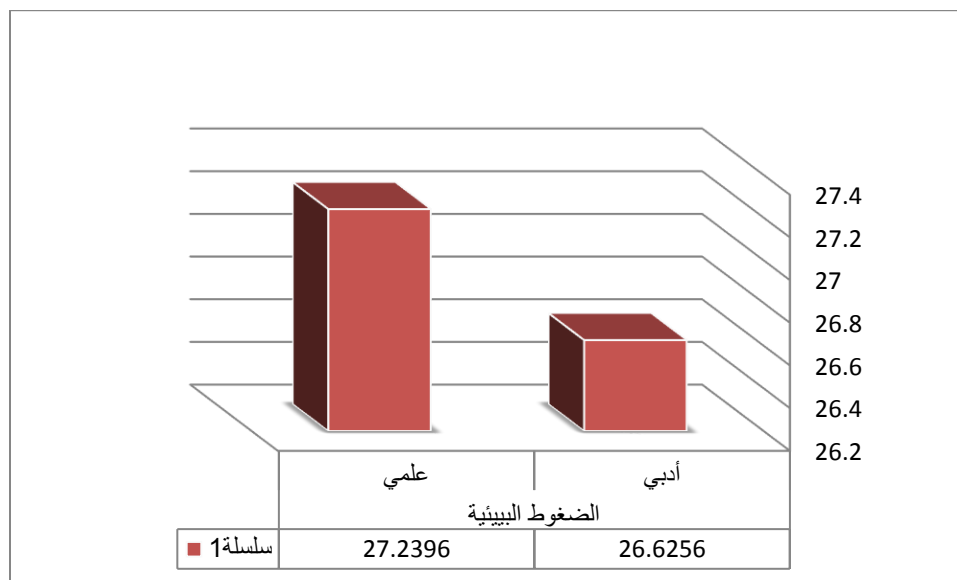
الشكل (18) المتوسط الحسابي للضغوط الامتحانية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص



الشكل (19) المتوسط الحسابي للضغوط الاجتماعية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص



الشكل (20) المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية وفقاً لمتغير التخصص



الشكل (21) المتوسط الحسابي لضغوط البيئة المدرسية وفقاً لمتغير التخصص.

مقترحات البحث:

- تدريب الطلاب على اكتشاف أساليب التعلم المستخدمة من قبلهم، وتوضيح التدريبات والأنشطة التي تناسب أساليبهم المختلفة لتحسين جودة العملية التعليمية.
- تدريب طلاب الأدبي على أسلوب التعلم (التباعدي)، وتدريب طلاب العلمي على أسلوب التعلم (التكيفي)، وذلك لكونه الأكثر استخداماً من قبل الطلاب، بالإضافة للفت انتباه المعلمين والمعلمات إلى ذلك.
- تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع أساليب التعلم الأكثر شيوعاً بين الطلاب.
- تصميم برامج إرشادية وتدريبية لخفض الضغوط الدراسية، وخصوصاً عند الطلاب الذكور، وذلك لأنّ نتائج البحث أظهرت أنه بشكل عام يوجد لديهم ضغوط دراسية مرتفعة.
- الاهتمام بخفض الضغوط الامتحانية لدى الإناث.
- ضرورة الكشف المبكر عن مصادر الضغوط من أجل حل المشكلات؛ ليتسنى للطلاب التمتع بصحة نفسية سليمة.
- توعية المربين وأولياء الأمور بالمواقف التي تشكّل مواقف ضاغطة على الطلاب، خصوصاً عند الطلاب الذكور.
- تشجيع المعلمين على استخدام المقاييس النفسية التي تكشف عن أساليب التعلم المختلفة لدى طلابهم، وذلك لاختيار الطرق والاستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تدعم تلك الأساليب على تنوعها.

