أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين من الجنسين وإسهامها في التنبؤ بجودة حياتهم الأكاديمية

د. فاطمة سعيد أحمد بركات

أستاذ مساعد ورئيس قسم علم النفس التربوي
ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة – جامعة ٦ أكتوبر

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين، وأيضًا الكشف عن التباين في درجة تفضيل أساليب التعلم المميزة لعينة الدراسة، وكذا التعرف على الفروق في أساليب التعلم المميزة لعينة الدراسة وفقًا لنوع الجنس، وأيضًا الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وجودة الحياة الأكاديمية لديهم، إضافة إلى الكشف عن الإسهام النسبي لأساليب التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٨) طالباً وطالبة من الموهوبين بكلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر، منهم (٥٠) ذكوراً، (٤٨) إناثاً، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٩.٧١) سنة بانحراف معياري قدره (١.٣٨) سنة. وبتطبيق مقياسي أساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلبة المرحلة الجامعية إعداد/ الباحثة، وجودة الحياة الأكاديمية إعداد/ لفا العتيبي (٢٠١٤)، إضافة إلى مجموعة الأدوات لتحديد وتشخيص الموهوبين اشتملت على: المعدل التراكمي للطلاب (درجات التحصيل الأكاديمي)، اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبوحطب وآمال صادق ومصطفى عبد العزيز (٢٠٠٥)، وقائمة تقدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين إعداد/ محمد النوبي (٢٠١٨)، واختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدى حبيب (٢٠٠١)، أظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) بين أفراد العينة – طلاب الجامعة الموهوبين – جاء على التوالي: (سمعي، تحليلي، عياني، تجريدي، كلي، بصري)، كما كشفت النتائج تباين درجة تفضيل أساليب التعلم المميزة لأفراد عينة الدراسة، وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى نوع الجنس (ذكور – إناث) في أساليب التعلم، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم وجودة الحياة الأكاديمية، إضافة إلى وجود اسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائيًا لأساليب التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

كلمات مفتاحية: أساليب التعلم – نموذج كوفيلد Coffield – الموهبة – طلاب الجامعة.

Learning styles according to the Coffield model, which are characteristic of talented university students of both genders and their contribution to predicting the quality of their academic life

Dr. Fatima Saeed Ahmed Barakat

Assistant Professor and Head of the Department of Educational Psychology and the Vice Dean of the College of Education for Community Service and Environmental Development - 6th of October University

Abstract

The current study aimed to uncover the distinctive learning styles according to the Coffield model for gifted university students of both genders, as well as to reveal the relationship between learning styles and the quality of their academic life, in addition to revealing the relative contribution of learning styles to predicting the quality of academic life for gifted university students . The basic study sample consisted of (98) gifted students in the College of Education, 6th of October University. By applying the two scales of preferred learning styles within the framework of the Coffield model among undergraduate students preparing / the researcher, and the quality of academic life prepared / Lafa Al-Otaibi (2014), in addition to a set of tools for identifying and diagnosing the gifted, the results showed that the arrangement of learning styles according to the Coffield model is between The individuals of the sample - gifted university students - came in succession: (auditory, analytical, visual, abstract, holistic, visual), and the results revealed the variation in the degree of preference for the distinctive learning styles of the study sample members, as well as the absence of statistically significant differences due to gender (males - Females) in both learning styles, as well as the existence of a positive statistically significant correlation between learning styles and the quality of academic life, in addition to the presence of differential and statistically significant relative contributions to learning styles in predicting the quality of academic life for gifted university students.

Keywords: Learning Styles - Coffield Model - Talent - University Students.

مقدمـــة:

ظهر في السنوات الأخيرة الماضية اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث، يؤكد على أهميـــة التركيـــز علـــى تحقيق عدد من النواتج التعليمية التي تتعلق بأساليب تعلم المتعلمين، ومن ثم فإن موضوع تفضيلات أساليب التعلم قد نال اهتمام الكثير من الباحثين في مجال علم النفس التربوى والتربية الخاصة، حيث إنها تُعد أحد المكونات الأساسية المؤثرة في العملية التربوية والتعليمية لدى الطلاب بجميع المراحل التعليمية، حيث تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين وتصـــميم خبرات التعلم التي يمكن أن تناسب كل أسلوب من الأساليب المختلفة لدى المتعلمين، من أجل تشـــجيع الموهبـــة ودعـــم الموهوبين.

وإنطلاقًا من أهمية تعليم المتعلمين فى ضوء أساليب تعلمهم المفضلة، حيث إنها تعد مفتاح النجاح فى الحيـــاة، لما تستثمره من طاقات فى حل المشكلات التى تواجهه، وذلك من خلال تأثيرها فى دافعية المتعلمين، إضافة إلى أهميتها الكبيرة فى تفسير بعض التغير الذى يحدث فى التحصيل الدراسي والأكاديمي للمتعلمين بالمراحل التعليميـــة المختلفـــة، حيث تُعد مذاهب عامة يستخدمها المتعلمين في التعلم وحل المشكلات، وهى بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عند المتعلم، فلكل فرد طرق في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم، وعليه فإن أسلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية/ الاجتماعيـــة)، والمعرفية، والشخصية (محمد معشي وسُليمان عبدالواحد، ٢٠١٤، ٩٢).

وتشير أساليب التعلم Learning Style إلى "الطرق التي يفضلها الطلاب أثناء عملية تعلمهم ، فهذه الأساليب تشكل تفضيل التعلم المميز للطالب، كما أن هذه الأساليب تساعد المعلمين أثناء عملية التخطيط لتعليم الطلاب، وذلك عن طريق مراعاة أساليب التعلم المفضلة للطلاب أثناء عملية التحضير للتعليم" (Diaz & Cartnal, 1999; Rassol & Rawaf, 2007).

ويعد الاهتمام بالكشف عن أساليب التعلم أحد المداخل التي تساعد المعلم على اختيار أفضـــل الاســـتراتيجيات التي يستخدمها لتوصيل المادة العلمية وانتقاء وسائل التقويم المناسبة. ولهذا يرى بعض الباحثين أن أسلوب الفـــرد فـــي التعلم يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة، وأن المتعلم كثيرًا ما يتخذ قرارات تتصل بخبراته الشخصية والاجتماعيـــة والتربوية، وعندما يواجه مواقف ومشكلات تؤثر في قدرته على النجاح اجتماعيًا أو عقليًا؛ فإنه يتبنى أســـاليبًا متنوعـــة للتعامل مع هذه المشكلات (إلهام وقاد، ٢٠٠٨، ٢).

ويشير رمضان محمد وإبراهيم الصباطي (٢٠٠٢) إلى أن البحث في أساليب التعلم واستراتيجياته بدأ في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، ففي جوتنبرج بالسويد مارتون ورفاقه Martton, et al ، وفي المملكة المتحـــدة كـــان إنتوستل ورفاقه Entwistle, et al ، وفى إستراليا بيجز وزملاؤه Biggs, et al، وهذا ما يوضح أن هناك العشرات من نماذج أساليب التعلم.

ومن ناحية أخرى؛ تعد الموهبة مطلبًا تنمويًا تعتمد عليه التنشئة التربوية والاجتماعية؛ فهو ركيـــزة أساســـية للتحفيز والتميز، وأداة يمكن تطويعها لحل المشكلات والأزمات. لهذا تُحتِّم رعاية الموهوبين توفير كل ما يمكن أن يُسهم في زيادة إنجازهم الأكاديمي ورفع كفاءة أدائهم وتفوقهم، استعدادًا لاستثمار طاقاتهم الفكرية والمهارية بما يناسب الخطط التنموية، ولما يمكن أن تقدمه هذه الفئة لخدمة المجتمع (حياة العمري وحصة آل مساعد، ٢٠١٢، ١٥٥).

ولمـــا كانـــت المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطلاب باعتبارها المرحلة التـــي تُصقل فيها مكونات شخصيته المعرفية والاجتماعية والانفعالية، لكـــي يكـــون إنساناً متوافقاً ولديه القدرة الكافية على مواجهة مشكلات المرحلة التي يعيش فيهـــا (سناء زهران، ٢٠١٧، ١٥١).

وما يشهده عالم اليوم من تغيرات علمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية وسياسية أثرت في جميع مجالات الحياة وانعكست آثارها الايجابية والسلبية، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء التي تواجه الفرد وزيادة مشكلاته الحياتيه، وجعلت الطالب الجامعي يعانى من كثير من المشكلات والضغوط الحياتية.

ونتيجة لذلك تنامى حديثاً الاهتمام بما يسمى (علم النفس الإيجابي) وقد ظهر هذا الاتجاه بعد أن زادت الضغوط والأعباء على كاهل الفرد حتى كادت تفقده معنى الحياة والشعور بالسعادة والرضا عنه فجاء هذا العلم ليعيد للحياة بهجتها وجودتها.

وتعتبر جودة الحياة Quality of life إحدى أهداف علم النفس الإيجابي بل أهمها ومفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر، فالبعض يرى جودة الحياة في الصحة، والبعض يراها في المال، ومنَّا منْ يراها في السعادة،... وهكذا. وكذلك يختلف هذا المفهوم حسب المرحلة العمرية، ويختلف من منطقة لأخرى ومن ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر (صفاء عجاجه، ٢٠٠٧، ٧١). ويشير محمود عثمان (٢٠١٧، ٣٧٨) إلى أنه مفهوم شامل متعدد الجوانب يضم الصحة النفسية، والصحة العامة، وإدارة الوقت، والعواطف والعلاقات الاجتماعية وتقييم الفرد لهذه الجوانب في الماضي ليحدد درجه رضاه عنها، وفي الحاضر ليحدد مدى السعادة والاستمتاع بها، ويتطلع إلى المستقبل ليصنع التفاؤل والأمل.

وجودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life تُعد أحد أبعاد جودة الحياة بشكل عام؛ فهي تساعد المتعلم على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، وتتأثر جودة الحياة الأكاديمية بالبيئة التعليمية للمتعلم، فإذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب بإشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته؛ فإن ذلك يؤدي إلى تحقيق جودة الحياة الأكاديمية (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٧٢).

مما سبق؛ وفي إطار سعينا نحو تحقيق جودة الحياة الأكاديمية لطلابنا الجامعيين الموهوبين؛ فإنه يجب علينا أن نهتم بدراسة العوامل والمتغيرات النفسية ذات التأثير الإيجابي والفعال والتي يمكن ان تسهم في تحقيق جودة الحياة الاكاديمية لهم، ولعل أهم تلك المتغيرات التي يمكن أن تساعد المتعلم على الاستمتاع بحياة جامعية جيدة هي أساليب التعلم المفضلة. ولذا جاءت الدراسة الحالية لتتناول هذا الموضوع بالفحص والدرس.

مشكلة الدراسة:

المستقرئ لأدبيات الفقه السيكولوجي في أساليب التعلم يتضح له أن أغلب هذه البحوث تناولت هذا المتغير في علاقته بكيفية تعلم الطلاب العاديين دون الاهتمام بفئات التربية الخاصة الأخرى؛ لا سيما الموهوبين. ليس هذا فحسب؛ بل إن دراسة هذا المتغير لدى الموهوبين بالمرحلة الجامعية لم تحظ بنفس الاهتمام الذي حظي به العاديين، على الرغم من الدور الفاعل الذي يلعبه الموهوب في الحياة المجتمعية في المستقبل. فمن خلال الكشف عن بعض أساليب التعلم لدى المتعلمين الموهوبين في التنظيم الذاتي لعملية تعلمهم يمكن تطوير أساليب وطرق التدريس التي من شأنها الإسهام في تنمية أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، كما تساعدهم على الانتقال من كونهم متلقين ومستقبلين إلى فاعلين مرسلين الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف عملية التعلم والنجاح المهني في المستقبل. لهذا تسعى الدراسة الحالية لسد الثغرة القائمة في تلك الأدبيات حول أساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلبة الجامعة الموهوبين في المجتمع المصري والكشف عن تباينها في ضوء نوع الجنس، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال أساليب التعلم لديهم؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل يتباين ترتيب أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين وفقًا لنوع الجنس؟.

٢. هل تتباين درجة تفضيل أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة؟.
٣. هل توجد فروق في أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الجنس؟.
٤. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين؟.
٥. هل يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين من الجنسين.
٢. التباين في درجة تفضيل أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة.
٣. الفروق في كل من أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الجنس.
٤. التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.
٥. الكشف عن الإسهام النسبى لأساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما: الجانب النظري؛ والذي يقدم مزيدًا من المعلومات والمعارف المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية باعتبارها من أهم المتغيرات الإيجابية للشخصية، وكذا أساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلبة الجامعة الموهوبين والتي تثري البناء النظري لهذين المتغيرين التي كشفت عنها نتائج الدراسة، ويمكن للباحثين الاستفادة منها في بناء أطرهم النظرية وبحوثهم المستقبلية. ليس هذا فحسب؛ بل إنها تُعد – في حدود إطلاع الباحثة – هي الدراسة الأولى في مصر والعالم العربي التي اهتمت ببحث أساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلبة الجامعة الموهوبين وربطها بجودة الحياة الأكاديمية، بالإضافة لربطها بفئة الموهوبين التي حظيت باهتمام قليل في البحوث التي تناولت هذا المتغير المهم. وتتضح أهمية الدراسة أيضًا في الكشف عن أساليب التعلم المميزة للمتعلمين وخاصة بالمرحلة الجامعية بما يفيد في إرشادهم الأكاديمي والمهني المتناغم مع أساليب تعلمهم المفضلة. إضافة إلى إمكانية إسهام نتائج الدراسة الحالية فى مساعدة مخططي المناهج والمقررات الأكاديمية على اختيار المحتوى والخبرات التعليمية واستراتيجيات التدريس بما يتناسب وأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين بما يحقق نتائج إيجابية في عمليتي التعلم والتعليم. أما أهمية الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي؛ فتتعلق بما قدمته النتائج من دعم إمبيريقي لأداة الدراسة يؤكد صلاحيتها للاستخدام على عينة الموهوبين، كما قدمت الدراسة مقياسًا لأساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلبة الجامعة الموهوبين – يمكن الاستعانة به في الدراسات المستقبلية. بالإضافة إلى إمكانية استفادة المعنيين من القيادات التربوية والمعنيين بتنشئة ورعاية الموهوبين بنتائج الدراسة في تطوير المناهج الدراسية والمقررات الأكاديمية واستحداث أساليب وطرق تدريسية من شأنها تنمية أساليب التعلم لديهم، وكذا التوجيه لأهمية الحرص على تدعيم وتحسين جودة الحياة الاكاديمية للموهوبين.

