

2019

The Big Five Personality Traits and the Learning Environment as Predictors of the Surface and Deep Learning Styles among a Sample of Students at Yarmouk University

Emad Khalid Al-Omari
Yarmouk University/Jordan, omary111@yahoo.com

Nasr Yousuf Muqabalah
Yarmouk University/Palestine, magableh@yu.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych

Recommended Citation

Al-Omari, Emad Khalid and Muqabalah, Nasr Yousuf (2019) "The Big Five Personality Traits and the Learning Environment as Predictors of the Surface and Deep Learning Styles among a Sample of Students at Yarmouk University," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 10 : No. 28 , Article 2.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych/vol10/iss28/2

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aar.edu.jo, marah@aar.edu.jo, dr_ahmad@aar.edu.jo.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم كمنبئات لإسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

The Big Five Personality Traits and the Learning Environment as Predictors of the Surface and Deep Learning Styles among a Sample of Students at Yarmouk University

Mr. Emad Khaled Al-Omary

PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
Omary111@yahoo.com

Dr. Naser Yousef Magableh

Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Magableh@yu.edu.jo

أ. عماد خالد العمري

طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

د. نصر يوسف مقابلة

أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 2/ 9/ 2018, Accepted: 16/ 10/ 2018

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3474102>

http://journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2/ 9/ 2018م، تاريخ القبول: 16/ 10/ 2018م.

E - ISSN: 2307 - 4655

P - ISSN: 2307 - 4647

in favor of female students, and due to the level of education, in favor of first year students. There were no statistically significant differences due to the academic major.

The results showed that method of assessment, neuroticism, appropriate workload, conscientiousness, and emphasis on independence predicted Surface Learning style and fostered it. Whereas, efficient teaching, conscientiousness, general skills, clear goals and standards, emphasis on independence, openness to experience, extraversion predicted and fostere Deep Learning style. In the light of the results, the researchers recommended enlightening students with their personality traits and developing students' learning environment to correspond with their learning styles.

Keywords: The Big Five Personality Traits, Learning Environment, Surface Learning Style, Deep Learning Style.

مقدمة:

ما يزال الحديث عن عملية التعلم من أبرز المواضيع وأهمها على الإطلاق في ميادين التربية عامة وعلم النفس التربوي خاصة، فهو يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، وقد كانت لدراسة التعلم نتائج كثيرة ومهمة على الصعيد النظري والعملي، فعلى الصعيد النظري هناك مبادئ ونظريات انبثقت نتيجة دراسات تجريبية كان لها الأثر الكبير على الصعيد العملي في ضبط السلوك وتوجيهه وتعديله في المجال التربوي وحتى في مجالات أخرى صناعية أو اقتصادية ولا ننسى العسكرية منها.

ومما لا شك فيه بأن كل فرد يواجه في حياته ومسيرته الكثير من المشاكل والتحديات والعقبات التي لا بد له من أن يتزود بجملة من المعارف والحقائق والمعلومات لكي يستطيع مواجهتها والتغلب عليها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال عملية التعلم. ومما هو ملاحظ في العديد من المدارس والجامعات أن الطلبة ينقسمون في تعلمهم الى قسمين، الأول لديه رغبة ودافعية قوية في الفهم العميق للأشياء والمواضيع التي يدرسها، والثاني يبحث عن معلومات سطحية من أجل النجاح بالمقررات الدراسية فقط، وهذا يعكس ما يسمى بأسلوب التعلم.

ولا بد لكلا طرفي العملية التعليمية من معلم وطالب أن يعرفوا أسلوب التعلم، فعندما يكتشف الطالب أسلوب التعلم المفضل لديه فإن ذلك سيمنحه الفرصة لفهم كيف يتعلم، وأي المواد والمقررات تتناسب مع أسلوب تعلمه أكثر من غيرها، وما هي الأدوات التي تساعد على تعلمه، وما هي ظروف البيئة التعليمية التي يجب أن تتوفر لديه. وعلى الطرف الآخر عندما يكتشف المعلم أسلوب التعلم المفضل لدى طلبته فإنه سيكيف طرق تدريسه ومقرراته وأساليب تقييمه لكي تتوافق مع هذا الأسلوب.

يذكر لومب (Lump) المشار إليه في (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002) أن إحدى الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم على أسلوب التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2017/2018م، والبالغ عددهم (26597) طالباً وطالبة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة البحث من (1000) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان مقياس عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس خبرات المساق.

أظهرت النتائج أن أسلوب التعلم العميق هو السائد لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج أن عامل المقبولية هو السائد من العوامل الخمسة الكبرى. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث على أسلوب التعلم العميق، فيما كانت الفروق دالة إحصائية للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى على أسلوب التعلم العميق، فيما لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

كما أظهرت النتائج أن أساليب التقييم، والعصابية، وعبء العمل، والضميرية، والتركيز على الإستقلالية، قد تنبأت بإسلوب التعلم السطحي وشجعت على ظهوره. في حين أن التعليم الجيد، والضميرية، والمهارات العامة، ووضوح الأهداف والمعايير، والتركيز على الإستقلالية، والإفتتاح على الخبرة، والإنساطية، تنبأت بإسلوب التعلم العميق وشجعت على ظهوره. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بتبصير الطلبة بسمات شخصيتهم، وتطوير بيئة تعلمهم لتنسجم مع أساليب التعلم التي يستخدمونها.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بيئة التعلم، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق.

Abstract:

This study aimed at exploring the predictive ability of the Big Five Personality Traits and the learning environment to predict the Surface and Deep Learning styles among students at Yarmouk University during the academic year 2017/2018. The researchers used the descriptive correlational approach. The study population consisted of 26,597 students. The sample of the study consisted of 1000 university students and were selected by the available method. The researchers applied the R2F - Study Process Scale, Big Five Personality Traits Scale and Course Experience Scale on the sample.

The results revealed that Deep Learning style and agreeableness were prevalent among the sample. There were statistically significant differences among the sample in deep learning style levels due to gender,

العمليات فالنواتج أو المخرجات. وهذه المتغيرات متعددة، وقد ارتأتى الباحثان على اختيار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم كمتغيرات مدخلة في هذا النظام نظراً لما يتميز به نموذج العوامل الخمسة الكبرى من قدرة على تحديد الفروق الفردية، واحتوائه على أغلب السمات الشخصية. وفيما يتعلق ببيئة التعلم فهي المتغير المباشر والذي تحدث به عملية التعلم، وقد وجد أن أكثر أبعاد بيئة التعلم استخداماً وإرتباطاً بأساليب التعلم وتحديداً السطحي والعميق هي المتضمنة في مقياس خبرات الطلبة، ويأتي ذلك عند الحديث عن مقياس بيئة التعلم.