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسب الله، مجدي، محمد. (2005). التفاعل الصفّي مفهومه وتحليله ومهاراته. ط:2. مصر: القاهرة. عالم الكتب.
- أبسيس، عارف حسين، السيد، عزيزة محمد، سليمان، سناء محمد. (2013). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بأنماط الشخصية وفق دليل مايرز - بريجز لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في الآداب، ع14 ج3. ص: 273-312.
- الأهواني، هاني حسين حسين. (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية. مجلة الحكمة. مج:1. ع:128. ص: 173-220. القاهرة: مصر. جامعة الأزهر.
- أبو عوف، طلعت محمد محمد. (2020). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق فيلدر سيلفرمان لدى طلاب كلية التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية، مج:70. ص: 1087-1179.
- أبو هاشم، السيد محمد. (2000). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة. دراسة عاملية. جامعة الأزهر. كلية التربية. مجلة التربية، ع: 93. ص: 290-231.
- الأحمد، منصور، أمل، علي. (2019). علم نفس التعلم. منشورات جامعة دمشق. جامعة دمشق.
- ارتاحي، بلال. (1993). أثر كل من نمط الشخصية وأسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. الأردن.
- آل عبد الله، محمد. (2018). المراقة والعناية بالمراهقين. ط1. عمان.
- الامارة، أسعد. (2014). سيكولوجية الفروق الفردية. ط1. دار صفاء. عمان.
- آمال، محمودي. (2017). الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز. رسالة دكتوراة. قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. البويرة: الجزائر. جامعة الجزائر 2. ص:237.
- أمزيان، زبيدة. (2012). أساليب التعلم. مجلة الحكمة، ع:12. ص: 45-69.

- أيوب، نائف. (2020). الضغوط النفسية. مصر. الإسكندرية.
- بدوي، زينب عبد العليم. (2002). النموذج السببي للعلاقات الانبساطية والعصابية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية على طلاب الجامعة. مصر. مجلة كلية التربية. مج:3 ع26. ص: 10-78.
- بشيري، عفاف. (2014). الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم لـ مارسيا كونر. رسالة ماجستير. جامعة العربي بن مهيدي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- بكّار، عبد الكريم. (2010). المراهق. ط2. دار السلام. القاهرة.
- الجازي، رائدة عبد الكريم ديسان. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج أنماط التعلم دن ودين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج:27. ع:1. ص: 325-341.
- جاري، نعيمة. (2015). علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الإنسانية. قسم علم النفس.
- حسين، حسين، طه، سلامة (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- الحبيب، أشواق. (2019). أساليب التعامل مع المشكلات والضغوط الدراسية التي تواجه طالبات الماجستير في كليات بريدة والقصيم الأهلية. مصر. مج:20. ع:144. ص 11-62.
- حلمي، أمينة. (2022). تنمية الحكمة كمدخل لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة. المجلة التربوية. مج:92. ص: 1721-1783.
- حسين، حسين، طه، سلامة (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- حمداوي، جميل. (2015). مرحلة المراهقة وخصائصها. ط1.
- خديجة، عمار. (2017). نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس.

- خزام، جمانة. (2014). أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي. ماجستير. علم نفس تربوي. كلية التربية. دمشق: سوريا. جامعة دمشق.
- خلوفى، سيهام. (2017). الضغوط الدراسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. ع:12. ص: 196 - 187. اميزرو: الجزائر. جامعة بجاية. دار المنظومة.
- الخالدي، أديب (2009). المرجع في الصحة النفسية. ط3. ليبيا. الدرا العربية والمكتبة الجامعية.
- دبابي، بوبكر، غدير، مبروكة. (2019). علاقة الضغوط النفسية وقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ البكلوريا بمدينة ورقلة.
- الدليمي، صالح، عصام، علي. (2014). البحث العلمي أسسه ومناهجه. ط1. دار الرضوان للنشر والتوزيع. عمان.
- الدليمي، ناهدة. (2016). أسس وقواعد البحث العلمي. ط:1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
- الربيعي، محمود. (2006). طرق وأساليب التدريس المعاصرة. الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- رشاد، راغب إبراهيم (1998). الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- زايد، محمد نبيل (2003). الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصرية. ط1.
- الزغول، عماد. (2010). نظريات التعلم. ط2. دار الشروق للتوزيع. عمان. الأردن.
- الزغول، عماد. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. دار الكتاب الجامعي. عمان. الأردن.
- سخري، زهرية. (2018). أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد العابد أولاد جلال. جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم والإنسانية والعلوم الاجتماعية.
- سعادة، جودت. التعلم الخبراتي أو التجريبي. دار الثقافة للطباعة والنشر. عمان.