مصطلحات الدراســـة:

١. أساليب التعلم المفضلة Preferred Learning Styles:

يُعرفها (Coffield, 2011 a, b, c, d) بأنها "طرق وأساليب شخصية يفضلها الفرد ويستخدمها فى اكتســاب وإدراك وتنظيم ومعالجة المعلومات أثناء التعلم سواء كان ذلك داخل حجرة الدراسة أم خارجها أثناء قيامــه باســتذكار وتعلم تلك المعلومات والعمل على دمجها ببنيته المعرفية". وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية فى إطار نموذج كوفيلــد Coffield بأنها "درجة المتعلم الموهوب على مقياس أساليب التعلم المفضلة المستخدم والذي يتضمن ست أساليب هي: (أسلوب التعلم السمعي، والبصري، والتحليلي، والكلى، والتجريدى، والعيانى) من إعداد/ الباحثة".

٢. الموهبة Talent:

يرى عادل عبد الله (٢٠٠٥) أن الموهبة "هى تمايز نوعى فى قدرة معينة من القدرات واحــدة أو اكثــر، او مجال معين من مجالات الموهبة كما حددها مارلاند، تظهر على هيئة عطاء جديد، وفكر فريد، وإنتاج أصيل مميــزاً، ومتميزاً، ونادراً، وذات قيمة".

٣. طلاب الجامعة الموهوبين Talented University Students:

تُعرّفهم الباحثة إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنهم "الطلبة والطالبات الملتحقين بالفرقتين الثانية والرابعة بجميــع شُعب كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر، والحاصلين على معدل تراكمي (تقدير جيد جدًا – ممتاز)، والحاصلين أيضاً علــى نسبة ذكاء (١٢٠) فأكثر كما يقاس باختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبوحطب وآمال صادق ومصطفى عبد العزيز (٢٠٠٥)، كما يتسمون بمجموعة من الخصائص السلوكية المميزة للموهوبين والتي تقــاس بقائمــة تقــدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين إعداد/ محمد النوبي (٢٠١٨)، كما أنهم يقعون فى الربيع الأعلى مــن الدرجــة الكلية لاختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدى حبيب (٢٠٠١).

٤. جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life:

يعرفه أحمد عبدالملك (٢٠١٩، ٥٣٩) جودة الحياة الأكاديمية بأنها "مفهوم يشير إلى حالة شعورية جيدة يعيشــها المتعلم قوامها إحساسه بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولًا إلى حالــة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية".

وتُعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس جــودة الحياة الأكاديمية إعداد/ لفا العتيبي (٢٠١٤) والمستخدم في الدراسة الحالية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: أساليب التعلم المفضلة فــى إطــار نمــوذج كوفيلــد Preferred Learning Styles In a Frame Coffield Model:

تمثل أساليب التعلم أحد الموضوعات الحديثة في علم النفس المعرفي، وتبنى الفكرة الرئيسة لمفهــوم أســاليب التعلم على أساس أن المتعلمين يختلفون في الطريقة التي يتعلمون بها، كما أنهم يختلفون كذلك فــي طريقــة اســتقبال وتناول ومعالجة المعلومات بالمدارس والجامعات (عصام الطيب، وعلي خليفة، ٢٠١٠، ٣٣٩).

ولقد ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بمفهوم أساليب التعلم في العصر الحالي، وذلك نظرًا لأنه يجسد كــل الخصال الإنسانية التي تحدد وتميز الأسلوب الذي يتبعه كل فرد لمعالجة مشكلة ما تواجهه، كما أن أفضل أساليب التعلم هي التي تتلاءم مع تكوينه الفردي(Rayner, 2007) .

إن الاهتمام بأساليب التعلم يعد أمراً ضرورياً، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية ولعل أهمها هو أنها تعكس بدرجة كبيرة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الطرق والأساليب التي يفضلونها في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم (محمد معشي وسُليمان عبد الواحد، ٢٠١٤، ٩٥ – ٩٦).

وفيما يتعلق بمفهوم أساليب التعلم؛ نجد أن هناك صعوبة لدى الباحثين لإيجاد تعريف مفرد ودقيق لهذا المفهوم السيكولوجي، وذلك لعدة أسباب من أهمها: اختلاف الأسس النظرية التي يبنى عليها الباحثون نماذجهم، والضعف في ثبات وصدق أدوات قياس أساليب التعلم، واستخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم، إضافة إلى اقتصار بعض الباحثين على بعد واحد من أبعاد أساليب التعلم (Cano-Garcia & Hewitte, 2000; Felder & Spurlin, 2005). ومن ثم تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم أساليب التعلم؛ فيعرفها محمود عوض الله (١٩٨٦، ٩) بأنها "الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء التعلم سواء كان هذا الموقف تجريبيًا أو في الدراسة العادية والذي يمكن ملاحظته وقياسه ومعالجته إحصائيًا".

ويذكر رمضان محمد (١٩٩٠، ٩) أنها "طرق أو أساليب ثابتة نسبيًا، يستخدمها الأفراد (معلم – متعلم) في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم".

ويشير ستيرنبرج (Sternberg) إلى أنها "الكيفية التي يفضلها الفرد في التعلم"، ويقوم على افتراض وجود غايات وأهداف متنوعة لدى الفرد ومغايرة لغايات الآخرين أو مختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد (In: Cano-Garcia & Hewitte, 2000, 415).

ويعرفها فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠، ٧١٢) بأنها "الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم".

ويشير دولار (Dollar, 2001) إلى أنها "طريقة الأفراد في التركيز ومعالجة وتذكر المعلومات الأكاديمية، والتي تؤدى إلى إحداث مزيد من التلاؤم في البيئات التعليمية".

ويذكر أيمن عامر (٢٠٠٢) أنها "أحد المفاهيم المجردة للشخصية، الذي يصف طرائق الفرد المفضلة للتفكير والفعل والأداء، والتي اعتاد الفرد على استخدامها عند معالجتها لمختلف المهام العقلية، أو عند تنظيمه لخبراته الانفعالية والوجدانية المصاحبة لذلك، أو عند توجيهه لأداته السلوكية الميسرة لإنجاز المهام".

ويشير منصور القباطي (٢٠٠٣، ١٣ – ١٤) إلى أنها "طرق شخصية تتضمن ممارسات يستخدمها يستخدمها الفرد لمعالجة وتجهيز المعلومات أثناء عملية التعلم، أو في المواقف التجريبية".

ويعرفها فيلدر وسبورلن (Felder & Spurlin, 2005, 104) بأنها "سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية مميزة تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم لبيئة التعلم".

وتذكر منى أبو ناشي (٢٠٠٨، ٣٩٠) أنها "متغيرات وسيطة تقع بين متغيرات المدخلات والنواتج للفرد، وتأتى هذه المتغيرات الوسيطة نتيجة لتفاعلات شخصية وموقفية للمتعلم يتحدد من خلالها طريقته فى التعامل مع المعلومات وفى اكتسابها داخل حجرة الدراسة أو خارجها".

وتشير أسماء كامل (٢٠١٠، ٢٠) إلى أنها "الطرق المفضلة التي يتبناها ويستخدمها الأفراد في تناول ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم".

ويعرفها محمد الدسوقي (٢٠١٣، ٢٨٧) بأنها "الخصائص المعرفية والنفسية التي ترتبط بالكيفية التي يستقبل بها المتعلم بيئة التعلم واستجابته لها".

وترى ماردين عزيز (٢٠١٥، ١٨) أنها "عبارة عن طرائق الأداء المفضلة للفرد وذلك للتنظيم والتحكم بخبراته في الذاكرة؛ بحيث يستطيع التعامل مع مشكلاته المعرفية".

وتشير كوثر أبو قورة (٢٠١٩، ١٤) إلى أنها "مجموعة من السلوكيات سواء كانت معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل هذه السلوكيات بوصفها مؤشرات للكيفية التي يدرك بها المتعلمين لبيئتهم التعليمية، وكيف يتعاملون معها، وكيف يستجيبون لها"

وأخيرًا قدم طلعت أبو عوف (٢٠٢٠، ١٠٩٧) تعريفًا ينص على أنها "مجموعة الوسائل المميزة والسلوكيات المرشدة والأدوات الموجهة لعمليتي التعليم/ التعلم؛ والتي يفضلهاالمتعلمون طقًا لانما تعلمهم والتي تجعلهم أكثر تكيفًا وكفاءة وفعالية في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم وفضائه بما يضمن لهم النجاح بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والاهتمامات".

ولقد تعددت نماذج أساليب التعلم والتي تفسر كيف يحدث التعلم من خلال نظرة الباحثين المختلفة لمفهوم أسلوب التعلم وفقا للنظرية أو التوجه المُتّبع. وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

١. نموذج "دن ودن" Dunn & Dunn Model:

ظهرت بدايات هذا النموذج عام (١٩٧٠) وتم فيه تحديد (٢١) أسلوبًا للتعلم موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هى: (البيئة المادية المحيطة بالفرد، والتفضيلات الانفعالية، والتفضيلات الاجتماعية، والتفضيلات الفسيولوجية، ومعالجة المعلومات) (Dunn., Honigsfeld., Doolan., Bostrom., Russo., Schiering., Suh., & Tenedero, 2009, 136).

٢. نموذج كولب Kolb Model:

ظهرت بداياته الأولى عام (١٩٧١) حين قدم كولب Kolb أربعة أساليب للتعلم ثنائية القطب هي: (الأسلوب التقاربي في التعلم Convergent Learning Style، ويتكون من التجريب الفعال، وتكوين المفاهيم المجردة، والأسلوب التباعدي في التعلم Divergent Learning Style، ويتكون من الملاحظة التأملية، والخبرات الحسية، والأسلوب المستوعب في التعلم Assimilator Learning Style، ويتكون من الملاحظة التأملية، وتكوين المفاهيم المجردة، والأسلوب التكيفي في التعلم Accomodator Learning Style، والذي يتكون من الخبرات الحسية والتجريب الفعال (Kolb & Kolb, 2005, 196).

٣. نموذج هيل Hill:

قدم هيل Hill عام (١٩٧٦) نموجًا لأساليب التعلم أشار فيه أن كل متعلم يتميز عن غيره في أسلوب إدراكه أو تعلمه من خلال توفر عدد من العناصر الإدراكية التي صنفها في ثلاث فئات هي: (وسائل الإدراك، ووسائل التفاعل مع الآخرين، وصيغ معالجة المعلومات الخاصة بالتعلم). والتلميذ يمكن أن يجمع معظم أساليب التعلم حسب نوع ودرجة توفر العناصر المكونة لأسلوب تعلمه (محمد حمدان، ١٩٨٥، ٢٣ – ٢٤).

٤. نموذج بيجز Biggs Model:

ظهرت بدايات هذا النموذج عام (١٩٧٨) حين وضع بيجز Biggs نموذجًا للتعلم يصف فيه ثلاثة أساليب للتعلم، يتوزع كل منها على جانبين هما: الدافع، والاستراتيجية، وهذه الأساليب الثلاثة هي: "أسلوب التعلم السطحي، وجانبه الدافعي هو الخوف من الفشل، أما جانبه الاستراتيجي فهو الهدف الضيق؛ ثم أسلوب التعلم العميق، وجانبه الدافعي هو الدافعية، أما جانبه الاستراتيجي فهو المعني؛ وأخيرًا أسلوب التعلم التحصيلي، وجانبه الدافعي هو التحصيل، في حين أن جانبه الاستراتيجي كان الاستخدام الفعال للمكان والوقت" (Biggs., Kember., & Leung., 2001, 135).

٥. نموذج إنتوستل Entwistle Model:

توصل إنتوستل Entwistle إلى نموذجه عام (١٩٧٩) حيث يقوم في أساسه علي الربط بين أساليب التعلم وبين مستوى النواتج متمثلًا في مستوى الفهم، وتوصل إلى وجود أربعة أساليب للتعلم في صورته الحالية هي: "التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه التحصيلي في التعلم، والأسلوب غير الموجه" (Entwistle & McCune, 2004, 329). وتذكر أسماء كامل (٢٠١٠، ٨٠) أن التوجهات السابقة يصاحبها على نحو مميز أنواع مختلفة من الدافعية والتي تؤدي إلى عمليات تعلم مختلفة.

٦. نموذج ريد Reid Model:

ظهرت بدايات نموذج ريد Reid عام (١٩٨٧)، وقدم خلاله عشرة أساليب للتعلم هي: "أسلوب التعلم السمعي، وأسلوب التعلم البصري، وأسلوب التعلم الفردي، وأسلوب التعلم الجماعي، وأسلوب التعلم التحليلي، وأسلوب التعلم الكلى، وأسلوب التعلم الانفتاحي، وأسلوب التعلم الانغلاقي، وأسلوب التعلم الانبساطي، وأسلوب التعلم الانطوائي" (Reid, 1995, 202).

٧. نموذج فيلدر و سيلفرمان Felder & Silverman Model:

قدم فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman هذا النموذج في عام (١٩٨٨) طبقًا لأربعة أساليب ثنائية القطب للتعلم هي: "الأسلوب الحسي مقابل الأسلوب الحدسي، والأسلوب اللفظي مقابل الأسلوب البصري، والأسلوب العملي مقابل الأسلوب التأملي، وأخيرًا الأسلوب المتسلسل مقابل الأسلوب الكلي" (Felder & Spurlin, 2005, 103).