يصنف نموذج بيجز ضمن نماذج التعلم القائمة على إتجاه معالجة المعلومات، وقد تحدث فيه بيجز عن أساليب التعلم وفقاً لثلاثة أنواع، هي: أولاً: أسلوب التعلم السطحي (Surface Learn-ing Style)؛ والذي يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل أمام الآخرين، ويرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو تحقيق أهداف معينة مثل: الحصول على وظيفة أو الإرتقاء بها، أو التخرج من الجامعة، كما أن الطلبة في هذا الأسلوب يعتمدون على الحفظ والأستذكار للمحتوى الدراسي، وبالتالي فهم يركزون على إشارات محددة في المحتوى (Signs) أكثر من المعنى، ويحيدون عن الهدف الأساسي لعملية التعلم من خلال بذل جهد متدني، والإكتفاء بالقليل من الوقت لتحقيق المهمة. ثانياً: أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style)؛ الذي يقوم على أساس الدافعية الداخلية والاهتمام الحقيقي والجوهري بمادة التعلم فيسعى الطلبة الى فهمها واستيعابها، واكتشاف المعنى لما يتعلمونه، كما ويسعون لمعرفة القصد والهدف من الدراسة، ويقومون بالربط بين الأفكار النظرية والخبرات العملية، ويربطون المعرفة السابقة بالجديدة، وينظمون ذلك كله في إطار محكم، كما تتطور لديهم القدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، ويمتلكون القدرة على التعرف على الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي، وكل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل محكم. ثالثاً: أسلوب التعلم التحصيلي (Achieving Learning Style)؛ الذي يركز أصحابه على التحصيل وكسب الدرجات العاليه في الإمتحانات بعيداً عن التركيز على المهمة الدراسية، وبعيداً عن إهتماماتهم الأكاديمية. ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بحصولهم على درجات عالية في الإختبارات التحصيلية، وينظمون الوقت والمكان الذي يدرسون فيه، ويبحثون عن تلميحات من المدرسين، كما أنهم يسعون ليكونوا ضمن ما يتوقعه المدرسون منهم، ولكل من هذه الأساليب مكونين متفاعلين، هما: الإستراتيجية والتي تعكس كيف يقترب الطالب من تحقيق مهمة خاصة بعملية التعلم، والدافعية والتي تعكس لماذا يريد الطالب تحقيق هذه المهمة. ويتفاعل كلا المكونين يُحدد أسلوب التعلم لدى الطالب (Biggs, Kember & Leung, 2001).

العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

يعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى من أبرز النماذج التي تفسر الشخصية على مستوى عالٍ من التجريد، فكل عامل ثنائي القطب يندرج تحته مجموعة من السمات، وهذه السمات أيضاً يندرج تحتها عدد آخر من السمات الأكثر تحديداً، فعلى سبيل المثال نجد عامل الإنسبانية يندرج تحته سمات مثل التواصل الاجتماعي، والذي يقود الى عدد آخر من السمات الأخرى ككثرة الكلام والتعرف

تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد، وبالتالي ظهر الأهتمام بأساليب التعلم المختلفة والتي تشير الى أسلوب الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية.

بالإضافة إلى اهتمام الباحثين أمثال: بيجز (Biggs, 1985)، و كولب (Kolb, 1985)، و إنتوستل (Entwistle, 1979) بأساليب التعلم، فقد ركزوا أيضاً على سمات وخصائص الأفراد الشخصية، التي تحدد طرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة، وذلك بإعتبار أن أساليب التعلم تعتبر جزءاً من الشخصية، ذلك المفهوم الذي يشير الى جملة الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً والتي تعتبر نمطاً خاصاً يميز الفرد، ويحدد أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة (ملحم، 2006). ولهذه الميول والاستعدادات الأثر الكبير على كيفية تعلم الفرد والطرق التي يفكر بها. بالإضافة إلى ذلك، فقد ركز الباحثون أمثال موس (Moos, 1979) على الوسط الذي تحدث فيه عملية التعلم والذي يشير الى البيئة أو الحيز المكون من العلاقات بين الفرد والآخرين، والإنخراط بالمواقف المختلفة، والتعاون مع الآخرين، والتنافس والتحصيل، والمكونات المادية، وغيرها الكثير، وهي بلا أدنى شك تشكل في مجملها عاملاً مهماً يؤثر بعملية التعلم (Astin, 1975).

من هنا يمكن القول أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على اختيار أسلوب التعلم منها ما يتعلق بشخصية الفرد ذاته (فكره ومشاعره وسلوكه) ومنها ما يتعلق بالوسط المحيط بالفرد والذي يطلق عليه أسم بيئة التعلم (طرق التدريس، التقييم، المناخ الصفي، الإستقلالية، عبء العمل). فهذه المتغيرات جميعها لا بد من دراسة أثرها على عملية التعلم وهل تؤثر بها سلباً أم إيجاباً. ومن هنا برزت مشكلة هذه الدراسة في محاولتها للتعرف إلى بعض خصائص الشخصية وبيئة التعلم وقدراتها التنبؤية على أساليب التعلم.

أساليب التعلم (Learning Styles)

اختلف الباحثون في تعريف أساليب التعلم تبعاً للنظريات التي يستندون إليها في تفسير ظاهرة التعلم. فنرى تعريف إنتويستل وبترسون (Entwistle & Peterson, 2004) بأن أسلوب التعلم هو الطريقة المفضلة والمتسقة للتعلم، والتي عادةً ما تكون مرتبطة بمواقف تربوية أو حتى في مجالات العمل المختلفة.

ويشير كولب (Kolb, 1984) الى أن أسلوب التعلم هو: الطريقة التي يستخدمها الفرد لإدراك المعلومات ومعالجتها، وبناءً على ذلك فقد حدد ثلاث أشكال من التعلم إنطلاقاً من نموده. فيما يعرف أبو حطب (1984) أساليب التعلم بأنها: الطرق الشخصية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم. وعرفها شميك المشار إليه في (Bebello, 1990) بأنها: ميل الفرد نحو إستراتيجية تعلم معينة، تظهر من خلالها طريقة الفرد في معالجة المعلومات، في أي موضوع من مواضيع التعلم المختلفة.

وقد تناولت هذه الدراسة نموذج بيجز (Biggs) في التعلم، والذي تعود جذوره الى العالمين باديل ودنكن (Biddle & Dunkin, 1974) واللدان وضعا نموذجاً يُظهر التعلم داخل غرفة الصف كنظام متعدد المتغيرات ومكون من سلسلة من المراحل تبدأ بالمدخلات ثم

المختلفة، ويجعلون أنفسهم قليلي الأهمية. كما أنهم يُسوفون الأمور للآخرين، ولا يُساومون من أجل مواقفهم (John, 1990).