- سعيد، محمود محي الدين. (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- سليمان، حسن، سليمان محمد، عماد أحمد. (1997). توقع التحصيل والضغط الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الفعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مج:8. ص 46-85. مصر. دار المنظومة.
- السميران، المساعيد، ثامر، عبد الكريم. (2014). سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها. ط1. عمان. دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- سميرة، عدي (2016). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس. جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية. ع:3. ص 127-149.
- السيد عثمان، فاروق. (2002). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط1. دار الفكر العربي.
- شاذلي، عبد الحميد. (2001). الواجبات المدرسية والتوافق النفسي. الإسكندرية.
- شحاتة، إيهاب سيد محمود (2010). العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الأزهرية. المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، أكتوبر 2010.
- شراب، عبد الله عادل. (2015). مصادر الضغوط المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات. غزة: فلسطين. كلية التربية. جامعة الأقصى. ص:24.
- الشهري، ظافر. (2018). أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج:7. ع: 8. ص 133-143.
- الشماس، عيسى، ميلاد، محمود. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- لطفي، عبد الباسط إبراهيم. (2009). مقياس الضغوط الدراسية، مصر. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2020). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى التلاميذ لصعوبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة. ع:33. ص:145-177.

- عبيسة، نورية. (2016). أثر برنامج قائم على أساليب التعلم لنظرية كولب في تحسين مهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة بدولة ليبيا. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث. ع: 11. ص: 109-150.
- العتوم، عدنان. (2010). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط2. دار المسيرة.
- العزيز، أبو أسعد. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط1. عمان. دار الشروق.
- عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط2. دار الكتاب الحديث. الكويت.
- عطية، محسن. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. ط1. دار المناهج. عمان.
- عفيف، مرنيز. (2021). أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم. الجزائر. مجلة روافد. مج: 5. ع: 1. ص: 206-230.
- العمارة، محمد (2007). المشكلات الصفية السلوكية والتعليمية والأكاديمية. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- العمري، مرزوق. (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجستير منشورة. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى.
- العليان، فهد عبد الرحمن. (2020). أنماط التعلم وفق نموذج Honey & Mumford لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الشقراء وعلاقتها بمستوى التحصيل في الرياضيات. مج: 4. ع: 27. ص: 33-51. رياض: السعودية. كلية التربية.
- العناني، حنان. (2014). علم النفس التربوي. ط5. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
- عويضة، سلطان بن موسى. (2006). العلاقة بين مصادر الضغوط وأساليب التدبير لدى عينة من طلبة الجامعات الخاصة الأردنية. رسالة التربية وعلم النفس. ع: 27. ص: 173-221. دار المنظومة.

- العيش، سميحة. (2018). درجة استخدام أساليب التعلم وفق نموذج التعلم الخبراتي لـ"كولب" عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة حاسي الرمل. الجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية. مج: 7. ع: 31. ص: 219-230.
- غباري، أبو شعيرة، ثائر، خالد. (2010). سيكولوجيا النمو الإنساني. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله. (2013). أساليب التعليم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير. تخصص علم نفس التعلم. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- غانم، محمد. (2009). كيف تهزم الضغوط النفسية. القاهرة.
- الفرماوي، عبد الله. (2009). الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة. ط1. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القرشي، أمجاد. (2021). إدارة الوقت وعلاقته بالضغوط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف. مجلة كلية التربية. مج: 37. ع: 6. ص: 31-65.
- قطامي، يوسف. قطامي، نايفة. (2000). سيكولوجيا التعلم الصفي. ط1. دار الشروق، عمان، الأردن.
- اللقاني، أبو سنيّة. (1990). التعليم والتعلم الصفي. ط1. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- لبكري، صرداوي، عبد الحفيظ، نزيه. (2020). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا دراسة ميدانية بثانويات ولاية سطيف. مج: 13. ع: 4. جامعة مولود معمري. الجزائر. ص: 316-337.
- الكيكى، محسن (2007). الضغوط النفسية التي تواجه طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات في مركز محافظة نينوى. مجلة التربية والعلم. مج: 14. ع: 4. ص: 256-279.
- كيروز، ريماء. (2019). لماذا تحب المرأة التفاصيل ويكرها الرجل؟. زهرة الخليج.
- التميمي، البعيجي، صنعاء، جمال. (2019). علاقة أساليب التعلم بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. ع: 6. ص: 283-306.