٨. نموذج فيرمونت Vermunt Model:

توصل فيرمونت Vermunt إلى هذا النموذج في عام (١٩٩٦) وقدم من خلاله أربعة أساليب للتعلم هي: "الأسلوب الموجه نحو المعني، والأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية، والأسلوب الموجه نحو التطبيق، وأسلوب التعلم غير الموجه" (Vermunt & Minnaert, 2003, 49).

٩. نموذج كوفيلد Coffield Model:

يُعد نموذج كوفيلد (Coffield, 2011 a, b, c, d) من أهم نماذج تفضيلات أساليب التعلم فهو نموذج تربوي معرفي يشير إلى الطرق المفضلة التي يتّبعها أو يستخدمها الفرد المتعلم فى استقبال وإدراك وتنظيم ومعالجة المعلومات في عملية التعلم سواء كان ذلك فى موقف تعليمي أو موقف استذكاري لمراجعة تحصيل تلك المعلومات (عبود راضي، ٢٠١٥). وهذا النموذج مبني على عمليات التعلم التي تمثل قدرات التعلم الأربعة (التصوري – النظرى، التحليلي – التأملي، الإدراكي – المجرد، والعملي – التجريبي). ويتضمن هذا النموذج مجموعة أساليب يتبعها أو يستخدمها المتعلمين فى تعلمهم والتى يمكن التعرف عليها والكشف عنها من خلال قدرات التعلم الأربعة، ومن أبرز أساليب التعلم فى هذا النموذج هي: (أسلوب التعلم السمعي – أسلوب التعلم البصري – أسلوب التعلم التحليلي – أسلوب التعلم الكلي – أسلوب التعلم التجريدي – أسلوب التعلم العياني).

وتتحدد أساليب التعلم المفضلة في الدراسة الحالية في ضوء نموذج كوفيلد (Coffield, 2011 a, b, c, d) بست أساليب تعلم وهى:

أ. **أسلوب التعلم السمعي:** يفضل المتعلم ذو النزعة السمعية الاستماع إلى المعلم، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق الاستماع أكثر من القراءة أو المشاهدة.

ب. **أسلوب التعلم البصري:** يفضل المتعلم ذو النزعة البصرية القراءة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق المشاهدة.

ج. **أسلوب التعلم التحليلي:** يفضل المتعلم ذو النزعة التحليلية طرقاً تعليمية تتضمن تجزيء المادة الدراسية وتحليلها بطريقة منطقية للبحث عن التفاصيل الدقيقة.

د. **أسلوب التعلم الكلي:** يفضل المتعلم ذو النزعة الكلية طرقاً تعليمية تتصف بالشمول مثل التخمين والصورة الكلية وتجاهل التفاصيل الدقيقة.

ه. **أسلوب التعلم التجريدي:** يتميز المتعلم ذو النزعة التجريدية بتكوين المعلومات من علاقات وأفكار وقواعد منفصلة عن العالم والأحداث البيئية المحيطة بهذه المعلومات، ومن ثم فهو أكثر تمايزًا وتكاملًا في تركيب ودمج أبعاد المعلومات والعلاقات المقدمة إليه في المواقف المختلفة.

و. **أسلوب التعلم العياني:** يتميز المتعلم ذو النزعة التجريدية بتكوين المعلومات من علاقات وأفكار وقواعد غير منفصلة عن العالم والأحداث البيئية المحيطة بهذه المعلومات، ومن ثم فهو أقل تمايزًا وتكاملًا في تركيب ودمج أبعاد المعلومات والعلاقات المقدمة إليه في المواقف المختلفة.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى المتعلمين بالمرحلة الجامعية منها: دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) والتى هدفت إلى الكشف عن علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسى، وذلك لدى عينة قوامها (٣٤٤) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق أشارت النتائج إلى أن مستوى التحصيل لدى الطلاب يختلف باختلاف أساليبهم المفضلة فى التعلم.

ودراسة فاطمة فرير (١٩٩٦) والتى هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في أساليب التعلم بين الطلاب ترجع إلى اختلاف التخصص الدراسي لطلاب الجامعة وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالباً وطالبة موزعة على ثلاث صفوف دراسية كما يلي: ١٥٠ طالباً (٧٠ طالباً، ٨٠ طالبة) بالفرقة الأولى، ١٧٠ طالباً (٥٧ طالباً، ١١٣طالبة) بالفرقة الرابعة، ١٠٠ طالباً (٢٦ طالباً، ٧٤طالبة) بدبلوم التخرج، وباستخدام استبيان أساليب التعلم أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات الأدبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في كل من أسلوب التعلم السطحى وأسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وفى دراسة أجراها محمد حسانين (١٩٩٨) بهدف التعرف على مدى الاختلافات بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة بالنسبة لكل من أساليب التعلم (العميق – السطحي – التحصيلى) وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بالشعبة العلمية (رياضيات – فيزياء – كيمياء – بيولوجي)، والشعبة الأدبية (لغة عربية – تاريخ – لغة إنجليزية – فلسفة اجتماع) بكلية التربية ببنها، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة (أدبي، علمي) في أي من أساليب التعلم (العميق – السطحي– الاستراتيجي).

وفى دراسة دافيس (Davis, 1999) والتى هدفت إلى التعرف على مدى تأثير أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) من طلاب وطالبات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم المفضلة على التحصيل الأكاديمى للطلاب.

وأجرى رمضان محمد وإبراهيم الصباطى (٢٠٠٢) دراسة استهدفت بحث الفروق بين طلاب الجامعة ذوى التخصص العلمى وذوى التخصص االأدبي في أساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وباستخدام استبيان أساليب التعلم المعدل أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أسلوب التعلم العميق لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم السطحي لصالح مجموعة طلاب التخصص الأدبي ، بينما لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم الاستراتيجي.

أما دراسة إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى، واشتملت العينة على (١٢٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور فقط بكلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التحصيل الاكاديمى وأساليب التعلم المفضلة.

وهدفت دراسة منذر بلعاوي (٢٠٠٦) إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦١) يقعون في (٢٤) شعبة، وبتطبيق مقياسي أساليب التعلم، والذكاءات المتعددة أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم السمعى احتل المرتبة الأولى من حيث تفضيله لدى أفراد عينة الدراسة، تلاه أسلوب التعلم اللمسى ثم البصري، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للتحصيل الأكاديمى والمستوى الدراسي.

كما أجرت نصرة جلجل (٢٠٠٨) دراستها بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٢٦٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ، وباستخدام مقياس أساليب التعلم وكذا درجات التحصيل الاكاديمى للطلاب توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى للطلاب.

وهدفت دراسة كاهان (Kahan, 2009) إلى معرفة الفروق بين أساليب التعلم وأثر أساليب التعلم على زيادة التحصيل الأكاديمى لتحسين العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا يدرسون مقررات مختلفة، أوشارت النتائج إلى وجود اختلاف فى أساليب التعلم المفضلة باختلاف التخصص، وقدمت بعض الإرشادات التى تفيد المعلمين لتحسين طرق تدريسهم بمايتفق مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلابهم.

وفى دراسة قامت بها أسماء كامل (٢٠١٠) استهدفت التعرف على الفروق فى أساليب التعلم تبعاً للتخصص، وذلك على عينة قوامها (٢٢٠) طالب وطالبة بكلية التربية بالسويس، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى أسلوبى التعلم العميق والسطحى.

كما قام عصام الطيب (٢٠١١) بإجراء دراسة استهدفت معرفة الإسهام النسبى لتفضيلان أساليب التعلم فى التنبؤ بالإنجاز الاكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى، وبتطبيق قائمة أساليب التعلم توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمى وتفضيلات أساليب التعلم.

وفي دراسة محمد معشي وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على الفروق فى أساليب التعلم المفضلة فى ضوء نموذج ريد Reid لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى، وكذا الكشف عن الفروق فى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمى ومكان الإقامة، بالاضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى للطلاب مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى، وأخيراً الكشف عن الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى للطلاب متفاوتى الذكاء الاجتماعى. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٨٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، وبتطبيق مقياسى أساليب التعلم المفضلة فى ضوء نموذج ريد Reid، والذكاء الاجتماعى إعداد/ الباحثان توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم المفضلة العشر بين متوسطات درجات الطلاب منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الذكاء الاجتماعى بالمرحلة الجامعية، وكذلك عدم وجود

فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمى، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم (السمعى، التحليلى، الانغلاقى، والانطوائى) تبعاً لمكان الإقامة بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً فى باقى أساليب التعلم العشر، وأيضًا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال أساليب التعلم المفضلة، حيث كان أسلوب التعلم الانبساطى أكثر تنبؤاً من غيره من أساليب التعلم المفضلة الأخرى بالتحصيل الأكاديمى.

وقامت هالة شمبولية (٢٠١٧) بإجراء دراسة تُعد هي الدراسة الرائدة الأولى بالمجتمع المصري التي هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى إطار نموذج كوفيلد Coffield فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب مرتفعى ومنخفضى السلوك الإيثارى، وكذا التعرف على الفروق فى تفضيلات أساليب التعلم لدى الطلاب تبعاً لنوع الجنس، والفرقة الدراسية، ومكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة بالمعهد العالى لتكنولوجيا البصريات بالقاهرة، وبتطبيق مقياسى تفضيلات أساليب التعلم فى إطار نموذج كوفيلد Coffield، والسلوك الإيثارى وهما من إعداد/ الباحثة توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمى من خلال تفضيلات أساليب التعلم حيث كان أسلوب التعلم التحليلى هو أكثر تنبؤاً من غيره من أساليب التعلم المفضلة الأخرى بالأداء الأكاديمى، وكذا عدم اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب تكنولوجيا البصريات باختلاف مستوى سلوكهم الإيثارى (مرتفع – منخفض)، إضافة إلى عدم اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب تكنولوجيا البصريات باختلاف نوع الجنس، والفرقة الدراسية، ومكان الإقامة.

وهدفت دراسة مروان بطاينة (٢٠١٨) إلى تعرف العلاقة القائمة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود، ولبتطبيق مقياس أساليب التعلم، وقائمة استراتيجيات التذكر، أشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التعلم المفضلة للطلاب والطالبات هي التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المعالجة المفهومية المجردة، وأخيرًا الخبرة المحسوسة، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب التعلم المفضلة للطلاب تعزى لمتغيري نوع الجس، والتخصص، إضافة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا وأخرى سلبية ضعيفة بين بعض أساليب التعلم وبعض استراتيجيات التذكر.

وأجرى عبدالرحمن شاهين (٢٠١٩) دراسة بهدف التعرف على استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالبًا في المستويات من الخامس إلى الثامن بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم، واستبانة للكشف عن استراتيجيات التدريس، أظهرت النتائج تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم المتعاون، ويليه أسلوب التعلم المعتمد، ثم أسلوب التعلم المتشارك، كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف جميع أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا لمتغيري المستوى الدراسي والقارة، في حين وجد اختلاف في أساليب التعلم وفقًا لمتغيري نوع الكلية لصالح طلاب الكليات العلمي، والمعدل التراكمي لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير ممتاز.

وجاءت دراسة عبد الحليم شريط وعبد النور أرزقي (٢٠٢٠) بهدف التعرف على أساليب التعّلم السائدة عند طلبة الجامعة، وكذلك إلى معرفة الفروق في أساليب التعّلم التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية بالجزائر، وبتطبيق مقياس لأساليب التعلم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعّلم العميق تغّلب على أسلوب التعّلم السطحي لدى أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرنوع الجنس في تفضيل أسلوب التعّلم العميق عند الذّكور أكثر من الإناث.

مما سبق يتضح الدور الكبير الذى تلعبه أساليب التعلم المفضلة في تعليم وتعلم الطلاب داخل قاعات الدراسة وخارجها ومن ثم التأثير الإيجابى فى تنمية الأداء الأكاديمى لدى المتعلمين؛ كما يتضح ندرة الدراسات العربية التى تناولت أساليب التعلم المفضلة فى إطار نموذج كوفيلد Coffield لدى طلاب الجامعة الموهوبين. الأمر الذي جعل الباحثة تتصدى لإجراء الدراسة الحالية.

ثانيًا: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life:

زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي ، والذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية لحياة الفرد كبديل للتركيز الكبير على الجوانب السلبية من حياة الفرد، وشملت قضايا البحث في هذا الإطار الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة (جبر محمد، ٢٠٠٥، ١٧؛ رغداء نعيسة، ٢٠١٢، ١٥٠؛ وسناء زهران، ٢٠١٧، ١٥٣).

ويرتبط مفهوم جودة الحياة بصورة وثيقة بمفهومين آخرين أساسيين وهما الرفاهة Welfare، والتنعم Well-being، وان جودة الحياة تهتم بتعيين مستوى الرفاهة للأفراد فى مختلف المجالات (بدر الأنصارى، ٢٠٠٦، ٦).

وفى نفس السياق يذكر نبيل الزهار وفوزي عزت وأحمد جنيدي (٢٠٠٩، ٤٦٥) أنه توجد عده ترجمات لمصطلح Psychological Well-being مثل الرفاهية النفسية، والوجود النفسي الأفضل والسعادة النفسية، وأن الترجمة الأكثر تجسيدًا وفقًا للتحليل اللغوي هي جودة الحياة النفسية، على اعتبار أنه يتضمن تقييماً أو حكم عام على فاعلية الشخص في الحياة بدلالة النواتج التي تعكس خبرته الذاتية بمستويات رضاه عن حياته الشخصية وعن علاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

ولما كانت جودة الحياة الأكاديمية مفهومًا متعددًا ونسبيًا يختلف من فرد لآخر من الجانبين النظري والتطبيقي وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم حياتهم الأكاديمية ومطالبها، والتي غالبًا ما تتأثر بالعديد من العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية؛ وعلى هذا الأساس فقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم جودة الحياة الأكاديمية؛ فقد عرّفها أهانجر (Ahangr, 2010) بأنها "حُسن توظيف إمكانات الطالب العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه لتحقيق الاهداف المنشودة، بحيث تجعله شخصية إنسانية قادرة على التفكير الحر والنقد البنّاء والقدرة على التغيير والإبداع مع الشعور بالمسئولية التي تُعد من ركائز النمو التعليمي والاقتصادي والاجتماعي وتحقيق التنمية الشاملة للفرد".