وقد أشار كلاً من جنسن - كامبل و غرازيانو (- Jensen Campbell & Graziano, 2001)، الى أن المقبولية مصطلح يشير الى كيفية الحفاظ على علاقات إيجابية مع الأشخاص الآخرين، وليس لها علاقة بالغضب والعدوان والجدال بين الأشخاص. وقد جادل العديد من الباحثين أن المقبولية هي العامل الأقل فهماً بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (Jensen - Campbell & Graziano, 1997; Wiggins & Trapnell, 2001).

◆ الضميرية (Conscientiousness)

عادةً ما يكون الأشخاص الموصوفون بمستوى عالٍ من الضميرية على استعداد للتوافق مع معايير الجماعة، ومع القواعد والسياسات التنظيمية لها، خصوصاً إذا كان مستوى المقبولية لديهم مرتفع (Smithikrai, 2008)، ويمتاز هؤلاء الأشخاص أيضاً بخصائص مثل ضبط النفس، والتصميم، والعزيمة، وإرادة التحقيق، والثقة، والتنظيم، والتخطيط بمهارة. كما ويوصفون بأن لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية في إنجاز المهام المختلفة، وذلك بسبب الانضباط الذاتي والتنظيم والترتيب لديهم. كما أن تحصيلهم في المواد الدراسية عادةً ما يكون مرتفعاً بسبب السعي الدؤوب للتميز في كل ما يفعلونه. كما وأنهم وقبل المباشرة بالمهمة التعليمية يضعون الخطط، ويحددون الأهداف، ويفكرون بعناية قبل التصرف. أما أولئك الأشخاص الموصوفون بمستوى منخفض من الضميرية عادةً ما يكونون مهملين، متهاونين، وغير واضحين. (Van Lieshout, 2000; Grehan, Flanagan & Malgady, 2011; John, 1990)

◆ الانفتاح على الخبرة (Openness - to - Experience)

يوصف الأشخاص المنفتحون على الخبرة بالإبداع، وسعة الأفق، والابتعاد عن التقليدية، واستقبال الأفكار الجديدة، والانتباه الى المشاعر الداخلية، والفضول الفكري. وتعتبر السمات المرتبطة بعامل الانفتاح على الخبرة بعيدة عن السمات المرتبطة بالعلاقات بين الأشخاص، فيقل احتمال انخراط ومشاركة الفرد مع الآخرين فيما يتعلق بالإحتياجات الجسدية والعاطفية (Smith & Canger, 2004).

كما ويسم الأفراد المنفتحون على الخبرة بأن لديهم خيالاً واسعاً، وميلاً لإحلام اليقظة، وينعكس ذلك جلياً في حساسيتهم المرهفة نحو الفن والجمال. كما أن الفضول الفكري لديهم يدفعهم لمعرفة أشياء جديدة، ويحررهم من الإلتزام بالقيم المجتمعية، ويجعلهم يقدرون التغيير والتنوع، ويزيد لديهم من مستوى الفهم من خلال المحاكاة الفكرية، ويصبح لديهم وعي بالخبرات الجمالية، وحب المغامرة (John, 1990).

العلاقة بين أساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

أكدت العديد من الدراسات أن أساليب التعلم تلعب دوراً مهماً في دراسة الشخصية، فهي تعتبر مكون أو بعد مهم من أبعاد الشخصية، فأساليب التعلم - والتي تعتبر التطبيق العملي للأساليب

على الآخرين. ويقترح هذا النموذج أن أغلب الفروق الفردية في الشخصية الإنسانية يمكن أن تصنف ضمن خمس عوامل والتي تم التوصل إليها تجريبياً (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003).

ومصطلح العوامل الخمسة الكبرى وفقاً لجون ونومان و سوتو (John, Naumann & Soto, 2008) لا ينبغي أن يوحي بأن الاختلافات في الشخصية يمكن تقييمها فقط باستخدام خمس أبعاد تصف الشخصية، بل يتعدى ذلك ليمثل طيفاً واسعاً من السمات المختلفة التي تندرج تحت كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى.

ويمكن تعريف نموذج العوامل الخمسة الكبرى على أنه تصور يمكن من خلاله وصف الشخصية وصفاً دقيقاً كاملاً من خلال خمس عوامل أساسية، هي: العصابية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الإنفتاح على الخبرة (McCrae & John, 1992).

ويمكن الحديث عن كل عامل من هذه العوامل كما يلي:

◆ العصابية (Neuroticism)

وهي من العوامل الشخصية التي تتعامل مع الاختلافات الفردية في التكيف و الإستقرار العاطفي والتي تشمل في أعلى مستوياتها: القلق، العدوان، الإكتئاب، الإندفاع، الحساسية للنقد، انعدام الأمن. كما أن ارتفاع سمات القلق والعدوان يماثل ارتفاع سمات الخوف والغضب (Zhao & Seibert, 2006).

والأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية على هذا العامل (العصابيون) يعانون من تأثير سلبي متزايد، وقلق، وعدم ضبط الأفكار بفعالية، ونتيجة لذلك يصبحون منشغلين بمشاعرهم وأفكارهم (Self - absorbed). أما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل (إستقرار عاطفي) يكونون واثقين من أنفسهم، هادئين، مرتاحين، منظمين (Renn, Allen & Huning, 2011).

◆ الانبساطية (Extraversion)

يشير هذا البعد في أعلى مستوياته الى أن سلوك الفرد إيجابي، حيوي، إجتماعي، دافئ، ويمتاز الأشخاص فيه بكثرة الكلام، ومن السهل عليهم تشكيل علاقات مختلفة. والأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية على هذا العامل يكون لديهم إثارة، حب البحث، والنشاط، والمرح، وحب الناس. كما أن مشاعرهم إيجابية نحو الناس، ويحبون الإستمرار في العمل، ويفضلون البيئات التعليمية التي تحفزهم وتزيد من نشاطهم. أما أولئك الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل فيوصفون بالوحدة، والهدوء، والتحفز، والاستقلالية، وقلة الكلام (Zhao & Seibert, 2006; John, 1990).