- محمد، محمد (2001): أساليب التعلم وعلاقتها بالأساليب المعرفية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- محمد، أمل محمد صلاح الدين. (2016). أساليب التعلم لدى طلاب كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي في ضوء نموذج أنتوستل. مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية. مج:3. ع:42. ص: 1078-1112.
- مرزوق، راشد. (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. دار عالم الكتب.
- المرتجي، يوسف. (2020). العلاقة بين ضبط الذات والضغوط الدراسية وإسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة التربوية. مج: 34. ع: 136. ص: 65-107. الكويت. كلية التربية الأساسية. دار منظومة.
- المجالي، حسين خازر صالح (1996). أسلوب التعلم "كولب" و دافعية التعلم المدرسي: علاقتهما المتبادلة و أثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن. دار المنظومة.
- معلولي، ريمون. (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية. مجلة جامعة دمشق. مج: 26. ع:21. ص:97-136.
- منسى، محمود. (2003). التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.
- منصور، علي. (2020). أسلوب التعلم السطحي والعميق وفق نموذج بيجز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 42. ع:3. ص: 141-156.
- موسى، إبراهيم، رشاد علي عبد العزيز، عبد المحسن عبد الحميد. (2005). دور الصلاة كاستراتيجية دينية في تخفيف حدة بعض مصادر الضغوط الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة. ع: 102. ص: 132-188. القاهرة: مصر. جامعة الأزهر.

- المير، عبد الرحيم بن علي. (1995). العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي والصفات الشخصية. مج: 35. ع: 2. ص: 207. مجلة الإدارة العامة.
- النغميش، محمد. مقالة حول المرأة وولع التفاصيل. صحيفة الشرق الأوسط.
- وقاد، هديل بنت أحمد إبراهيم. (2003). فاعلية نموذج مكارثي في تنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الأحياء بجامعة أم القرى. مجلة القراءة والمعرفة. ع: 256. ص: 337-365.
- وهيبة، هامل (2019) الكفاءة الذاتية الأكاديمية في حل المشكلات الرياضية وعلاقتها بكل من أسلوب التعلم والقدرات الإبداعية، رسالة ماجستير منشورة. جامعة باتنة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

المراجع الأجنبية:

- Aini, Diah. (2018). Effect of Kolb's learning styles under inductive guided inquiry learning on learning outcomes. International journal of instruction. V: 11. No: 1. p: 98-102.
- Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M., & Allen, K. (2020). Academic hardiness as a mediator for relationship between school belonging and academic stress. Psychology in the school. Monash university. v:57> NO:5. P: 823-832.
- Bergonnier-Dupuy, Geneviève (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. Journal of Educational and general francophonie. V: 12. P: 87-112.
- Brew, C (2002). Kolb's Learning Style Instrument : Sensitive To Gender , Educational and Psychological Measurement . V: 62. No:2 .p:373-390.

- Caglayan, Hakan salim. (2011). **The investigation of academicians' learning styles in school of physical education and sports in Turkey.** Educational research and reviews. V:6. N:3. P:326–333
- Dumont, M, Leclerc, D& et. Al., (2003): **Personal resources and psy-chological distress in association with the school performance and stress of fourth secondary student.** Canadian journal of behavioral science. V:4. No90. P:90–105.
- Dunn, Rita. (1993). **A Meta-Analytic Validation of the Dunn and dunn Model of learning- style preferences.** The journal of educational research. V: 18. NO: 6. P: 353–362.
- Eeparbes–Pistre, S. Bergonnier–Dupuy, G. Cazenave–Tapie, 2015. **Le stress scolaire au college et au lycee; differences entre filles et garcons.** Education etfrancophonie. V: 2. P: 87–112.
- Fha, Nma, Trejo, Bravo. (2021). **Learning styles and styles of coping with stress.** Tiikm Journal. V:7. P: 456–466.
- Garton, A.F. &Pratt, C. (1995). **Stress and self–concept in 10 to 15 years old school students.** Journal of adolesce. V: 18. NO: 6. P: 625–640.
- Imtiaz, ul nisa, Sobia, Akram, Karim, Ahmed, Tabbasum, Iqra, Maher, Sobia, Muhammad, Suhail, Naveed, Shamma. (2019). **Association of learning style stress with academic achievement among physical therapy students.** Department of physical therapy, shifa tamer e millat university, Islamabad. V:7 NO:2.P: 54–57.

–Li,Xi-ying; Song, Xian-xian; and the others (2009): **A study on the relation between students' learning burnout and their social support, locus of adolescent stress in universiyy.** V: 17. NO:3. P: 287–289.

–Loo, Rebert. (2004) **Kolb's learning styles an learning preferences Educational Psychological Volume** . Educational psychology. V:24. No.1.p:108–130.

Kolb,A&Kolb,D.(2005) **The Kolp learning style inventory.** V12. NO: 2. P: 146–150.

–Mahagh, s.e (1997). **Stress coping and symptom otology in a sample of irish adolescents.** D.a.t, V: 57. P: 100–150.