ويذكر حسام أبو الحسن (٢٠١٣، ٦٣٠) أنها "شعور الطالب بارتفاع كفاءة الذات الأكاديمية لديه والرضا الأكاديمي والسعادة وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية".

وتُعرّفها لفا العتيبي (٢٠١٤، ٢٤٩) بأنها "معرفة الطالب بالخبرات والمهارات وتفاعل قدرته واستعداداته لإنتاج شيء مفيد يساهم في تطوير حياته وامتلاكه لصفات وأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع بيئته التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة في مجال تخصصه".

وتشير سالي حبيب (٢٠١٦، ٢٢٨) إلى أنها "معرفة الطالبة بالخبرات والمهارات وتفاعل قدراتها واستعداداتها لإنتاج شيىء مفيد يساهم في تطوير حياتها التعليمية وامتلاكها لصفات وأنماط سلوكية تمكنها من التكيف مع بيئتها التعليمية".

ويرى عادل البنا ورحاب طاحون (٢٠١٩، ١٥) أنها "منظومة متفاعلة من الأبعاد تعكسها مشاعر الطالب وشعوره بالهناءة والسعادة وطيب الحياة الأكاديمية، والوجدانية، والأسرية والعائلية، والزمنية وكيفية إدراك وإدارة الوقت".

كما قدت نشوة أبو بكر وفتحي مصطفى (٢٠١٩، ٤٣٨) تعريفًا ينص على أنها "قدرة المتعلم على التوافق بالبيئة الأكاديمية (الدراسية)، بما تتضمنه من زملاء وأساتذة، ومهام دراسية، وحسن إدارته لوقته ومهامه الدراسية؛

وتحقيق مستوى مُرضٍ من النجاح الأكاديمي، وقدرته على استعادة نشاطه وكفاءته بعد تعرضه للإخفاقات، وحبه لتخصصه وشعوره بالرضا والسعادة".

وعن أهمية جودة الحياة الأكاديمية للطالب الجامعي؛ يتفق كل من بيسلي وثومبسون ودافيدسون (Beasley., Thompson., & Davidson., 2003)، والسيد عبد المطلب (٢٠١٤)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٥)، وحسن عابدين وفتحي الشرقاوي (٢٠١٦)، وسالي حبيب (٢٠١٦)، وسري سالم (٢٠١٧)، وهمام حمادنه (٢٠١٨)، وأحمد عبد الملك (٢٠١٩)، وعفاف عثمان (٢٠٢٠) على أن جودة الحياة الأكاديمية تسهم بشكل كبير في تحقيق جودة الحياة لدى الفرد بشكل عام، وتحقيق التوافق مع بيئته التعليمية بشكل خاص، كما أنها تعتبر مكونًا أساسيًا في سعي الطالب نحو تحقيق ذاته وإعادة إدارته لحياته بشكل صحيح من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى المتعلمين بالمرحلة الجامعية منها: دراسة نجوين وشولتز وويستبروك (Nguyen., Shultz., Westbrook, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وكل من الصلابة النفسية والدافعية للتعلم والقيمة الوظيفية المدركة لتخصص إدارة الأعمال لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٤) طالبًا بكلية إدارة الأعمال بفيتنام، وبتطبيق مقاييس جودة الحياة الجامعية، والصلابة النفسية، والدافعية للتعلم، والقيمة الوظيفية المدركة لتخصص إدارة الأعمال، أشارت النتائج وجود أثر موجب دال إحصائيًا لكل من الصلابة النفسية، والدافعية للتعلم على إدراك المتعلمين لجودة الحياة الجامعية، وأوضحت النتائج أن هذا الأثر الإيجابي يزداد لدى المتعلمين ذوي التقييم الأعلى للقيمة الوظيفية لتخصص إدارة الأعمال.

ودراسة حسام أبو الحسن (٢٠١٣) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالبًا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، وكذا برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية، إضافة إلى بقاء أثر البرنامج واستمرار فاعليته بعد التطبيق البعدي بفترة زمنية.

وفي دراسة أجراها كاردونا (Cardona, 2014) بهدف التحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين جودة الحياة الجامعية وكل من نمط التعلق والتنظيم الانفعالي وتلبية الاحتياجات النفسية لدى طلبة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٧) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية، وبتطبيق مقاييس جودة الحياة الجامعية، ونمط التعلق، والتنظيم الانفعالي، أشارت النتائج إلى أن التنظيم الانفعالي يعمل كمتغير وسيط بين جودة الحياة الجامعية ونمط التعلق، في حين تعمل تلبية الاحتياجات النفسية كمتغير وسيط بين جودة الحياة الجامعية والتنظيم الانفعالي.

أما دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على المكونات العاملية لمفهوم جودة الحياة الجامعية، والفروق فيه تبعًا لنوع الجنس، والتخصص لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وبتطبيق مقياس جودة الحياة الجامعية أوضحت النتائج أن البناء العاملي لمقياس جودة الحياة الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية تعزى لنوع الجنس، والتخصص.

وهدفت دراسة بيدرو وليتاو والفيس (Pedro., Leitão., & Alves., 2016) إلى الإجابة عن سؤال وهو: هل جودة الحياة الأكاديمية مهمة للأداء الأكاديمي للطلاب وانتمائهم لجامعتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٦) طالبًا من عدد من الجامعات بالبرتغال، وبتطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية، والانتماء، بينت النتائج أن جودة الحياة

الأكاديمية تؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائيًا على الأداء الأكاديمي للطلاب، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالانتماء الجامعي للطلاب من خلال جودة حياتهم الأكاديمية.

كما أجرى سري سالم (٢٠١٧) دراسة استهدفت التعرف على الفروق في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في ضوء كل من المعدل الأكاديمي والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وبتطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية، أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة الأكاديمية تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي لصالح المعدل الأعلى، ولمتغير العمر لصالح الأكبر عمرًا.

كما قام همام حمادنه (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى رضا الطلاب غير السعوديين الدارسين بجامعة المللك سعود عن جودة الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا من غير السعوديين الدارسين بجامعة المللك سعود بالمملكة العربية السعودية، وبتطبيق استبانة رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية، أشارت النتائج إلى أن مستوى رضا أفراد عينة الدراسة عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعًا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة لجودة حياتهم الجامعية ترجع لمتغير التخصص الدراسي.

وهدفت دراسة أحمد عبد الملك (٢٠١٩) إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، وكذا التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة تبعًا لنوع الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة حلوان، وبتطبيق مقاييس التدفق النفسي، وجودة الحياة الاكاديمية، وإدارة الذات، أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية، كما وجدت علاقة سببية مباشرة بين إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

وجاءت دراسة عفاف عثمان (٢٠٢٠) بهدف التعرف على فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧٤) طالبًا وطالبة بجامعة نجران بالمملكة الربية السعودية، وبتطبيق مقاييس فاعلية الذات الإبداعية، والطموح الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري فاعلية الذات الإبداعية، والطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

مما سبق من عرض للدراسات والبحوث السابقة؛ يتضح من أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، ولذا فقد تصدت الباحثة الحالية لهذا الموضوع بالفحص والدراسه.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، والدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. يتباين ترتيب أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين وفقًا لنوع الجنس.
٢. تتباين درجة تفضيل أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة.
٣. توجد فروق في أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الجنس.
٤. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

٥. يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

الطريقة والإجراءات:

- **منهج الدراســة:** استُخدم المنهج الوصفي "الارتباطي – المقارن" في الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها.
- **عينة الدراســة:**

١. **عينة الخصائص السيكومترية:** تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة بجميع شُعب كلية التربيــة جامعة ٦ أكتوبر، بمتوسط عمر زمني (١٩.٢٠) سنة وانحراف معياري قدره (١.٧٢) سنة، وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢. **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٩٨) طالباً وطالبة من الموهوبين بالفرقتين الثانية والرابعــة بكليــة التربيــة، جامعة ٦ أكتوبر، منهم (٥٠ ذكوراً، ٤٨ إناثاً)، بمتوسط عمر زمني (١٩.٧١) سنة وانحراف معياري قدره (١.٣٨) سنة. والجدول التالي يوضح وصف للعينة الأساسية للدراسة.

جدول (١) وصف عينة الدراسة الأساسية

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
نوع الجنس	الذكور	٥٠	%٥١
	الإناث	٤٨	%٤٩
	المجموع	**٩٨**	**%١٠٠**
الفرقة الدراسية	الثانية	٤٦	%٤٦.٩
	الرابعة	٥٢	%٥٣.١
	المجموع	**٩٨**	**%١٠٠**

- **أدوات الدراســة:**

١. مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد Coffield إعداد/ الباحثة:

تم إعداد المقياس الحالي بعد أن قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب التربوي الذي تنــاول موضــوع الــتعلم وأساليبه المفضلة، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس أســاليب الــتعلم المفضــلة، ومنها: محمود عوض الله (١٩٨٨)، ورمضان محمد (١٩٩٠)، فاطمة فرير (١٩٩٦)، ونجاة زكــي ومديحــة عبــد الفضيل (١٩٩٨)، صبرى محمد (١٩٩٩)، ودافيس (Davis, 1999)، وسبيكة الخليفي (٢٠٠١)، ورمضــان محمــد وإبراهيم الصباطي (٢٠٠٢)، ولطفي عبد الباسط (٢٠٠٧ أ، ب)، وإبراهيم أحمد (٢٠٠٣)، ووانج (Wang, 2004)، وسحر سرحان (٢٠٠٦)، ومنذر بلعاوي (٢٠٠٦)، وكاهان (Kahan, 2009)، وعصام الطيب وعلي خليفة (٢٠١٠)، ومحمد الدسوقي (٢٠١٣)، ونصرة جلجل (٢٠١٣)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤)، ومحمد معشى وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٤)، ونجلاء الكلية (٢٠١٤)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، وعبود راضى (٢٠١٥)، ومحمد النــذير (٢٠١٥)، ومنير حسن (٢٠١٦)، وهالة شمبولية (٢٠١٧)، وهشام بركات (٢٠١٨)، وعبد الــرحمن شــاهين (٢٠١٩)، وريــم الشامي ومنى بدوي وأماني إبراهيم (٢٠٢٠)، وطلعت أبو عوف (٢٠٢٠)، وعلاء الدين النجار وكوثر أبو قورة ورنا

المغازي (٢٠٢٠). وفى ضوء ذلك الإجراء تكوّن مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد Coffield فى صورته الأولية من (٣٠) مفردة موزعة على ست أساليب للتعلم، بمعدل (٥) خمس مفردات لكل أسلوب تعلم، وأمام كل مفردة خمس استجابات محددة في: (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ إلى حد ما، لا تنطبق عليّ كثيرًا، ولا تنطبق عليّ إطلاقًا)، وتقدر بإعطاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، ويتم التعامل مع درجات كل أسلوب بذاته أي منفصل عن غيره من الأساليب، وذلك لأنه ليس للمقياس درجة كلية. وتوضح أعلى درجة يحصل عليها المتعلم في أحد الأساليب بأنه أكفأ أسلوب لهذا المتعلم وبالتالي يعد هذا الأسلوب هو أسلوب تعلمه المفضل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

▪ صدق المقياس:

أ. صدق المحكّمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية ملحق (١)، وذلك بقصد الحكم على مدى انتماء الفقرات لما تقيسه، بالإضافة إلى الصياغة العلمية والصياغة اللغوية لها، وذلك في سياق البيئة المصرية، حيث جاءت نسب الاتفاق على فقرات المقياس ما بين (٩٠% – ١٠٠%)؛ وأُعتبر ذلك مؤشرًا للصدق.

ب. الصدق التلازمي (صدق المحك): تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس تفضيلات أساليب التعلم فى إطار نموذج كوفيلد Coffield إعداد/ هالة شمبولية (٢٠١٧)، ومقياس أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد Coffield المُعد بالدراسة الحالية، اللذان طبقا على أفراد عينة الخصائص السيكومترية؛ حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط بينهما (٠.٨٨) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ج. الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية): قامت الباحثة بحساب صدق مقياس أساليب التعلم المفضلة الحالي من خلال حساب صدق المقارنة الطرفية التي ذكرها (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ٤٢٧)، حيث تم تطبيق محك خارجي وهو مقياس تفضيلات أساليب التعلم فى إطار نموذج كوفيلد Coffield (إعداد/ هالة شمبولية، ٢٠١٧) وذلك بغرض تحديد ال٢٧% الأعلى وال٢٧% على المحك الخارجي ولكل أسلوب من أساليب التعلم الست، وقد بلغ عدد الطلاب الـ ٢٧% الأعلى (١٦) طالبًا وطالبة، بينما كان عدد الطلاب الممثلة لمجموعة الـ ٢٧% الأدنى من درجات الطلاب ذوى التفضيل المنخفض لأساليب التعلم (١٦) طالبًا وطالبة أيضًا، ثم تم تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد Coffield المُعد والمستخدم في الدراسة الحالية على المجموعتين (أعلى ٢٧%، وأدنى ٢٧%)، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل أسلوب من أساليب التعلم المفضلة، كما تم حساب النسبة الحرجة Critical Rito في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل أسلوب، وإذا كانت قيمة النسبة الحرجة > ١.٩٦ فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة (٠.٩٥) ونسبة شك (٠.٠٥)، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة > ٢.٥٨ فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة (٠.٩٩) ونسبة شك (٠.٠١)، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، وأن هذه النسبة تميز تمييزًا واضحًا بين المستويات الأعلى والأدنى (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٩١، ٣٦٤)، وكانت نتائج المقارنات الطرفية للمقياس المُعد والمستخدم في الدراسة الحالية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) نتائج الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) لمقياس أساليب التعلم المفضلة

أساليب التعلم المفضلة	السمعي	البصري	التحليلي	الكلي	التجريدي	العياني
النسبة الحرجة	٣.٢٠	٣.١٨	٣.٠٢	٣.٤٩	٣.١١	٣.٨٧
الـــدلالـــة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن مقياس أساليب التعلم المفضلة المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق تجيز استخدامه في قياس ما وضع من أجله.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك على أفراد عينة الخصائص السكومترية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨١؛ ٠.٧٩؛ ٠.٨٦؛ ٠.٨٥؛ ٠.٨٠؛ ٠.٧٧) لأساليب التعلم (السمعي، البصري، التحليلي، الكلي، التجريدي، والعياني) على الترتيب، وجميعها قيم مُرضية ودالة عند مستوى (٠.٠١).

ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ليصبح بذلك فى صورته النهائية ملحق (٢) مكوناً من (٣٠) مفردة تقيس أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد Coffield لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة الموهوبون.

- **معايير المقياس:**

أعتمدت الباحثة الحالية فى تحديد درجة تفضيل أساليب التعلم التي يتميز بها كل طالب من طلاب الجامعة الموهوبين في كل أسلوب من أساليب التعلم التي يتكون منها المقياس على النحو التالي:

١) درجة تفضيل ضعيفة: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على الأسلوب تتراوح ما بين (١ – ٢.٣٣).

٢) درجة تفضيل معتدلة: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على الأسلوب تتراوح ما بين (٢.٣٤ – ٣.٦٧).

٣) درجة تفضيل قوية: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على الأسلوب تتراوح ما بين (٣.٦٨ – ٥).

على أساس أن طول الفئة (١.٣٣)، وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير (٥)، وأقل تقدير (١)، على ٣، والذي يعبر عن الثلاث مستويات (درجات) للتفضيل: ضعيفة، ومعتدلة، وقوية.

٢. مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد/ لفا العتيبي (٢٠١٤):

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس جودة الحياة الأكاديمية الذى أعدته لفا العتيبي (٢٠١٤)، والذي يتألف من (٣٦) عبارة ولكل عبارة ثلاثة بدائل هي: (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، وتتوزع عبارات المقياس على أربع أبعاد هي (المعرفة، والبراعة، والشخصية، والحكمة) بواقع (٩) عبارات للبعد الأول، (٨) عبارات لكل من البعدين الثاني والثالث، و(١١) عبارة للبعد الرابع، وتعطى العبارات الدرجات (٣، ٢، ١)، وتعني الدرجة المنخفضة إنخفاض أداء الفرد في جودة الحياة الأكاديمية والعكس صحيح (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ٢٦٨ – ٢٦٩).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس قامت مُعدة المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق صدق المحكمين، وكذا حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وأيضًا ارتباط درجات كل مفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد، وكذلك ارتباط درجات البعد ودرجات البعد الآخر للمقياس؛ حيث أعطت جميعها مؤشرات صدق مرتفعة. كما قامت مُعدة المقياس بالتحقق من ثباته من خلال حساب معامل ألفا–كرونباخ للمقياس ككل؛ حيث بلغت قيمته (٠.٦٩٧) مما يدل على ثبات المقياس (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ٢٦٢ – ٢٦٧).

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي (المحك) من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأفراد عينة الخصائص السيكومترية على المقياس الحالي مع درجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد/ سري سالم (٢٠١٧)، فبلغت قيمتة (٠,٨٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١). كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا-كرونباخ للمحاور الأربع والدرجة الكلية، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وكانت معاملات الثبات للأبعاد الأربع للمقياس والدرجة الكلية على التوالى هي (٠.٧٥، ٠.٨٠، ٠.٨٨، ٠.٨٤، ٠.٨٣) وذلك لـ (المعرفة، والبراعة، والشخصية، والحكمة، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات تجعلنا نعتمد عليه في قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٣. اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥):

أعد هذا الاختبار (كاتل وكاتل، ١٩٥٩) وترجمه للبيئة المصرية فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥)، وهو من مقاييس الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، وله ثلاث مستويات (المقياس الأول، المقياس الثاني، المقياس الثالث) ويُستخدم في الدراسة الحالية المقياس الثالث والذى يصلح للتطبيق على المرحلة الثانوية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **ثبات الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب ثباته بطريقتين هما:

(أ) الصور المتكافئة: حيث طُبق الاختبار بصورتيه (أ، ب) على عينة قومها (١٠٠) من تلاميذ المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩٧).

(ب) التجزئة النصفية: طُبق الاختبار على عينة قومها (٥٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠.٨٤).

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات الاختبار بطريقة "ألفا كرنباخ" حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات مُرضى وتعتبر هذه القيمة مناسبة للاختبار، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **صدق الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي العام على عينة قوامها (١١١) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٦٦).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد صالح (١٩٧٨) على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، والتي سبق أن طبق عليها اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث)، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ الكلية على المقياسين فكان مساوياً (٠.٨٢) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاختبار.

٤. قائمة تقدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين إعداد/ محمد النوبي (٢٠١٨):

تم إعداد هذا المقياس بهدف تشخيص الموهبة لدى طلاب الجامعة. وتتكوّن القائمة في صورتها النهائية من (٦٠) عبارة موزعة على ست (٦) سمات هي: (السمات الشخصية: الجسمية، العقلية التقليدية والإبداعية، والانفعالية، والاجتماعية، المهارية كالفنية أو الرياضية أو اللغوية، الأكاديمية "التفوق الدراسي")، لكل سمة (١٠) عبارات، وكل عبارة يتبعها أربع استجابات محددة هي: (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) تُعطى التقديرات (٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على الترتيب إذ تشير الدرجة المرتفعة على هذه القائمة إلى وجود الموهبة في البعد ذاته (السمة)، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم وجود الموهبة في البعد (السمة)، وسكون الحد الأدني لدرجات البعد (السمة) (١٠) درجات لكل بعد (سمة)، والحد

الأقصى (٤٠) درجة لكل بعد، وتعد الدرجة (٢٨) فأكثر دالة على وجود الموهبة في أي بعد (محمد النوبي، ٢٠١٨، ١٢٣).

الخصائص السيكومترية للقائمة:

- **ثبات القائمة:**

قام مُعد القائمة بحساب الثبات بعدة طرق، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٨٠) طالب وطالبة بكليات جامعتي الزقازيق بمصر، والملك فيصل بالسعودية، أولها: "طريقة إعادة الاختبار" بفاصل (١٥) يومًا من التطبيق الأول، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٦٨)، وكانت الطريقة الثانية: "طريقة التجزئة النصفية" (سبيرمان – براون)، فكان معامل الثبات (٠.٦٩)، اما الطريقة الثالثة: فهي "طريقة ألفا كرونباخ" حيث كانت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦)، وجميعها قيم مقبولة ومُرضية.

وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" حيث كانت قيمة معامل الثبات (٠.٨٠؛ ٠.٧٩؛ ٠.٨٥؛ ٠.٧٧؛ ٠.٨٢؛ ٠.٨٧، ٠.٨١)، (للسمات الشخصية: الجسمية، العقلية التقليدية والإبداعية، والانفعالية، والاجتماعية، المهارية كالفنية أو الرياضية أو اللغوية، الأكاديمية "التفوق الدراسي") على الترتيب، مما يشير إلى ثبات المقياس.

- **صدق القائمة:**

قام مُعد القائمة بحساب صدقها بعدة طرق، أولها: صدق المحكمين: حيث عُرضت القائمة في صورتها الأولية على (١٢) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس المصريين والسعوديين بجامعة الزقازيق بمصر، والملك فيصل بالسعودية، وقد تم حذف (١٢) مفردة والتي انخفضت فيها نسبت اتفاق امحكمين عن ٨٥%. أما الطريقة الثانية، فكانت صدق المحك: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ٨٠) على مقياس المصفوفات للكشف عن الموهوبين لعبد الله الكيلاني وفاروق الروسان (٢٠٠٦)، ودرجاتهم على القائمة الحالية، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧١) وهو دال عند مستوى (٠.٠١). وثالث هذه الطرق، كان الصدق التمييزي: حيث تم إجراؤه على عينة قوامها (ن= ٦٥) من نفس أفراد العينة الاستطلاعية من خلال التمييز بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على قائمة تشخيص الموهبة الحالية، حيث كان الفرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى صدق القائمة (محمد النوبي، ٢٠١٨، ١٢٢ – ١٢٣).

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق القائمة بطريقة الصدق التلازمي من خلال تطبيقها على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للقائمة والدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين بالجامعة ليُسري عبود وسليم المصمودي (٢٠١٤) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠)، مما يدل على أن القائمة الحالية تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق تجيز استخدامها فى اكتشاف وتحديد فئة الموهوبين بالدراسة الحالية.

٥. اختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدى حبيب (٢٠٠١):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة الابتكارية لدى الأفراد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبار "تورانس"، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه.

ويتكون هذا الاختبار من جزأين فرعيين: الجزء الأول (تسمية الأشياء)، والجزء الثانى (الاستعمالات غير المعتادة)، ويتكون كل جزء من أربعة اختبارات فرعية، وزمن كل جزء من الجزءين هو (٢٠ دقيقة)، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **ثبات الاختبار:**

استخدم مؤلف الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان-براون، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠.٦٤ - ٠.٩٠) للطلاقة والمرونة والأصالة.

وقام مترجم الاختبار بحساب ثباته من خلال ثلاث طرق هى:

أ. معامل ثبات التصحيح بينه وبين أحد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة بالاختبارات الابتكارية وذلك على عينة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة بمراحل تعليمية مختلفة، وكانت معاملات الارتباط (٠.٩٩)، (٠.٩٣)، (٠.٨٣)، و(٠.٩١)، للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفكير الابتكارى ككل على الترتيب.

ب. معاملات الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين حيث تراوحت ما بين (٠.٦٢ - ٠.٧١) وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

ج. معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية: وذلك باستخدام معادلة سبيرمان – براون والتى تراوحت ما بين (٠.٦١ - ٠.٨٨) حيث كانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات الاختبار بطريقة، "ألفا كرنباخ" حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)، وهى معاملات ثبات مقبولة وتعتبر هذه القيم مناسبة للاختبار، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **صدق الاختبار:**

استعان "إبراهام" واضع الاختبار بلجنة من المحكمين للكشف عن مدى تحقيق صدق المحتوى وصدق البناء وصدق التكوين، وتم تقنين الاختبار على عينات كبيرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من عمر (٦ سنوات) وحتى (١٥ سنة)، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بعد والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٢ - ٠.٩٢).

وقام مجدى حبيب (٢٠٠١) بحساب صدق التكوين عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الابتكارية الثلاثة التي يقيسها الاختبار، وحساب الارتباطات بين العوامل الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار وذلك على عينات مختلفة بالمراحل التعليمية حيث تراوحت ما بين (٠.٨٠ - ٠.٩٦) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق تطبيقه على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الابتكارية لتورانس تعريب/ مجدى حبيب (١٩٩٠) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠)، مما يدل على أن اختبار التفكير الابتكاري يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

٦. قوائم درجات الأداء "المعدل التراكمي" (التحصيل الأكاديمى) للطلاب:

تم الرجوع إلى تقديرات الطلاب فى نهاية الفصل الدراسى الثاني للعام الجامعي السابق، واعتمدت الباحثة على اختيار الموهوبين ممن حصلوا على "معدل تراكمي" (تقديرات جيد جدًا – ممتاز)، وتم تحويل الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمى (التقديرات) إلى نسبة مئوية للاعتماد عليها فى التحليل الإحصائى للنتائج نظرًا لاختلاف المجموع الكلى للدرجات من فرقة دراسية لأخرى.

نتائج الدراســـة وتفسيرها:

١. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "**يتباين ترتيب أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين وفقًا لنوع الجنس**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم المدروسة (السمعي، البصري، التحليلي، الكلي، التجريدي، والعياني)، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم ككل وفقًا لنوع الجنس

أساليب التعلم	م	ع	الترتيب	نوع الجنس	م	ع
السمعى	٢٠.٠٨	٤.٨٣	١	ذكور	٢٠.٧٦	٤.٢٧
				إناث	١٩.٣٧	٥.٣١
البصرى	١٦.٥٩	٣.٦٧	٦	ذكور	١٦.٢٤	٣.٤١
				إناث	١٩.٩٥	٣.٩٢
التحليلى	١٩.٥٦	٣.٨١	٢	ذكور	١٩.٤٨	٣.٨٢
				إناث	١٩.٦٤	٣.٨٢
الكلى	١٨.٠٩	٥.٦٧	٥	ذكور	١٨.٢٨	٥.٧٦
				إناث	١٧.٨٩	٥.٦٤
التجريدى	١٩.١٣	٤.٩٢	٤	ذكور	١٩.١٠	٥.٠٨
				إناث	١٩.١٦	٤.٧٩
العيانى	١٩.٣٢	٥.٠٢	٣	ذكور	١٩.٤٤	٥.٢٦
				إناث	١٩.٢٠	٤.٨١

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- **بالنسبة للدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس أساليب التعلم المفضلة:**

وجد أن ترتيب أساليب التعلم بين أفراد العينة جاءت على التوالي: الأسلوب السمعي بمتوسط حسابي قدره (٢٠.٠٨)، ثم الأسلوب التحليلي بمتوسط حسابي قدره (١٩.٥٦)، ثم الأسلوب العياني بمتوسط حسابي قدره (١٩.٣٢)، ثم الأسلوب التجريدي بمتوسط حسابي قدره (١٩.١٣)، ثم الأسلوب الكلي بمتوسط حسابي قدره (١٨.٠٩)، وأخيرًا جاء الأسلوب البصري بمتوسط حسابي مساويًا (١٦.٥٩)؛ ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم المفضلة جاءت متقاربة بدرجة كبيرة.