◆ المقبولية (Agreeableness)

وفقاً لباتريك (Patrick, 2011)، تشير المقبولية إلى الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد مع الآخرين في مجالات مختلفة مثل الثقة، الاستقامة، الإيثار، الامتثال، التواضع. والأشخاص اللذين يمتازون بالمقبولية يكون لديهم مستوى عالٍ من الثقة بالآخرين، والتعاطف، وحب المساعدة. وتكون صفات مثل إنعدام الثقة بالآخرين، التمركز حول الذات، العدوانية، في أدنى مستوياتها لديهم. كما ويوصف هؤلاء الأفراد بأنهم متواضعون في تقييم قدراتهم وخبراتهم

بيئة التعلم الجامعي

في الأونة الأخيرة تزايد مستوى الوعي في مؤسسات التعليم العالي من أجل إنتاج خريجين ليسوا فقط مؤهلين في حقول دراستهم، بل ويمتلكون مهارات عامة تمكنهم من التعلم مدى الحياة، والإستفادة من التجارب المختلفة، وبناء خبرات متنوعة في كافة ميادين الحياة. فظهرت العديد من المبادرات في دول مختلفة مثل مشروع التعليم العالي البريطاني (EHE) الذي يسعى إلى تطوير مهارات الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة، وبرنامج القدرة في التعليم العالي (ECP) الذي يطور عند الطالب اكتساب المعرفة وإعادة استخدامها بشكل مبدع ومبتكر (Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997).

وبما أن البيئة الجامعية هي بيئة مفتوحة فهذا يعني تعرض جميع العوامل الإجتماعية والتربوية والنفسية والإقتصادية - والتي تؤثر في جودة عملية التعلم والتعليم - إلى التغيير المستمر، الأمر الذي ينعكس على مخرجات هذه العملية. وبالتالي لا بد من متابعة هذا التغيير المستمر (نزال، 2012).

ويمكن القول أن أغلب الدراسات التي تناولت أساليب التعلم قد أكدت على أهمية المساقات الدراسية، والسياق البيئي الذي يشمل تلك المساقات، فأسلوب التعلم المفضل لدى الطالب قد يتأثر بإدراكه لخصائص عملية التدريس، ودرجة حماس المدرس، ومستوى المعلومات المقدمة، وطبيعة التخصص، ومحتوى المناهج، ووسائل التدريس، وعبء العمل، وأساليب التقييم (Dukwall, Arnold & Hayes, 1991).

وبما أن المساقات الجامعية هي حلقة الوصل الأولى بين الطالب وعضو هيئة التدريس فهي تعكس جودة بيئة التعليم الجامعي ونوعيته، وهي أهم بعد من أبعاد بيئة التعلم يجب تطويره، لأن هذه المساقات قد أقبل عليها الطلبة طواعية عند اختيارهم لتخصصاتهم الجامعية، وعليه تكون بيئة التخصص هي المناسبة لتطوير أساليب تعلم الطلبة وتعزيزها (جودة، 2017).

وقد تنوعت المقاييس المعنية بقياس بيئة التعلم تبعاً لاختلاف المستويات العمرية للطلبة وأبعاد ومكونات كل بيئة على حده. فظهرت مقاييس للبيئات الصفية مثل قائمة بيئة التعلم للمرحلة الثانوية (LEI)، ومقياس بيئة الصف (CES)، واستبيان بيئة الغرفة الصفية الفردية (ICEQ)، وقائمة صف (MCI)، ومقياس البيئة الصفية في الكلية والجامعة (CUCEI)، ومقياس خبرات الطلبة في المساق (CEQ)، واستبانة تفاعل المعلم (QTI)، وقائمة بيئة مختبر العلوم (SLEI)، واستبانة ما الذي يحدث في هذا الصف (WIHIC)، واستبيان دعم بيئات التعلم الإيجابي (SPLEQ). وعند اطلاع الباحثين على الدراسات التي تناولت علاقة بيئة التعلم بأساليب التعلم المختلفة، مثل: دراسة ديست وبلسين وهوفلاند وليرسين (Diseth, Pallesen, Hovland & Larsen, 2006)، ودراسة رحمن وآخرون (Rahman et al, 2012)، وجدوا أن أكثر أبعاد بيئة التعلم استخداماً وإرتباطاً بأساليب التعلم وتحديد السطحي والعميق هي المتضمنة في مقياس خبرات الطلبة في المساق (CEQ)، وهي: التعليم الجيد، وضوح الأهداف والمعايير، المهارات العامة، أساليب التقييم، عبء العمل، التركيز على الإستقلالية.

المعرفية - قدرة على تفسير العديد من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والإنفعالية، مما يعطيها القدرة على تنظيم سلوك الفرد وتوجيهه للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة. ويمكن القول أن أساليب التعلم تنظر الى الشخصية بطريقة شمولية وكلية، بحيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى مثل الإنفعالية والاجتماعية (العتوم، 2016).

يعد جوردن البورت (Gordon Allport) أول من قدم فكرت الأسلوب الى علم النفس عندما تحدث عن ما يسمى بأساليب الحياة (Style of Live)، والتي قصد بها سمات الشخصية (Personal-ity Type) أو سمات السلوك (Behavior Type)، ويذكر أنه يوجد عدة مداخل لتفسير أساليب التعلم أحدها المدخل المتمركز على الشخصية، حيث تعد أساليب التعلم جزءاً من الشخصية، فظهرت نظرية مايرز التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية يونج، وظهر دليل مايرز - بريجز الذي يقيس الإدراك، الحكم، التعامل مع الذات والآخرين، والتعامل مع العالم الخارجي. وظهرت أيضاً نظرية هولاند (Holland) التي توصلت الى ستة أساليب في الشخصية هي الواقعي، الفني، الاجتماعي، المبادر، التقليدي، البحثي. (Sternberg & Grigorenko, 2006).

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين أساليب التعلم وسمات الشخصية، ففي دراسة هيجوسي و دوفر سبايك (High-house & Doverspike, 1987) بحثت العلاقة بين أساليب التعلم وسمات الشخصية، وأظهرت النتائج وجود إرتباط إيجابي وثيق بينهما. ونذكر دراسة فرنهام (Furnham, 1992)، والتي تم العثور على علاقة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التعلم الخاص بكولب وبين سمات الشخصية الذهانية، العصابية، الإنبساطية، وهذا يدل أن العوامل الرئيسية للشخصية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأساليب التعلم.

كما أجرى كل من بوساتا و برينز وإيلشوت و هامكر دراسة (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 1999) اقترحت أن الأشخاص من أصحاب عامل الإنبساطية يمتازون بمعالجة دقيقة ومركزة عند اتخاذ قرار معين، ويعتبرون أنهم منظمون ذاتياً، وقادرون على بناء المعرفة بأنفسهم. أما أصحاب عاملي الشخصية الضميرية والإنفتاح على الخبرة فيعالجون المعرفة بدقة متناهية وينظمونها ويربطون المعرفة الحالية بالسابقة. أما أصحاب عامل العصابية فيفتقرون إلى التنظيم الذاتي، ويوصفون بالتناقض. وأصحاب عامل المقبولية يميلون الى التذكر والحفظ، ويحتاجون إلى قوة خارجية لتنظيمهم.