– Muthulakshmi, R. (2022). **Perception on learning style and academic stress.** International journal of creative research thoughts. V:10. P: 435– 440.

–Sadler – Smith , E (2001) . **Does the Learning Styles Questionnaire Measure Style or Process A Reply to Swailes and Senior** .International Journal Of Selection and Assessment , V:9.No:3.P: 207–214.

–Sarita, S.(2015). **Academic stress among students: Role and responsibilities of parents.** International Journal of Applied Research. V: 1. NO:10. P: 385–388.

– Siddique. Irum. (2021). **Effect of learning styles on self-esteem and stress levels of university students.** V:15. No:2. P:469–472.

–Singh, singh, Garima, Akanksha. (2021). **Academic Stress and it's Management: A hurdle in Education.** Progessive publications. V: 13. P: 157–202.

الملحق (1)

موافقة مديرية التربية في محافظة دمشق (دائرة التخطيط والإحصاء)

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم: ١٣٣٠ / ص
تاريخ: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٢ م

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة الطالبة " مروة صفوح المعراوي " طالبة الماجستير في كلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب وعلاقتها بالضغط الدراسية " المتعلق بموضوع دراستها وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكركم تعاونكم

دمشق في / / ١٤٤٣ هـ و / / ٢٠٢٢ م

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي
والدراسات العليا

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٢٠٢ / (م/١)

إلى إدارة مدارس التعليم الثانوي - دائرة التخطيط والإحصاء

نثبت أعلاه ككتاب كلية التربية في جامعة دمشق رقم ١٣٣٠ / ص تاريخ ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٢ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة " مروة صفوح المعراوي " لتطبيق البحث المذكور أعلاه.

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٤٣ هـ و / / ٢٠٢٢ م

مدير التربية
سليمان اليونس

صورة الور:

- مكتب السيد المدير
- معاون مدير التعليم الثانوي
- دائرة التعليم الثانوي
- صاحب العلاقة

الملحق (2)

أسماء المدارس الثانوية التي تم التطبيق فيها مع ختم المدارس

المدارس الرسمية (المرحلة الثانوية في محافظة دمشق) التي تم بها تطبيق أدوات رسالة ماجستير أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب وعلاقتها بالضغوط الدراسية.

المنطقة	اسم المدرسة	اسم المدير	رقم الهاتف	ختم المدرسة
دمشق مناطق مركز	سائر درر	رئيسة مدير مدير	١٢١٤٠ ٢٧١ ٤١٩١	
دمشق (مركز)	ابن الحميد	عبد علي مدير	٤٧٤٦٢٥٤	
الحيات	سائر السيد	هيا مدير	٥٤١٧٥٤٦	

	٤٤٠١٥٧٢	٢. للسيرة رود الضرمه	تام الفاروق	عدوي
	٤٤٠١٦١٦	المدير عبدالمكرم الشيخ ٤٤٠١٦١٦	عبد الحريه	المنزلة
	٤٤٠١٧٥٩	المدير ياسين قنابلسي	٢٠٠٤ الزمن الكواكب	المسار

	٢١١٢١٧	أحمد عبد الله	ثانوية علياء محمود العقاد	أفروسية
	٢١١٩٢١	إسماعيل الحمام	ثانوية علاء أحمد عيسى	كفرسوة
	٢١١٤٥٥	أحمد أحمد	ثانوية العقارب	البركة
	٢١١٦٠٦٩٧	هيروانا الدين	ثانوية فولان	بركة

الملحق (3)

أسئلة الدراسة الاستطلاعية

لا	نعم	العبارات
		1-يُنتابني الإحباط عندما يصعب عليّ تعلم درس ما.
		2- أكره المدرسة بسبب وجود الامتحانات.
		3-يوجد تمييز بالتعامل ما بين الطلاب من قبل إدارة المدرسة والمعلمين.
		4-أخاف من الفشل الدراسي.
		5-أفضل الانتقال إلى مدرسة أخرى.