- **بالنسبة لمتغير نوع الجنس:**

جاء ترتيب أساليب التعلم المميزة للذكور كتالي: الأسلوب السمعي تلاه الأسلوب التحليلي، ثم الأسلوب العياني، ثم الأسلوب التجريدي، فالأسلوب الكلي، وأخيرًا جاء الأسلوب البصري.

كما جاء ترتيب أساليب التعلم المميزة للإناث كتالي: الأسلوب البصري تلاه الأسلوب التحليلي، ثم الأسلوب السمعي، ثم الأسلوب العياني، فالأسلوب التجريدي، وأخيرًا جاء الأسلوب الكلي.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من: يورك (York, 2000)، هلال النبهانى (٢٠١١)، محمد معشي وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٤)، ونجلاء الكلية (٢٠١٤)، وهالة شمبولية (٢٠١٧)، ومروان بطاينة (٢٠١٨)، ونوره العنزي (٢٠١٨)، وحازم المومني وأحمد لبابنة (٢٠١٩) حيث أشارت جميعها إلى تباين أفراد عينات دراستها في ترتيب أساليب التعلم المفضلة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء أن أفراد عينة الدراسة الحالية – طلاب الجامعة الموهوبون – يتأثرون بتنوع مصادر المعرفة والمعلومات المتاحة في العصر الحالي من خلال وسائل الإعلام المقروء والمسموع والمرئي، إضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي من فيس بوك، وتويتير، وواتس آب، وانستجرام، ... إلخ، وعليه أصبح لديهم منظومة عقلية معرفية خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين يستطيعون من خلالها تحقيق استقلالية حياتهم. ويتفق ذلك مع الخصائص العقلية المعرفية لطالب المرحلة الجامعية؛ فهو في هذه المرحلة يصبح أكثر اعتمادًا على الأسلوب السمعي؛ والذي احتل المرتبة الأولى؛ حيث يتميز الفرد صاحب هذا الأسلوب بالاعتماد على الإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، ويتعلم بشكل أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية وسمعية، ومن ثم فهو يفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديه قدرة عالية على الاستماع الجيد، كما لديه ترابطات سمعية جيدة، ولديه مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات السمعية، الامر الذي يجعل إدراكه للخبرات التعليمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية، إضافة إلى قدرته على ترجمة المعاني الخفية من خلال الاستماع لنغمة الصوت ودرجته وسرعته وتفاصيله الأخرى.

وجاء الأسلوب التحليلي في المرتبة الثانية؛ حيث يتصف الفرد المُفضّل لهذا الأسلوب برؤية المثيرات في شكل جزيئات، وتزداد قدرته على النظر للمواقف جزء جزء، ويستطيع أن يحلل المعلومات في جزيئات، ولا يستطيع تحليل المعلومات في صورة كلية، ويمكنه إدراك لب الموضوع بسرعة، كما أنه يفضل التعلم الرسمي، كما يفضل الشكل التقليدي لقاعة الدراسة، كما أن تفكيره تقاربي، إضافة إلى أنه يتعلم بصورة أفضل من خلال الكلمات، والأرقام أكثر من الأشياء المصورة.

ثم جاء الأسلوب العياني في الترتيب الثالث؛ حيث يتميز الفرد صاحب هذا الأسلوب بالميل إلى التعامل مع الصور البيانية في تعلمه وتعامله، لأنه يعتمد على حواسه في إدراك ووصف الشيء أو الموضوع المثار أمامه، كما أن لديه قدرة عالية على التعامل بشكل فعال مع المواقف العملية والواقعية؛ حيث إن قدرته على تحديد المثيرات المجردة ضعيفة ومن ثم يكون أقل قدرة على تحليل عناصر الموقف والمقارنة بينها؛ هذا إضافة إلى جانب تفضيله إدراك الأشياء في واقعها وليس من السهل عليه الاستجابة للمثرات المجردة مثل المفاهيم، ... إلخ.

وجاء الأسلوب التجريدي في الترتيب الرابع؛ حيث يتصف الفرد صاحب هذا الأسلوب بقدرته على العالية على التفكير والتعامل مع وبالرموز والعلاقات المجردة والمفاهيم بشكل فعال، إلى جانب تفضيله التعامل مع الألفاظ والكلمات أكثر من تعامله مع الصور والأشكال والرسوم، إضافة إلى ارتفاع قدرته على إجراء عمليتي التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات المقدمة إليه.

ثم جاء الأسلوب الكلي في الترتيب الخامس؛ حيث يتصف الفرد المُفضّل لهذا الأسلوب برؤية المثيرات ككل، وتزداد قدرته على النظر للمواقف نظرة شاملة، ويستطيع أن يقدرها بصورة كلية، ولا يستطيع تحليل المعلومات في جزئيات، ويجد صعوبة في إدراك لب الموضوع بسرعة، ومع ذلك فقد يكون لديه آراء سديدة حول المواقف، كما أنه يفضل التعلم غير الرسمي، كما يفضل الشكل غير التقليدي لقاعة الدراسة، كما أن تفكيره تباعدي، ومفاهيمه واضحة، إضافة إلى أنه يتعلم بصورة أفضل إذا ما كان هناك صوت مصاحب للتعلم، إضافة إلى أنه يفضل رسم المعنى سواء بالصورة المرسومة، أو الفوتوغرافية، أو الرموز، وغيرها من الصور البصرية.

وجاء الأسلوب البصري في المرتبة الأخيرة؛ حيث يتميز الفرد صاحب هذا الأسلوب بمستوى عالٍ من التخيل العقلي، وتجهيز المعلومات لديه متوازٍ، ويستطيع حل مشكلات المنطق التي تحتاج إلى مهارة الاستدلال الخطي، ويميل إلى الإدراك والانتباه للخصائص الحسية والملامح الفيزيقية للمثيرات، وتصاحبه خبره الصور الداخلية، كما أنه يميل إلى التعامل مع الرسوم والأشكال والصور، ويستجيب بكفاءة عالية للمثيرات العيانية لأنها تولد صورًا عقليه لديه، كما انه يستخدم استراتيجية التخيل في مهام الذاكرة، ويستطيع تعلم المهارات المفتوحة بكفاءة عالية، إضافة إلى كفاءته في جانب التصور البصري المكاني.

وتشير النتائج السابقة إلى اتفاق جميع أفراد العينة – طلاب الجامعة الموهوبين – في تفضيل الأسلوب السمعي في التعلم باختلاف متغير نوع الجنس حيث جاء في المرتبة الأولى.

كما وجد تباين لدى أفراد عينة الدراسة في ترتيب أساليب التعلم المفضلة (البصري، التحليلي، الكلي، التجريدي، والعياني) وفق متغير نوع الجنس. وقد اتضح ذلك من خلال اختلاف قيم المتوسطات الحسابية وإن كانت متقاربة إلى حد كبير.

٢. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "**تتباين درجة تفضيل أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في كل أسلوب على حده من أساليب التعلم، ومقارنتها بمستويات (درجات) التفضيل المحددة للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تفضيل أفراد العينة لأساليب التعلم.

أساليب التعلم	م	ع	درجة التفضيل
السمعي	٤.٠١	٠.٩٦	قوية
البصري	٣.٣١	٠.٧٣	معتدلة
التحليلي	٣.٩١	٠.٧٦	قوية
الكلي	٣.٦١	١.١٣	معتدلة
التجريدي	٣.٨٢	٠.٩٨	قوية
العياني	٣.٨٦	١	قوية

يتضح من الجدول (٤):

أ. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب السمعي (قوية) جاءت بمتوسط حسابي (٤.٠١) وبانحراف معياري قدره (٠.٩٦).

ب. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب البصري (معتدلة) جاءت بمتوسط حسابي (٣.٣١) وبانحراف معياري قدره (٠.٧٣).

ج. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب التحليلي (قوية) جاءت بمتوسط حسابي (٣.٩١) وبانحراف معياري قدره (٠.٧٦).

د. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب الكلي (معتدلة) جاءت بمتوسط حسابي (٣.٦١) وبانحراف معياري قدره (١.١٣).

ه. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب التجريدي (قوية) جاءت بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وبانحراف معياري قدره (٠.٩٨).

و. أن درجة تفضيل أفراد العينة للأسلوب العياني (قوية) جاءت بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وبانحراف معياري قدره (١).

وتؤيد هذه النتائج نتائج الفرض الأول؛ حيث جاء تفضيل أفراد العينة لأساليب التعلم الستة كما ورد في ترتيب نتائج الفرد الأول (السمعي ثم التحليلي، فالعياني، ثم التجريدي، فالكلي، وأخيرًا البصري).

٣. نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق في أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) المميزة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الجنس**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً لنوع الجنس (ذكور – إناث) في أساليب التعلم المفضلة.

أساليب التعلم المفضلة	نوع الجنس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
السمعى	ذكور	٥٠	٢٠.٧٦	٤.٢٧	٩٦	١.٤٢٥	غير دالة
	إناث	٤٨	١٩.٣٧	٥.٣١			
البصرى	ذكور	٥٠	١٦.٢٤	٣.٤١	٩٦	٠.٩٦٨	غير دالة
	إناث	٤٨	١٦.٩٥	٣.٩٢			
التحليلى	ذكور	٥٠	١٩.٤٨	٣.٨٢	٩٦	٠.٢١٤	غير دالة
	إناث	٤٨	١٩.٦٤	٣.٨٢			
الكلى	ذكور	٥٠	١٨.٢٨	٥.٧٦	٩٦	٠.٣٣٣	غير دالة
	إناث	٤٨	١٧.٨٩	٥.٦٤			
التجريدى	ذكور	٥٠	١٩.١٠	٥.٠٨	٩٦	٠.٠٦٧	غير دالة
	إناث	٤٨	١٩.١٦	٤.٧٩			
العيانى	ذكور	٥٠	١٩.٤٤	٥.٢٦	٩٦	٠.٢٧٧	غير دالة
	إناث	٤٨	١٩.٢٠	٤.٨١			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٦٢٩، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٨٥ لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة في تفضيلات أساليب التعلم الستة (السمعى، البصرى، التحليلى، الكلى، التجريدى، والعيانى)، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة عند مستويي (٠.٠١؛ ٠.٠٥).

وتتفق هذه النتيجة كليًا مع نتيجة دراسات: ميلتون (Mellton, 1990)، زهية زيتون (٢٠٠٣)، نهلة متولى وسمية عبد الوراث (٢٠٠٩)، مصطفى أبوزيد (٢٠١٠)، محمود إبراهيم (٢٠١١)، ونجلاء الكلية (٢٠١٤)، وهالة شمبولية (٢٠١٧)، وطلعت أبو عوف (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة، وتختلف مع نتائج دراسات: وتكنز (Wattkins, 1983)، فاطمة فرير (١٩٩٦)، رمضان محمد وإبراهيم الصباطى

(٢٠٠٢)، أحمد عبدالرحمن والسيد الفضالى (٢٠٠٧)، بالابو (Pallapu, 2007)، نصرة جلجل (٢٠٠٨)، منذر بلعاوى (٢٠١٢)، وحمد العجمى (٢٠١٣)، وعبد السلام النداف (٢٠١٩)، وكوثر أبو قورة (٢٠١٩)، وعبد الحليم شريط وعبد النور أرزقي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم المفضلة. ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الثالث للدراسة.

وتتعارض هذه النتيجة مع مبدأ الفروق الفردية الذي يؤكد على حقيقة مؤداها "أن كل إنسان يعتبر نموذجًا فريدًا في ذاته لا مثيل له من حيث التفرد بالتكوين الجسدي، والنفسي الوجداني، والعقلي المعرفي، ويعتبر هذا من أهم الخصائص المميزة للإنسان دون غيره من المخلوقات وإن تشابه مع بعض الأفراد في بعض الخصائص أو السمات.

كما يمكن تفسير هذه نتيجة هذا الفرض في إطار طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة الجامعيين، حيث يتمتعون بخصائص وسمات نفسية وقدرات عقلية معرفية متشابهة، إضافة إلى طبيعة المناخ الأكاديمي (الجامعي) حيث يتضمن مناهج ومقررات تحمل أفكارًا وقيمًا موحدة هذا إلى جانب أساليب وطرق التدريس الجامعي التي تتشابه كثيرًا، حيث يتعرض كل من الذكور والإناث لنفس الأنشطة التعليمية والمثيرات البيئية على المستويين المعرفي والاجتماعي التي لا تُفرّق بين الأفراد سواء أكان ذكرًا أم أنثى، مما أدى إلى تمتع كلاً من الجنسين بأساليب تعلم متشابهة إلى حد كبير.

٤. نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب فى أساليب التعلم المفضلة ودرجاتهم في جودة الحياة الأكاديمية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات أساليب التعلم المفضلة ودرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين

أساليب التعلم المفضلة	معاملات الارتباط
السمعى	٠.٥٧٩
البصرى	٠.٥٣٧
التحليلى	٠.٢٩٨
الكلى	٠.٥٦٧
التجريدى	٠.٥٨٢
العيانى	٠.٤٥٠

يتضح من جدول (٦) أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب التعلم المفضلة وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين. حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة موجبة في أساليب التعلم الست.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة عادل الأبيض (٢٠١٨)، والتى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وجودة الحياة لدى المتعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تقضى بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين فى ضوء أن جودة الحياة الأكاديمية للفرد يمكن ان تتحقق من خلال

تضافر وتكامل مجموعة من العوامل التي تهيء له التمتع بجودة حياته الأكاديمية، منها ما يتعلق بالأسرة، والأخوة، ومنها ما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية، وكذلك ما يتصف به الفرد من خصائص وسمات شخصية، وما يتمتع به من قدرات معرفية، تسهم جميعها في تنعمه بجودة الحياة الأكاديمية، إضافة إلى أن البيئة الجامعية المستقرة التي توفر للمتعلم الرضا، وتحقيق طموحاته، وتسهم في إنجازه الأكاديمي، وتتيح له تفعيل ما يمتلكه من قدرات ومهارات، وتُلبي احتياجاته ومتطلباته؛ مما أدى في النهاية إلى تحقيق جودة الحياة الأكاديمية للمتعلم.

ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الرابع للدراسة.

٥. نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "**يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً (Stepwise Regression Analysis) حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات (٠.٧٧٧) وتعد نسبة مقبولة من التباين. وجاءت النتائج علي النحو التالي:

جدول (٧) تحليل التباين لانحدار أساليب التعلم علي جودة الحياة الأكاديمية للموهوبين

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها	مربع معامل الارتباط R^2
الأول	الانحدار	٤٠٠٠.٨٢٦	١	٤٠٠٠.٨٢٦	٤٩.١٥٥**	٠.٣٣٩
	البواقي	٧٨١٣.٦٧٤	٩٦	٨١.٣٩٢		
	الكلي	١١٨١٤.٥٠٠	٩٧			
الثاني	الانحدار	٦٠٧٦.٧٨٣	٢	٣٠٣٨.٣٩٢	٥٠.٣٠٧**	٠.٥١٤
	البواقي	٥٧٣٧.٧١٧	٩٥	٦٠.٣٩٧		
	الكلي	١١٨١٤.٥٠٠	٩٧			
الثالث	الانحدار	٧٧٦٣.٣٨٤	٣	٢٥٨٧.٧٩٥	٦٠.٠٤٦**	٠.٦٥٧
	البواقي	٤٠٥١.١١٦	٩٤	٤٣.٠٩٧		
	الكلي	١١٨١٤.٥٠٠	٩٧			
الرابع	الانحدار	٩١٨٥.٥٧٨	٤	٢٢٩٦.٣٩٤	٨١.٢٣٧**	٠.٧٧٧
	البواقي	٢٦٢٨.٩٢٢	٩٣	٢٨.٢٦٨		
	الكلي	١١٨١٤.٥٠٠	٩٧			

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أن نسبة التباين المفسر التي ترجع لتأثير أساليب التعلم المفضلة في جودة الحياة الأكاديمية للموهوبين بالمرحلة الجامعية بلغت (٧٧.٧ %) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين البالغ قيمتها (٨١.٢٣٧) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير لأهمية هذه المتغيرات في تحقيق جودة الحياة الأكاديمية للموهوبين. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (٢٢.٣%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية للطلاب وقدراتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط.

ولمعرفة أساليب التعلم المفضلة التي لها تأثير ويمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية للمتعلمين الموهوبين بالمرحلة الجامعية، تم إجراء تحليل الانحدار، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة وبين جودة الحياة الأكاديمية للموهوبين بالمرحلة الجامعية

النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
الأول	الثابت	٨٧.٨١٨	٣.٦٧٦	–	٢٣.٨٩٠**
	أسلوب التعلم التجريدي	١.٣٠٥	٠.١٨٦	٠.٥٨٢	٧.٠١١**
الثاني	الثابت	٧٧.٧٥٦	٣.٦٠٢	–	٢١.٥٨٨**
	أسلوب التعلم التجريدي	١.٠٢٨	٠.١٦٧	٠.٤٥٨	٦.١٤٨**
	أسلوب التعلم الكلي	٠.٨٤٩	٠.١٤٥	٠.٤٣٧	٥.٨٦٣**
الثالث	الثابت	٥٤.٣٨٠	٤.٨١٩	–	١١.٢٨٥**
	أسلوب التعلم التجريدي	٠.٩٧٠	٠.١٤٢	٠.٤٣٣	٦.٨٥٦**
	أسلوب التعلم الكلي	٠.٩٩٧	٠.١٢٥	٠.٥١٣	٨**
	أسلوب التعلم التحليلي	١.١١٥	٠.١٧٨	٠.٣٨٥	٦.٢٥٦**
الرابع	الثابت	٤٢.١٠٢	٤.٢٦٩	–	٩.٨٦٢**
	أسلوب التعلم التجريدي	٠.٩١٧	٠.١١٥	٠.٤٠٩	٧.٩٨٣**
	أسلوب التعلم الكلي	٠.٩١٩	٠.١٠٢	٠.٤٧٣	٩.٠٤٨**
	أسلوب التعلم التحليلي	١.١٠٦	٠.١٤٤	٠.٣٨٢	٧.٦٦٤**
	أسلوب التعلم العياني	٠.٧٧٠	٠.١٠٩	٠.٣٥١	٧.٠٩٣**

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يمثل جدول (٨) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة (أساليب التعلم المفضلة) المنبئة بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين.

كشفت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين (٧)، (٨) عن وجود أربعة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين، وهذه النماذج هي:

- **النموذج الأول:**

تم التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين من خلال أسلوب التعلم التجريدي، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٣٣.٩ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ف" ٤٩.١٥٥، مما يشير لتأثير أسلوب التعلم التجريدي لدى الموهوبين بالجامعة في جودة حياتهم الأكاديمية. وكان أسلوب التعلم التجريدي ذا تأثير مباشرة ودال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين، حيث بلغت قيم "ت" لهذا الأسلوب (٧.٠١١)، أما باقي أساليب التعلم الأخرى فلم يكن لها تأثير دال إحصائيًا، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين.

- **النموذج الثاني:**

تم التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة لموهوبين من خلال أسلوبي التعلم (التجريدي، والكلي)، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٥١.٤ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ف" ٥٠.٣٠٧، مما يشير إلى أن هذين الأسلوبين قد فسرا نسبة مقبولة من التباين في جودة الحياة الأكاديمية. وتعود هذه النسبة إلى التأثير الإيجابي والدال لأسلوبي التعلم (التجريدي، والكلي)، عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٦.١٤٨، ٥.٨٦٣)، أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال إحصائيًا، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين.

- **النموذج الثالث:**

تم التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة لموهوبين من خلال أساليب التعلم (التجريدي، والكلي، والتحليلي)، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٦٥.٧ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ف" ٦٠.٠٤٦، مما يشير إلى أن هذه الأساليب قد فسرت نسبة مقبولة من التباين في جودة الحياة الأكاديمية. وتعود هذه النسبة إلى التأثير الإيجابي والدال لأساليب التعلم (التجريدي، والكلي، والتحليلي)، عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٦.٨٥٦، ٨، ٦.٢٥٦)، أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال إحصائيًا، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين.

- **النموذج الرابع:**

تم التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة لموهوبين من خلال أساليب التعلم (التجريدي، والكلي، والتحليلي، والعياني)، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر ٧٧.٧ % وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ف" ٨١.٢٣٧، مما يشير إلى أن هذه الأساليب قد فسرت نسبة مقبولة من التباين في جودة الحياة الأكاديمية. وتعود هذه النسبة إلى التأثير الإيجابي والدال لأساليب التعلم (التجريدي، والكلي، والتحليلي، والعياني)، عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٧.٩٨٣، ٩.٠٤٨، ٧.٦٦٤، ٧.٠٩٣)، أما باقي الأساليب فلم يكن لها تأثير دال إحصائيًا، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الموهوبين.

على ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن أساليب التعلم وفقًا لنموذج كوفيلد (Coffield) يمكن أن تسهم في بجودة الحياة الأكاديمية لدى الموهوبين بالمرحلة الجامعية، وإن اختلفت نسب إسهامها فيه. وكان لأسلوب التعلم التجريدي الدور الأكبر في التنبؤ بهذه الجودة. كما كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي لأساليب التعلم: الكلي، والتحليلي، والعياني في جودة الحياة الأكاديمية، مما يشير إلى أن الأشخاص الذين يتميزون بقدرتهم العالية على التفكير والتعامل مع وبالرموز والعلاقات المجردة والمفاهيم بشكل فعال، والذين يفضلون التعامل مع الألفاظ والكلمات أكثر من تعاملهم مع الصور والأشكال والرسوم، والمرتفعين في قدرتهم على إجراء عمليتي التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات المقدمة إليهم والاستجابة لها، والذين لديهم القدرة على برؤية المثيرات ككل، وتزداد قدرتهم على النظر للمواقف نظرة شاملة، وكذا الذين يتصفون برؤية المثيرات في شكل جزيئات، وتزداد قدرتهم على النظر للمواقف جزء جزء، ويستطيعون تحليل المعلومات في جزيئات، والذين يميلون إلى التعامل مع الصور البيانية في تعلمهم وتعاملهم، وذوي القدرة قدرة العالية على التعامل بشكل فعال مع المواقف العملية والواقعية؛ والذين يفضلون إدراك الأشياء في واقعهم يمكن التنبؤ بجودة حياتهم الأكاديمية.

وتتفق هذه النتائج مع ما بيَّنته دراسة عصام الطيب (٢٠١١) من أن الأساليب التى يستخدمها الطلاب فى التعلم ويفضلونها تجعلهم أكثر مثابرة وإصراراً فى تعلمهم داخل الجامعة، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، كما تجعلهم يديرون

مواقف التعلم بشكل اكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية (أساليب التعلم). الأمر الذي يمكن أن يحقق جودة الحياة الأكاديمية لـــدى طلبة الجامعة الموهوبين من وجهة نظر الباحثة الحالية.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية لجودة الحياة الأكاديمية كالتالي:

جودة الحياة الأكاديمية = ٤٢.١٠٢ + (٠.٩١٧ X أسلوب التعلم التجريدي) + (٠.٩١٩ X أسلوب التعلم الكلي) + (١.١٠٦ X أسلوب التعلم التحليلي) + (٠.٧٧٠ X أسلوب التعلم العياني).

لهذا يمكن قبول الفرض الخامس والذي كان ينص على وجود اسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائيًا لأســـاليب التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الموهوبين، ولكن هذا القبول بشكل جزئي؛ فلم تُظهر النتائج إمكانية الاعتماد على جميع أساليب التعلم المفضلة في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى المتعلمين الموهوبين بالمرحلة الجامعية.

التوصيات والمقترحات:

(أ) التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلي:

١-ضرورة تدريب الطلاب الجامعيين الموهوبين والعاديين على تحسين مستواهم في أساليب التعلم المفضلة، وكذا جودة حياتهم الأكاديمية من خلال برامج تدخلية متنوعة.

٢-يجب على أعضاء هيئة التدريس تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم بما يراعي تخصصات المتعلمين.

٣-الاهتمام بالتعرف على أساليب التعلم المفضلة وفقًا لنموذج كوفيلد لدى فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصـــة، حيث تعتبر هذه الأساليب أساس العملية التعليمية للمتعلم.

(ب) مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن اقتراح مجموعة من البحوث كما يلي:

١-الإسهام النسبي لأساليب التعلم المفضلة في التنبؤ بالموهبة لدى الطلبة الجامعيين.

٢-أثر برنامج تدريبى في تنمية أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الموهوبين مرتفعي ومخفضي جودة الحيـــاة الأكاديمية.

٣-أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية الموهوبين مرتفعي ومنخفض جودة الحياة الاكاديمية: دراســـة مقارنة.

المراجـــــــع:

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). توجهات الهدف وأساليب التعلم فى علاقتهما بالتحصيل الأكاديمى لدى طـــلاب كليـــة التربية "دراسة تنبؤية". **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢٧، ٣، ٣٣ – ٨٥.

إبراهيم بن عبد الله الحسينان (٢٠١٥). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية: دراســـة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤١، ١٧٨ – ٢٣٣.

أحمد زكى صالح (١٩٧٨). **اختبار الذكاء المصور**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أحمد عبد الرحمن عثمان، والسيد الفضالى عبدالمطلب (٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختبارى فى ضـــوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنهـــا، ١٧ (٧٠)، ١٦٨ – ٢٠٩.

أحمد عبد الملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديميـــة لـــدى طلاب الجامعة. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٦، ٥٢٧ – ٦٠٤.

أسماء عبدالخالق كامل (٢٠١٠). أنماط السيادة النصفية للمخ وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية. **رســـالة ماجستير**، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل الدراسي لـــدى طلبة كلية التربية. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، جامعة الزقـــازيق، ٨٣، ١، ٧١ – ١٢٦.

إلهام بنت إبراهيم وقاد (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لـــدى طالبـــات المرحلـــة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

أيمن فتحي عامر (٢٠٠٢). أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفـــاءة حـــل المشـــكلات. **رســـالة دكتوراه**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

بدر محمد الانصارى (٢٠٠٦). استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس مسقط ١٧-١٩ ديسمبر، ١ – ١٩.

جبر محمد جبر (٢٠٠٥). علم النفس الإيجابي. **المؤتمر العلمي الثالث "حول الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي فى ضوء جودة الحياة"**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، خلال الفترة من ١٥- ١٦ مارس، ١، ٨٧-٩٤.

حازم عيسى المومني، واحمد حسن لبابنة (٢٠١٩). أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبـــة كليـــة الحصن الجامعية في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)**، ٢٠ (١)، ١٠٣ – ١٢٦.

حسام الدين أبو الحسن علي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فـــي تنميـــة أســـاليب التفكيـــر وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعـــة الأزهـــر الشـــريف، ١٥٤، ٢، ٦٢٥ – ٦٧٢.

حسن سعد عابدين، وفتحي محمد الشرقاوي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحيـــاة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإســـكندرية، ٢٦ (٢)، ١٥٣ – ٢٣٤.