بيئة التعلم (Learning Environment)

يشمل مفهوم بيئة التعلم كلاً من البيئة الإجتماعية، والنفسية، والفيزيائية، التي تجري بها عملية التعلم والتعليم، وهي تعتبر وسيلة مهمة وراعية ومؤثرة على أساليب تعلم الطلبة، فهي تلعب دوراً هاماً في تحديد كيفية إدراك الفرد للمعلومات ومعالجته لها، كما وتوفر فرصاً للطلبة لربط أساليبهم المعرفية مع بعضها البعض، وتجعلهم يميزون بين المظاهر التي يفضلونها في البيئات التعليمية وتلك التي لا يفضلونها (حمدان، 1985).

العلاقة بين أساليب التعلم وبيئة التعلم

تعتبر بيئة التعلم وسيلة مهمة وراعية ومؤثرة على أساليب تعلم الطلبة، فهي تلعب دوراً مهماً في تحديد كيفية إدراك الفرد للمعلومات ومعالجته لها. فهي توفر فرصاً للطلبة لربط أساليبهم المعرفية مع بعضها البعض، كما تتيح لهم تحليل بعض مواقف التعلم وتحديد مدى مطابقتها لأساليبهم المعرفية مع متطلبات هذه المواقف التربوية والفكرية، واقتراحهم للتعديلات التي يتوجب إدخالها للحصول على تعلم أفضل (حمدان، 1985).

وقد ذكر رامسدن (Ramsden, 1992) مجموعة من عوامل بيئة التعلم تشجع على ظهور التعلم السطحي أو العميق عند الطلبة، فتلك التي تزيد من أسلوب التعلم السطحي تنحصر في عوامل مثل: استخدام أساليب التقييم التي تركز على استدعاء أو تطبيق المعرفة المبتذلة وعديمة الأهمية (Trivial Knowledge)، أو أساليب التقييم التي تزيد من مستويات القلق عند الطلبة، بالإضافة إلى التركيز على حشو الخطط الدراسية بالموضوعات المختلفة، والكميات الزائدة من المناهج الدراسية، وغياب التغذية الراجعة التي تتابع تقدم الطالب في عملية التعلم.

أما عوامل بيئة التعلم التي تشجع على زيادة أسلوب التعلم العميق، فتكون من خلال استخدام أساليب تدريس وتقييم تشجع على المشاركة النشطة في عملية التعلم، والإلتزام الشخصي من قبل المدرس، وتحديد توقعات أكاديمية واضحة، وخلق فرص تساعد الطلبة على الاختيار في طريقة ومحتوى الدراسة، والاهتمام بالمواد الدراسية المختلفة، والتركيز على التوجيه الذاتي للمتعلم كمصدر يظهر من خلاله سمات مثل التفاهم الودي، والاهتمام، والمشاركة، والدفء والتعاطف، والأصالة، والاتصال الفعال (Candy, 1991).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني المؤسسات التربوية والتعليمية من تدني مستوى التعليم لديهم، على الرغم من الجهود المستفيضة لتوسيع مظلة التعليم، إلا أن التحديات ما تزال قائمة، واهمها تلك المنوطة بالطلبة انفسهم، فنجد العديد منهم عاجزين عن اكتساب المعارف والمفاهيم المختلفة، وحتى إدراكها ومعالجتها وتنظيمها في بنائهم المعرفي، وهذا عائد إلى الكثير من العوامل، والتي منها ما يتعلق بالطالب نفسه مثل سمات شخصيته، ومعرفته السابقة، ودافعيته، وأسلوب التعلم المفضل لديه، ومنها ما هو عائد إلى بيئة التعلم وما تحتويه من طرق تدريس وتقييم، ووضوح في الأهداف، ووجود مصادر للتعلم وغيرها من العوامل. وبالتالي غياب التصور الصحيح والمعرفة الواضحة لمثل هذه العوامل من قبل الطالب نفسه، ومن قبل عضو هيئة التدريس، يجعل المشكلة قائمة، ومحاولة القدرة على حلها تحتاج الوقت والجهد الكثير. الأمر الذي يخلق أداء أقل من المطلوب ينعكس سلباً على مخرجات التعلم. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة التي تسعى إلى تبصير الطلبة أولاً والقائمين على العملية التعليمية ثانياً بهذه العوامل، فمن خلال هذه الدراسة سيتم تسليط الضوء على العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم. كما يُضاف إلى ذلك قيام الباحثين بالإطلاع على بعض الدراسات والبحوث الأجنبية

والعربية المرتبطة بأساليب التعلم، وملاحظة إهتمام أغلب هذه الدراسات بأساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي أو/ و أساليب التفكير. وعلى حد علم الباحثين فإنه لا يوجد أي دراسات عربية تناولت المتغيرات المقترحة في هذه الدراسة مجتمعة. وعليه فقد كان ذلك مبرراً كافياً لنشوء الحاجة إلى إجراء مثل هذا النوع من الدراسات، والتي تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أسلوب التعلم السائد (سطحي/ عميق) لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما عامل الشخصية السائد من العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأوساط الحسابية تعزى للجنس والتخصص والمستوى الدراسي على أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبيئة التعلم، والجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، على أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة:

يمكن وصف أهمية هذه الدراسة من خلال:

■ الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسة الحالية في محاولتها الربط بين ثلاثة مفاهيم أساسية للتعلم الإنساني، لتقدم وصفاً للعلاقة بينهما، وتعكس مقدار التداخل بينهما، ومدى تأثير كلا منهما على الآخر. كما أنها تزود طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بالمعرفة المتمثلة بمستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لديهم، وأساليب تعلمهم، وتصوراتهم نحو البيئة التعليمية، الأمر الذي يساعد الطلبة في معرفة إلى أي مدى يمكن استثمار قدراتهم في عملية التعلم. كما أنها تزود أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمعرفة حول أساليب تعلم طلبتهم وفقاً لسمات شخصياتهم المختلفة. كما وتفتح المجال للمزيد من الدراسات المشابهة ضمن أساليب تعلم جديدة قائمة على نماذج مختلفة وسمات شخصية مختلفة.