الملحق (4)

أسماء محكمي قائمة كولب ومقياس الضغوط الدراسية

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
د. علي نحيلي	أستاذ	علم النفس التربوي	قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
د. غسان منصور	أستاذ	علم النفس المعرفي	قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
د. حسن عماد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
د. مروان الأحمد	مدرس	علم النفس المعرفي	قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
د. وليم عباس	مدرس	قياس وتقويم	قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق

الملحق (5)

قائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب باللغة الإنجليزية

LEARNING STYLE INVENTORY (adapted from Kolb and McCarthy)

Task This survey is designed to explore the way you prefer to learn. Look at the four statements in each row, and decide how they refer to you. Give four marks for the statement nearest to you, three to the second, two for the third and one for the statement least appropriate to you. <i>There are no right or wrong answers.</i>				
	A	B	C	D
1	I like to get involved.	I like to take my time before acting.	I am particular about what I like.	I like things to be useful.
<i>Scores</i>				
2	I like to try things out.	I like to analyse things and break them into parts.	I am open to new experiences.	I like to look at all sides of issues.
<i>Scores</i>				
3	I like to watch.	I like to analyse things and break them into parts.	I am open to new experiences.	I like to think about things.
<i>Scores</i>				
4	I accept people and situations the way they are.	I like to be aware of what is around me.	I like to evaluate.	I like to take risks.
<i>Scores</i>				
5	I have gut feelings and hunches.	I have a lot of questions.	I am logical.	I am hard working and get things done.
<i>Scores</i>				
6	I like concrete things, things I can see, feel, touch or smell.	I like to be active	I like to observe.	I like ideas and theories.
<i>Scores</i>				
7	I prefer learning in the here and now.	I like to consider and reflect about them.	I tend to think about the future.	I like to see the results of my work.
<i>Scores</i>				
8	I have to try things out myself.	I rely on my own ideas.	I rely on my own observations.	I rely on my feelings.
<i>Scores</i>				
9	I am quiet and reserved.	I am energetic and enthusiastic.	I tend to reason things out.	I am responsible about things.
<i>Scores</i>				

الملحق (6)

قائمة أساليب التعلم وفقاً لنموذج كولب باللغة العربية

تعليمات الإجابة: تتكوّن القائمة من (9) مجموعات من الجمل مرتّبة أفقياً، والمطلوب منك أن تقرأ في كل مجموعة وتقرر درجة تطابق كل جملة منها عليك، بحيث تعطى الدرجات: (4) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة لك، (3) للجملة الثانية من أهميتها لك، (2) للجملة الثالثة في الأهمية، (1) للجملة الأقل أهمية، ولا تكرر الدرجة نفسها لجملتين في سطر واحد.

الجنس: **الاختصاص:** **المدرسة:**

أ	ب	ج	د
1 إذا قمت بعمل ما، أفضل أن أندمج فيه.	أفضل أن أفكر في العمل قبل القيام به.	أدقق في الأشياء التي أعملها ولا أقبل الأمور كما هي.	أفضل الأشياء المفيدة على الأشياء غير المفيدة.
2 أفضل تجربة الأشياء قبل الأخذ بها.	أفضل تحليل الأشياء وتقسيمها إلى أجزائها.	أقبل الخبرات الجديدة.	أفضل النظر للأمور من جميع جوانبها.
3 أفضل مشاهدة الأشياء.	أفضل عمل الأشياء بيدي.	أميل إلى إتباع عواطفِي.	أميل إلى التفكير في الأشياء.
4 أقبل الناس والأوضاع كما هي.	أفضل أن أكون واعياً لما يدور من حولي.	أفضل أن أقيم الأشياء.	أفضل تحمّل المخاطرة والمجازفة في الأمور.
5 لديّ القدرة على التخمين والإحساس بالأشياء.	أثير الكثير من التساؤلات حول الأشياء التي أهتم بها.	أجد نفسي أنني منطقي في تفكيري ومعالجتي للأمور.	أعمل بجد وأنجز الأشياء المطلوبة مني.
6 أفضل الأشياء المحسوسة التي أستطيع رؤيتها ولمسها وشمها.	أفضل أن أكون فاعلاً ونشطاً.	أميل إلى ملاحظة الأشياء من حولي.	تجذبني الأفكار والنظريات.
7 أفضل تعلم الأشياء في وقتها.	أفضل التفكير والتأمل في الأشياء.	أميل إلى التفكير في المستقبل.	أفضل أن يكون للأعمال التي أقوم بها آثار ونتائج.
8 أفضل التفكير في الأشياء بنفسِي قبل أن أتخذ قراراً بشأنها.	أعتمد على أفكارِي الخاصة.	أعتمد على ملاحظاتي الخاصة في اتخاذ قراراتي.	أعتمد على مشاعري في القيام بعمل ما.
9 أنا هادئ ومتحفّظ.	أنا نشيط ومتحمّس.	أميل إلى توزيع الأمور.	أتحمّل مسؤولية الأشياء بنفسِي.