حمد بليه العجمى (٢٠١٣). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم فى المدارس المتوسطة بدولة الكويت (دراسة وصفية مقارنة فى بعض المتغيرات الديموجرافية). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كليـــة التربيـــة، جامعـــة البحرين، ١٤ (٤)، ٣٠٧ – ٣٣٥.

حياة رشيد العمري، وحصة محمد آل مساعد (٢٠١٢). استرتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيًا. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٧، ٢، ١٣٥- ١٨٩.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣). **التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

رغداء علي نعيسة (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٨ (١)، ١٤٥- ١٨١.

رمضان محمد رمضان (١٩٩٠). أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

رمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢). الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة فى ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسى. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، المملكة العربية السعودية، ١ – ٢٢.

زهية صالح زيتون (٢٠٠٣). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة فى محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ريم إبراهيم الشامي، ومنى حسن بدوي، وأماني سعيدة إبراهيم (٢٠٢٠). العلاقة بين أساليب التعلم والدافعية للإنجاز لدى الموهوبات منخفضات التحصيل الدراسي بالمرحلة الإعدادية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ١٩ (٣٨)، ١٥٧ – ١٨٧.

سالي حسن حبيب (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الاكاديمية لدى الطالبات الموهوبات. **مجلة التربية الخاصة**، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤ (١٦)، ١، ٢١٩ – ٢٦٣.

سبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠١). أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينتين قطرية وإماراتية. **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٥ (١)، ٦٢ – ١٠٩.

سحر عبده سرحان (٢٠٠٦). فعالية استخدام التغذية المرتدة والأسلوب المعرفي (الكلي – التحليلي) في تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سري محمد سالم (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية**، جامعة الخرطوم، ٩، ١ – ٥٤.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤). تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم داخل الجامعات المصرية "مدخل لتحسين وضمان جودة التعليم الجامعي والبحث العلمي". **ملخصات المؤتمر القومي الأول لإستراتيجيات مواجهة تحديات التعليم والبحث العلمي في الجامعات المصرية**، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى بجامعة الزقازيق، خلال الفترة من ١١ – ١٢ نوفمبر، ١٢ – ١٣.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). **مخ الإنسان آلة تجهيز ومعالجة المعلومات "مدخل إلى التربية المعرفية"**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

سناء حامد زهران (٢٠١٧). جودة الحياة وأساليب المعاملة الوالدية المدركة وعلاقتهما بالبطر النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تنبؤية". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧ (٩٥)، ١٤٩ – ٢٠٩.

صبرى محمد حسن (١٩٩٩). الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم وعلاقتهما بتحيز اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

صفاء أحمد عجاجه (٢٠٠٧). النموذج السببى للعلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

طلعت محمد أبو عوف (٢٠٢٠). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر– سيلفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٠، ١٠٨٧ – ١١٧٩.

عادل السعيد البنا، ورحاب سمير طاحون (٢٠١٩). فعالية الذات والدافعية للاتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣، ٤، ١ – ٧٨.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد

عادل عبد المعطي الأبيض (٢٠١٨). أثر أساليب التعلم وفعالية الذات الأكاديمية في جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٧٠ (٢)، ٤، ٢٨٢ – ٣٤٠.

عبد الحليم شريط، وعبد النور أرزقي (٢٠١٩). أساليب التعلم السائدة عند طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ١٢ (١)، ٣٨٩ – ٤٠٠.

عبد الرحمن بن يوسف شاهين (٢٠١٩). استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية– جستن، جامعة الملك سعود، ٦٦، ١٥ – ٤٦.

عبد السلام محمد النداف (٢٠١٩). أساليب التعلم وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي عند طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ٥، ٣، ١٢٧ – ١٣٧.

عبود جواد راضى (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية على وفق نموذج كوفيلد. **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، ١ (١٩)، ٣٣٣ – ٣٨٢.

عصام على الطيب (٢٠١١). الإسهام النسبى لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢١ (٧٣)، ٣٥٢ – ٤٥٢.

عصام علي الطيب، وعلي عبد الرحمن خليفة (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أساليب التعلم ومستويات فاعلية الذات على اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني بكلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٨)، ٣١٩ – ٣٨٣.

عفاف عبد اللاه عثمان (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٨، ٥٥٣ – ٦١٥.

علاء الدين السعيد النجار، وكوثر قطب أبو قورة، ورنا خيري المغازي (٢٠٢٠). أساليب التعلم والكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (١)، ٣٨٥ – ٤١٤.

فاطمة حلمى حسن فرير (١٩٩٦). مداخل التعلم فى ضوء نظرية بيجز وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعى ومنخفضي التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٢٧، ٢، ١ – ٣٤.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال أحمد صادق (١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال أحمد صادق (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي** (ط ٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق، ومصطفى محمد عبدالعزيز (٢٠٠٥). **اختبارات كاتل للعامل العام: مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كوثر قطب أبوقورة (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية (Memletics) لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM). **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٣، ١ – ٧٣.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٧ أ). خرافة أساليب التعلم. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٢، ١، ١ – ١٢.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٧ ب). قياس أساليب التعلم. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٢، ٢، ١ – ٨.

لفا محمد العتيبي (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الاكاديمية لطلاب الجامعة. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٤٨، ٢٤١ – ٢٨٠.

ماردين جاسم عزيز (٢٠١٥). أساليب التعلم المرتبطة بفصوص المخ وعلاقتها بالوظائف التنفيذية في ضوء التخصص الأكاديمي والتفوق الدراسي. **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٠). **قائمة الأنشطة الابتكارية**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

مجدى عبدالكريم حبيب (٢٠٠١). **اختبار ابرهام للتفكير الابتكارى**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد النوبي علي (٢٠١٨). قائمة تقدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٤، ٧٥ – ١٣٤.

محمد بن عبد الله النذير (٢٠١٥). أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة المستجدين بجامعة الملك سعود. **رسالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٤٩، ٨٣ – ١٠٠.

محمد بن علي معشي، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤). القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقاً لنموذج ريد Reid فى التحصيل الأكاديمى لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتى الذكاء الاجتماعى. **مجلة جامعة جازان "فرع العلوم الإنسانية"**، ٣ (١)، ٩١ – ١٢٩.

محمد حسانين محمد (١٩٩٨). دراسة لأثر اختلاف التخصص الدراسي والسيادة النصفية للمخ على بعض أساليب التعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية ببنها. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر، ٩ – ٦٢.

محمد زياد حمدان (١٩٨٥). **خرائط أساليب التعلم**. عمّان: دار التربية الحديثة.

محمد غازي الدسوقي (٢٠١٣). التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وإسهامها النسبي في الإنجاز الأكاديمي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٨٠)، ٢، ٢٦٥ – ٣٤٦.

محمود أبو المجد عثمان (٢٠١٧). جودة الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات شعبة الطفولة مرتفعي ومنخفضي إدمان الهواتف الذكية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧ (٩٥)، ٣٦٩ – ٤٠٧.

محمود عوض الله سالم (١٩٨٦). أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسى، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

محمود عوض الله سالم (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، ٣، ٦، ١٣١ – ١٦٨.

محمود محمد إبراهيم (٢٠١١). البنية العاملية لأساليب التعلم لدى طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة السلطان قابوس وفق مستوياتهم الأكاديمية فى ضوء نموذج "ريد". **مجلة العلوم التربوية**، ٢، ٢، ٤ – ٦١.

مروان زايد بطاينة (٢٠١٨). أساليب التعلم واستراتيجيات التذكر المفضلة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. **إربد للبحوث والدراسات – العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة إربد الأهلية، ١٩ (٣)، ١ – ٦٢.

مصطفى حسيب أبوزيد (٢٠١٠). أثر التفاعل بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة على الأداء الاكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء متغيرى العمر والجنس. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، ٢٦ (١)، ٢، ٣٢ – ١٦٦.

منذر يوسف بلعاوى (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم. **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، ٦١، ٢٠٣ – ٢٢٩.

منصور عبد الله القباطي (٢٠٠٣). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

منى سعيد أبوناشي (٢٠٠٨). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٨ (٦١)، ٣٨٤ – ٤١٥.

منير سليمان حسن (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية التكليفات الإلكترونية وأسلوب التعلم فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٤ (١)، ٥٦ – ٧٣.

نبيل عيد الزهار، فوزي عزت علي، وأحمد فوزي جنيدي (٢٠٠٩). البنية العاملية لجودة الحياة النفسية لنموذج رايف (Ryff). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٩ (٦٢)، ٤٦٣ – ٤٨٢.

نجاة زكى موسى، ومديحة عثمان عبدالفضيل (١٩٩٨). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى دراسة تحليلية فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى. **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٢، ٢، ١٠٧ – ١٦٧.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٤). تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٨، ٢٤٩ – ٢٨٠.

نشوة كرم أبو بكر، وفتحي محمد مصطفي (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٥٩، ٤٢٩ – ٤٧٦.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٨ (٥٨)، ٣٢٩ – ٣٤٨.

نصرة محمد جلجل (٢٠١٣). **مقياس أساليب التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نهلة متولي السيد، وسُمية على عبد الوارث (٢٠٠٩). الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المميزة لطالبات الجامعة في ضوء التخصص الدراسي ونمط السيادة المخية لمعالجة المعلومات. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٠، ٢٦٥ – ٣٠١.

نوره غريب العنزي (٢٠١٨). أساليب التعلم اللغوية والإدراكية الحسية المفضلة لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بالمستوى الدراسي والتحصيل. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٩٩، ٢٣٥ – ٢٧٠.

هالة محمد شمبولية (٢٠١٧). الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى إطار نموذج كوفيلد Coffield فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى لدى طلاب تكنولوجيا البصريات مرتفعى ومنخفضى السلوك الإيثارى. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٨ (١١١)، ٢٥٩-٢٩٤.

هشام بركات حسين (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح لتدريس المفاهيم الرياضية في المرحلة الإبتدائية في ضوء أساليب تعلم الموهوبين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٩ (١)، ٣٦٧ – ٤٠٦.

هلال بن زاهر النبهانى (٢٠١١). الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس فى ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، ١٩ (١)، ٢، ١٥٢ – ١٨٢.

همام سمير حمادنه (٢٠١٨). مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١١ (٣٥)، ٦٣ – ٨٤.

يسري زكي عبود، وسليم أحمد المصمودي (٢٠١٤). بناء وتقنين مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، كلية التربية، جتمعة طيبة، ٩ (١)، ٧٠ – ٨٩.

Ahangr, R. G. (2010). A Study of resilience in relation. cognitive styles and decision-making styles of management students. *Journal of Business Mangement*, 46, 953-961.

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress-. The effects of coping style and cognitive hardiness. *Journal of personality and Individual Differences*, 34, 77-95.

Biggs, J., Kember, D., & Leung., D (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.

Cano-Garcia, F. & Hewitt H. E. (2000). Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.

Cardona, L. A. (2014). Conceptualizing Quality of College Life. Doctoral Dissertation, University of North Texas.

Coffield, F. (2011a). Learning Styles. Green Wood Press West Port. London.

Coffield, F. (2011b). Learning Styles An Overview Of Theories, Models and Measures .Green Wood Press West Port .London.

Coffield, F. (2011c). Coffield Model Of Learning Styles. Green Wood Press West Port. London.

Coffield, F. (2011d). Differences In Learning Styles. Green Wood Press West Port. London.

Coffield, F. & Folder, B. (2011) .Applications Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. Green Wood Press West Port. London.

Davis, A. M. (1999). Effects of gender, cognitive learning styles, and computer anxiety on students academic achievement and performance: A Preliminary Study. Eeic Database 1992 – 2003. No ED442475.

Diaz, D. & Cartnal, R. (1999). Students Learning Styles in two Classes, *College Teaching*, 47 (4), 130-135.

Dollar, D. (2001). Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education. *Community College Review*, 28 (4), 82-84.

Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning style instructional strategieson student achievement and attitdes. *Perceptions of Educators in Diverse Institutions*. 82 (3), 135-140.

Entwistle, L. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 325-346.

Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Application reliability and validity of the index of learning styles, *International Journal of Engineering Education*, 21 (1), 103-112.

Kahan, Z. (2009). Differnces between learning styles in professional courses at university level. *Journal of Social Science*, 5 (3), 236-238.

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

Millton, C. D. (1990). Bridging the cultural gap: a study of Chinese students. learning style preferences. *RELC Journal*, 21 (1), 29-54.

Nguyen., T., Shultz., C., & Westbrook., M. (2012). Psychological Hardiness in Learning and Quality of College Life of Business Students: Evidence from Vietnam. *Journal of Happiness Studies*, 13 (6), 1091-1103.

Pallapu, P. (2007). Effects of visual and verbal learning style on learning. *Institute for Learning Style Journal*, 1, 34 – 39.

Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the Quality of Academic Life Matter for Students' Performance, Loyalty and University Recommendation?. *Journal of Applied Research in Quality of Life*, 1 (11), 293-316.

Rassol, G. & Rawaf, S. (2007). Learning Styles Preferences of Undergraduate Nursing Students, *Nursing Standard*, 21 (32), 35-41.

Rayner, S. (2007). Teacher elixir, Learning Chimera or Just Fool's Gold? Do Learning Styles Matter?. *Journal of Support for Learning*, 22, 24-29.

Reid, J. (1995). Learning styles in the ESL/EFLclassroom. Boston: Heinle & Heinle.

Vermunt, J., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to Rrevise Theory?. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 49-63.

Wang, Y. C. (2004). An analysis for Learning style preferences and their relation to achievement among online and traditional highereducation students, *Dissertaion Abstract Iiternational*. (65) 10-A, 3770.

Wattkins, D. (1983). Assessing Tertiary Study Process. *Journal of Human Learning*, 2, 29-37.

York, L. (2000). Individual Learning Styles: Implications for Urban Mexican Middle– School Student Success. M.A.D., Texas woman's University. 1 - 61.