■ الأهمية التطبيقية

تنعكس الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تساعد صناع القرار ومسؤولي المؤسسات الأكاديمية المختلفة على تطوير البيئة التعليمية بكل ما تحتويه من عناصر وأبعاد تخدم عملية التعلم، وتمكنهم من توزيع الطلاب على التخصصات العلمية والإنسانية كلاً حسب أسلوب تعلمهم وسمات شخصيتهم. كما تجعل أعضاء هيئة التدريس قادرين على تطوير طرق تدريس متوافقة مع أساليب تعلم الطلبة وسمات شخصيتهم، وأيضاً تكييف خبراتهم التدريسية وتنوع المحتوى والوسائل والتقنيات وأساليب التقييم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- أسلوب التعلم: تلك الإستراتيجية التي تتلائم مع دوافع الطلبة للتعلم، والتي توصف بأنها سطحية أو عميقة (Biggs et al., 2001). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجات التي يحصل عليها الطالب

وأسلوب التعلم المباشر، وسلبيًا مع أسلوب التعلم غير المباشر. كما وارتبط عامل الإنفتاح على الخبرة بشكل إيجابي مع أسلوب التعلم ذو المعنى، وأسلوب التعلم المباشر، وسلبيًا مع أسلوب التعلم غير المباشر. بالإضافة إلى ذلك ارتبط عامل العصابية بشكل إيجابي مع أسلوب التعلم غير المباشر، وسلبيًا مع أسلوب التعلم ذو المعنى، وأسلوب التعلم الخاص بإعادة الإنتاجية. كما وارتبط عامل المقبولية بشكل إيجابي مع أسلوب التعلم الخاص بإعادة الإنتاجية وأسلوب التعلم المباشر.

أجرى كل من ليزو و لسون وسيمون (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) دراسة هدفت التعرف إلى إدراكات طلبة الجامعة لبيئة التعلم في ضوء نموذج بيجز الثلاثي. وتكونت عينة البحث من (646) طالبًا، وطبق عليهم مقياس خبرات المساق Course Experience Questionnaire: CEQ، ومقياس انتوستل لأسلوبي التعلم السطحي والعميق. وأظهرت النتائج أن إدراكات الطلبة كان لها تأثير مباشر ومتوسط على أساليب التعلم لديهم. كما وأظهرت النتائج باستخدام الإنحدار المتعدد أن كل من التقييم غير المناسب، وعبء العمل الثقيل، تنبأ بأسلوب التعلم السطحي، وتنبأ التعليم الجيد بأسلوب التعلم العميق. وأظهرت النتائج أن إدراكات الطلبة الإيجابية لبيئة التعلم كان لها الارتباط الوثيق بأسلوب التعلم العميق و بالتحصيل الأكاديمي المرتفع للطلبة.

أجرى زانق (Zhang, 2003) دراسة بحثت القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أساليب التعلم. واختار الباحث عينة مكونة من (420) طالبًا من جامعة شنقهاي في الصين. وطبق عليهم مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية واستبيان عمليات الدراسة المعدلة لبيجز. وأظهرت النتائج أن عامل الضميرية قد تنبأ بأسلوب التعلم العميق والتحصلي، وأن عامل الإنفتاح على الخبرة قد تنبأ بأسلوب التعلم العميق والتحصلي، كما أظهرت النتائج أن عامل العصابية (في أدنى مستوياته) كان متنبأً جيداً بأسلوب التعلم السطحي، وتنبأً عامل المقبولية بأسلوبي التعلم السطحي والعميق، في حين لم يُظهر عامل الإنبساطية أي قدرة تنبؤية على أساليب التعلم الثلاثة.

أما دراسة لتشامورو - بريموك وفرنهام وليوس (Chamorro Premuzic, Furnham & Lewis, 2006)، فتناولت القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أسلوبي التعلم السطحي والعميق. واختار الباحثون عينة مكونة من (221) طالب بريطاني في تخصص الطب، وطبق عليهم مقياس العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس عمليات الدراسة المعدلة لبيجز. وأظهرت النتائج ارتباط أسلوب التعلم العميق مع عوامل الإنفتاح على الخبرة والمقبولية والعصابية بأدنى مستوياتها (الإستقرار العاطفي). وارتباط أسلوب التعلم السطحي سلبيًا مع عاملي الإنفتاح على الخبرة والمقبولية. بينما ارتبط عامل الضميرية مع أسلوبي التعلم العميق والتحصلي.

في دراسة لتشامورو - بريموك وفرنهام (Chamorro Premuzic & Furnham, 2009) والتي بحثت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التعلم، اختار الباحثان عينة مكونة من (852) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس العوامل الخمس الكبرى (NEO - FFI)، ومقياس عمليات الدراسة المعدلة (Study Process Questionnaire: SPQ) المعد من قبل بيجز. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الإنفتاح على الخبرة وبين

من خلال إجابته على فقرات مقياس عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين Questionnaire (Study Process) لبيجز وزملائه (Biggs et al. 2001)

- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: تصور يمكن من خلاله وصف الشخصية وصفًا دقيقًا كاملاً من خلال خمس عوامل أساسية، هي: العصابية، الإنبساطية، المقبولية، الضميرية، الإنفتاح على الخبرة (McCrae & John, 1992). وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى لجون و سرايفاستافا (John & Srivastava, 1999)، والذي قام (العزام، 2017) بتقنيته وتعريبه للبيئة الأردنية.

- بيئة التعلم: وتعرف في الدراسة الحالية على أنها المناخ السائد داخل الغرفة الصفية والنتائج عن عملية التعلم والمكون من التعليم الجيد، وضوح الأهداف والمعايير، المهارات العامة، التقييم المناسب، عبء العمل، الإستقلالية (Willson, Lizzio, & Ramsden, 1997). وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب لى مقياس خبرات المساق (-Course Experience Questionnaire) والمعد من قبل (Willson, Lizzio, & Ramsden, 1997).

محددات الدراسة:

تحدد هذه الدراسة باقتصارها على:

- طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017 / 2018)، وبذلك لا يمكن تعميم نتائج الدراسة على طلبة الجامعات الأخرى.