CE
1A
2C
3B
4A
8D
9B

RO
1B
2D
3A
6C
8C
9A

AC
2B
3D
4C
6D
8B
9C

AE
2A
3C
6B
7D
8A
9D

TOTALS: CE = _____

RO = _____

AC = _____

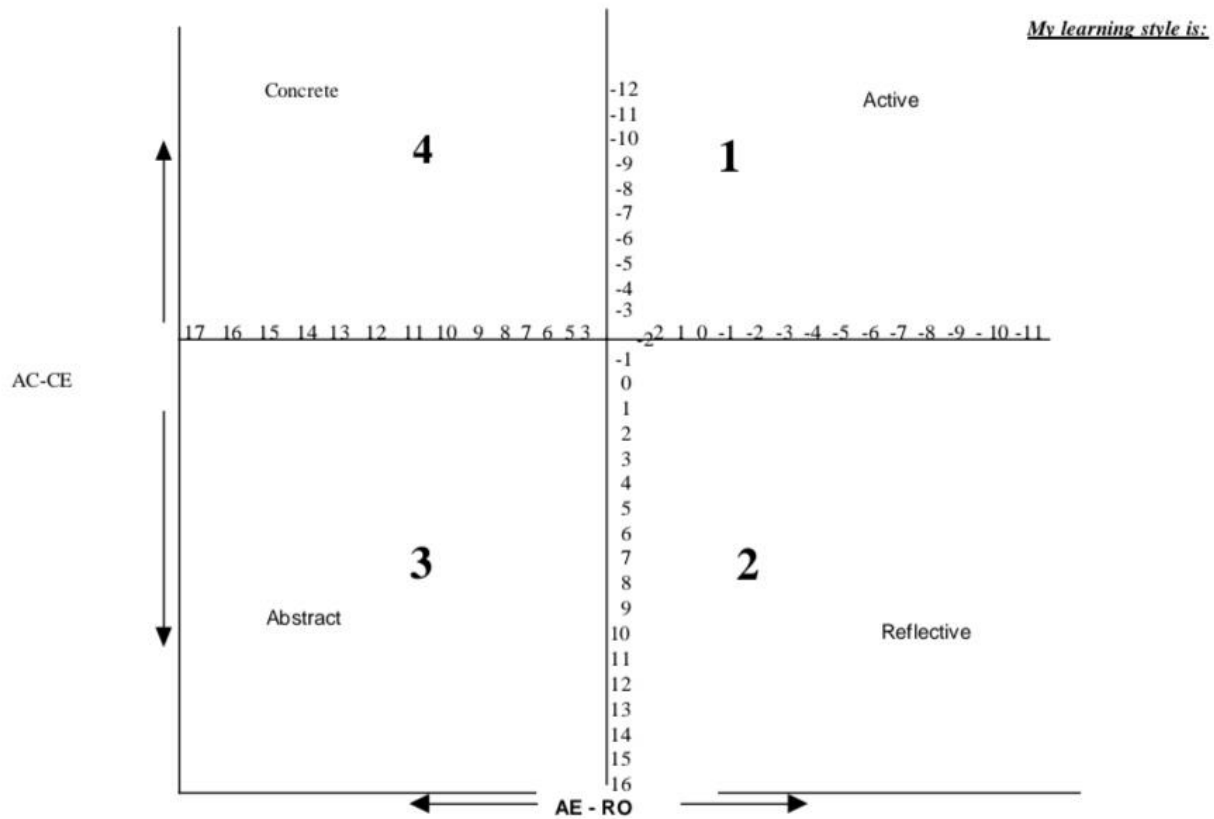
AE = _____

To discover your preferred learning quadrant, complete the following:

AC - CE = _____

AE - RO = _____

The AC - CE score is often referred to as your **Grasping Score**, while the AE - RO score is identified as your **Transforming Score**.

Plot these scores on the grid to discover your **Preferred Learning Quadrant** on the Learning Style Type Grid.

الملحق (7)

مقياس الضغوط الدراسية

يرجى قراءة العبارات بعناية والإجابة عنها بصدق وذلك بوضع إشارة في الحقل الذي تراه ينطبق عليك

الاختصاص:.....

الجنس:.....