- استخدام ثلاثة مقياس في هذه الدراسة، هي: مقياس عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين Questionnaire (Study Process) (naire)، مقياس العوامل الخمسة الكبرى -Big Five Factors Inventory (Big Five Factors Inventory) (naire)، مقياس خبرات المساق (-Course Experience Questionnaire) (naire). وقد تختلف نتائج الطلبة فيما لو استخدمت مقياس أخرى، مما يحول دون تعميم النتائج.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت كل متغير على حدة، إلا أن الدراسات التي ربطت المتغيرات الثلاثة فهي قليلة، لذلك تم مراجعة عدد كبير من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وعلاقتها بسمات الشخصية، والدراسات التي تناولت أساليب التعلم وعلاقتها ببيئة التعلم، ومن هذه الدراسات:

قام كل من بوساتو و برينز و ايلشوت و هيمكر (Busato et al. 1999) بدراسة تناولت العلاقة بين أساليب التعلم وفق نموذج كولب، والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، واختار الباحثون عينة مكونة من (900) طالب جامعي، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم، ومقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية. وأظهرت النتائج ارتباط عامل الإنبساطية بشكل إيجابي مع أسلوب التعلم ذو المعنى، وأسلوب التعلم الخاص بإعادة الإنتاجية، وأسلوب التعلم المباشر. كما وارتبط عامل الضميرية بشكل إيجابي مع أسلوب التعلم ذو المعنى، وأسلوب تعلم الخاص بإعادة الإنتاجية،

أسلوب التعلم العميق وكانت العلاقة الإيجابية الوحيدة بين أساليب التعلم والعوامل الخمس الكبرى، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الانفتاح على الخبرة وبين أسلوب التعلم السطحي، وبقية عوامل الشخصية لم ترتبط بشكل واضح مع أساليب التعلم، وقد أشارت النتائج الى عدم وجود تداخل بين عوامل الشخصية وأساليب التعلم كما تم اقتراحه. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما وارتبط متغير العمر إيجابياً بالإنبساطية والضميرية.

وفي دراسة لحماصي ومظلوم (2015) بعنوان أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز لدى طلبة جامعة بابل، بحثت باستخدام المنهج الوصفي أسلوب التعلم عند طلبة الجامعة وذلك من خلال تطبيق مقياس أساليب التعلم الخاص ببيجز على عينة مكونة من (410) طالب وطالبة من جامعة بابل. وأظهرت النتائج إمتلاك الطلبة لإسلوب التعلم السطحي والعميق في التعلم، وبنسبة أعلى لأسلوب التعلم العميق.

فقام كل من فيلو وكريشناسامي و هارون (Veloo, Krish- nasamy & Harun, 2015) بدراسة هدفت الى بيان أثر الجنس على أسلوب التعلم. وطبق الباحثون استبيان عمليات الدراسة المعدلة لبيجز، وذلك على عينة مكونة من (241) طالباً من جامعة شمال ماليزيا. وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم السائد هو السطحي عند كلا الجنسين ولصالح الإناث أكثر من الذكور، وقد استخدمت العينة أسلوب الإستراتيجية السطحية أكثر من الدافعية السطحية.

في دراسة لزانق و زقلمر (Zhang & Ziegler, 2016)، بحثت كيفية تأثير نموذج العوامل الخمس الكبرى على الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال دراسة أثر نموذج العوامل الخمس الكبرى على نموذج على أساليب التعلم. واختار الباحثان عينة مكونة من (836) طالباً من المرحلة الثانوية ومن الصفوف السابع وحتى الحادي عشر في إحدى مقاطعات الصين، وطُبق عليهم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، واستبيان عمليات الدراسة المعدلة. وأظهرت النتائج توسط العلاقة بين عوامل الإنفتاح على الخبرة، والإنبساطية، والعصابية وأسلوب التعلم السطحي. في حين أظهرت النتائج توسط العلاقة بين الإنفتاح على الخبرة والضميرية وأسلوب التعلم العميق.

ببحثت دراسة لبراتوشي وباجليارو وكفانا وبيستو (Barat- tucci, Pagliaro, Cafagna & Bosetto, 2017) إمكانية إختبار تطبيق نموذج بيجز الثلاثي للتعلم في الجامعات الإيطالية، من خلال دراسة العلاقة بين إدراكات الطلبة نحو البيئة الأكاديمية، وأسلوب التعلم لديهم. واختار الباحثون عينة مكونة من (874) طالباً ممن يدرسون علم النفس في خمس جامعات إيطالية. وطبق عليهم مقياس خبرات الطلبة في المساق، واستبيان لانكستر لأساليب الدراسة. وأظهرت النتائج في هذه الدراسة أن تصورات الطلبة الإيجابية نحو البيئة الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأسلوب التعلم العميق، في حين أن التصورات السلبية للطلبة نحو البيئة الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأسلوب التعلم السطحي. وعلاوة على ذلك فإن إدراكات الطلبة الإيجابية نحو البيئة الأكاديمية مرتبطة بمخرجات تعلم أفضل وبالتالي نتائج نوعية أفضل. كما وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم السطحي عند الإناث أكثر منه عند الذكور، ولم يكن هناك فروق بين الجنسين في إدراكاتهم نحو

أسلوب التعلم العميق وكانت العلاقة الإيجابية الوحيدة بين أساليب التعلم والعوامل الخمس الكبرى، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الانفتاح على الخبرة وبين أسلوب التعلم السطحي، وبقية عوامل الشخصية لم ترتبط بشكل واضح مع أساليب التعلم، وقد أشارت النتائج الى عدم وجود تداخل بين عوامل الشخصية وأساليب التعلم كما تم اقتراحه. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما وارتبط متغير العمر إيجابياً بالإنبساطية والضميرية.

في دراسة للستم و فورهام (von Stumm & Furnham, 2012) بحثت العلاقة بين أساليب التعلم، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. اختار الباحثان عينة مكونة من (579) طالباً جامعياً بريطانياً. وطُبق عليهم مقياس عمليات الدراسة، ومقياس العوامل الخمس الكبرى. وأظهرت النتائج ذات الصلة ارتباطاً بأسلوب التعلم التحصيلي إيجابياً بعامل الشخصية الضميرية، وسلباً مع عاملي الإنفتاح على الخبرة، والإنبساطية، وعدم ارتباط عامل المقبولية مع أسلوب التعلم التحصيلي. كما وأظهرت النتائج عدم ارتباط أي عامل من العوامل الخمس الكبرى بأي من أساليب التعلم؛ السطحي والعميق.

أجرى رهنم وآخرون (Rahman et al. 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وبيئة التعلم عند طلبة تخصصات الهندسة. وتكونت عينة الدراسة من (527) طالباً من طلاب الهندسة في المعهد التقني بماليزيا طبق عليهم مقياس خبرات المساق (Course Experience Questionnaire: CEQ) والذي يقيس الأبعاد (التعليم الجيد، وضوح الأهداف والمعايير، التقييم المناسب، عبء العمل، مصادر التعلم، مجتمعات التعلم). وإستبيان عمليات المعدلة لبيجز والذي يقيس أسلوب التعلم السطحي والعميق. أظهرت النتائج أن بُعد التعليم الجيد الخاص بالبيئة التعليمية كان له الأثر الكبير في زيادة أسلوب التعلم العميق عند الطلبة يليه بُعد استخدام التقييم المناسب، ثم مصادر التعلم، ثم وضوح الأهداف والمعايير. كما وأظهرت النتائج أن بُعد العبء الدراسي كان له الأثر الكبير في زيادة أسلوب التعلم السطحي يليه التقييم فمجتمعات التعلم.