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أجد صعوبة بفهم واستيعاب الدروس.					
2	أجد أن المواد الدراسية كثيرة.					
3	أعاني من نسيان المعلومات الدراسية.					
4	أرى أن جدول الحصص اليومي كثيف ومضغوط.					
5	ينتابني الملل خلال الحصص الدراسية.					
6	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة.					
7	يستخدم المعلمون أساليب حديثة بالتدريس.					
8	أرى أن الدراسة ممتعة.					
9	أقلق عندما يقترب موعد الامتحان.					
10	ينتابني الإرهاق من كثرة المذاكرات المتتالية.					
11	أكره المدرسة بسبب وجود الامتحانات.					
12	معظم الامتحانات تركز فقط على أجزاء معينة من المادة الدراسية.					
13	تختلف شهيتي للطعام خلال فترة الامتحانات.					
14	ينتابني النعاس خلال فترة الدراسة للامتحانات.					
15	أتوتر حين توزع أوراق الامتحانات.					
16	أستطيع بسهولة فهم أسئلة الامتحانات.					
17	أشعر بالخوف من إدارة المدرسة.					
18	أتردد قبل أن أوجه أسئلة للمعلمين.					
19	يوجد تمييز بالتعامل ما بين الطلاب من قبل إدارة المدرسة والمعلمين.					
20	أجد صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع أصدقائي داخل الصف.					

					أتبادل مع أصدقائي الألفاظ النابية.	21
					أستخدم العنف الجسدي مع أصدقائي.	22
					يتعاون المدير والمعلمون لحل مشاكلنا.	23
					يلتزم المعلمون باستخدام لغة مهذبة مع الطلاب.	24
					أتعاون مع زملائي عند التعرّض لمواقف صعبة.	25
					هناك تشجيع كافٍ من قبل المعلمين والإدارة للنجاح.	26
					نقّتي بنفسي ضعيفة مما يجعلني كثير التردد.	27
					مشاكلي الشخصية معقّدة لدرجة تعوقني عن المذاكرة.	28
					أجد نفسي متقلب المزاج.	29
					أخاف من الفشل الدراسي.	30
					أشعر دائماً أنني في حالة حزن.	31
					أنزعج عندما لا أستطيع مواصلة المذاكرة.	32
					أجد نفسي مكتئباً بسبب قلة أصدقائي.	33
					أنزعج عندما أكون ضمن المدرسة.	34
					أعاني من انخفاض الإضاءة داخل الصف.	35
					الكتابة غير واضحة على سبّورة الصف.	36
					المقاعد الدراسية غير مريحة.	37
					أعاني داخل الصف من كثرة البرد في الشتاء والجو الحار في الصيف.	38
					هناك الكثير من الضوضاء خارج الصف.	39
					أعداد الطلاب الكبيرة يضعف تركيزي.	40
					أفضّل الانتقال إلى مدرسة أخرى.	41
					يوجد تهوية جيدة داخل الصف.	42

الملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract:

The research aimed to identify explore the relationship between learning styles according to Kolb's model (convergent - divergent - assimilatory - adaptive) and the academic stress among the members of the research sample and to explore the differences between students based on the Kolb's learning styles scale according to the variable of gender and academic specialization, and to explore the differences between students based on the scale of the Academic stress according to the variable of gender and academic specialization, and to know the most common types of learning styles among students, and knowing the level of academic stress among the research sample members.

The sample consisted of (604) male and female students within the secondary schools of the official governorate of Damascus, where the following tools were used: the list of modified learning style by Kolb & McCarthy (2005) - and a scale of academic stress prepared by the researcher.

The results showed the following: The most prevalent style among the sample was the adaptive style by 30.3%, then the divergent style by 28%, and the assimilative and convergent style shared the same percentage by 21%. The level of academic stress in all its dimensions is within the average level, and there was no correlation between learning styles and academic stress as a whole. And in all its dimensions except in school psychological stress, where there is a correlation between learning styles and school psychological stress, And by comparing the ratios between the two sexes, it was found that the adaptive style achieved the highest prevalence among males, while the divergent style achieved the highest prevalence among females, and by comparing the ratios between the two disciplines (scientific, literary), the divergent style achieved the highest prevalence among literary students, while the adaptive style obtained The highest prevalence rate among students of scientific specialization, as it was found that there are statistically significant differences between the two sexes in academic, social and environmental stress and in the total stresses in favor of males, and in examination stresses in favor of females, while there were no differences in school psychological stresses, and also no statistically significant differences in Academic stress according to the academic specialization variable.

Keywords: Learning styles according to Kolb's model, Academic stress, Secondary school students.

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology



Kolb's Learning Styles and Their Relationship to Academic Stress

Case study: secondary school students in the official schools of Damascus

Governorate

A thesis submitted to obtain a master's degree in educational psychology

Done by:

Marwa Safouh Al Maarawi

under the Supervision of:

D.r: Lina Ali

A Lecturer in the Department of Psychology

2022–2023