أجرى وانج وسو وتشوينغ وونغ وكوونج (Wang, Su., Cheung, Wong & Kwong, 2013) دراسة هدفت الى اكتشاف توافق بناء المحتوى في تصميم المساقات وفقاً لنموذج بيجز وأثر ذلك على أساليب التعلم عند الطلبة. واختار الباحثون عينة مكونة من (692) طالباً موزعين على مجموعتين الأولى تبنت مبدء توافق بناء المحتوى في تصميم المساقات وفقاً لنموذج بيجز، والأخرى لم تتبنى ذلك. وطبق عليهم استبيان عمليات الدراسة المعدلة الخاص ببيجز. وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تعرضت لمساقات ذات توافق بنائي وفقاً لنموذج بيجز قد أبدت أسلوب تعلم عميق بمستوى مرتفع، وأسلوب تعلم سطحي بمستوى منخفض.

في دراسة لنيقدي (Ngidi, 2013) تناول بها العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز، وأبعاد الشخصية لآيزنك. وذلك على عينة من (284) طالباً (89 ذكور، 195 إناث) من جامعة جنوب افريقيا. وطبق عليهم استبيان عمليات الدراسة المعدلة لبيجز والمكون من (20) فقرة تقيس أسلوب التعلم السطحي والعميق، الاستبيان آيزنك لخصائص الشخصية (Eysenk's personal-)

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من مختلف التخصصات، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2017/2018)، البالغ عددهم (26597) طالباً وطالبة، وذلك وفقاً لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1000) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة القصدية (الغرضية)، وذلك من الطلبة المسجلين في بعض المساقات التي وافق أعضاء هيئة التدريس على السماح بتطبيق الأدوات في شعبهم، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2017/2018)، موزعين حسب متغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	265	26.5
أنثى	735	73.5
الكلية	1000	100.0
التخصص		
إنساني	516	51.6
علمي	484	48.4
الكلية	1000	100.0
المستوى الدراسي		
أولى	617	61.7
ثانية	145	14.5
ثالثة	118	11.8
رابعة فأعلى	120	12.0
الكلية	1000	100.0

أدوات الدراسة

أستخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

1. مقياس عمليات الدراسة المعدلة - ذو العاملين: استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس عمليات الدراسة المعدلة - ذو العاملين لبيجز وزملائه (Biggs et al., 2001) حيث تكون

بيئة التعلم. وقد أكدت النتائج على العلاقة التي وصفها بيجز في نموذج، وراعت الفروق بين الثقافات المختلفة. وعلى ذلك توصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق هذا النموذج على السياق الإيطالي بشكل فعال ومريح.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد تبين أن نتائج الدراسات قد اتفقت فيما بينها بشكل عام على وجود عوامل تؤثر على أساليب تعلم الطلبة، منها ما يتعلق بالطالب نفسه مثل سمات شخصيته، ومنها ما يتعلق بعوامل بيئة التعلم المحيطة بالطالب مثل: المساقات الدراسية، أساليب التقييم، أساليب التدريس، أعضاء هيئة التدريس.

وقد عكس جانب من الدراسات السابقة بعضاً من المتغيرات الديموغرافية وعلاقتها بأساليب التعلم، فنجد دراسات كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية لمتغيري الجنس والتخصص، وفي دراسات أخرى لم تكشف عن تلك الفروق، كما ونجد أن أسلوب التعلم العميق يسود تارة عند الذكور وتارة أخرى عند الإناث، وكذلك السطحي (Chamorro - Premuzic & Furnham, 2009; Veloo, 2009; Krishnasamy & Harun, 2015; Ngidi, 2013).

وفيما يتعلق بسمات الشخصية وأساليب التعلم، فقد لوحظ أن أغلب الدراسات السابقة قد أكدت على وجود علاقة بين سمات الشخصية وأساليب التعلم، وأن بعض أساليب التعلم يمكن التنبؤ بها من خلال بعض سمات الشخصية (Zhang, 2003; Chamorro - Premuzic, Furnham & Lewis, 2006; Ngidi, 2013). كما وأظهرت نتائج بعض الدراسات التي تناولت العوامل الخمس الكبرى وأساليب التعلم، بأن هناك تباين في ارتباط أساليب التعلم مع كل عامل من العوامل الخمس الكبرى على حدة، فنجد أسلوب تعلم معين قد ارتبط بعامل واحد فقط من العوامل الخمس الكبرى، ولم يرتبط مع البقية، بينما نجد أسلوب تعلم قد ارتبط بعاملين أو أكثر من العوامل الخمس الكبرى، ففي دراسة (Premuzic & Furnham, 2009) وجدت أن عامل الإنفتاح على الخبرة كان له ارتباط بأسلوب التعلم العميق، وكان الإرتباط الوحيد في الدراسة بين العوامل الخمس الكبرى وأساليب التعلم، وبشكل عام فقد اتفقت أغلب الدراسات على أن عاملي الإنفتاح على الخبرة، والضميرية ارتبطا بأسلوب التعلم العميق، بينما عامل العصابية ارتبط بأسلوب التعلم السطحي.

وفيما يتعلق ببيئة التعلم فقد اتفقت الدراسات على أن إدراك الطلبة الإيجابي لبيئة التعلم بكافة أبعادها مرتبط ارتباط وثيق بأسلوب التعلم العميق، وأما إدراك الطلبة السلبي لبيئة التعلم بكافة أبعادها مرتبط بأسلوب التعلم السطحي. واتفقت أيضاً أن استخدام أساليب تدريس، وأساليب تقييم غير مناسبة تجعل من الطالب يميل إلى استخدام أسلوب تعلم سطحي، كما أن عبء العمل الزائد، وعدم التركيز على إستقلالية الطالب تجعل منه يميل إلى استخدام أسلوب تعلم سطحي. وكان من أبرزها دراسة كل من (Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Rahman et al., 2012; Barattucci et al., 2017).

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح
10	0.54**	0.41			
12	0.56**	0.42			

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة الفقرات بأسلوب التعلم السطحي والعميق الذي تتبع له قد تراوحت من (0.41) وحتى (0.55)، فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه من (0.54) إلى (0.69)، وجميعها دالة إحصائياً.

- ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأسلوب التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعيينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات إعادة لأسلوب التعلم؛ فقد أعيد التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة (Test - Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، إذ استخدم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعيينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة

عدد الفقرات	معاملات الثبات		أساليب التعلم
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
9	0.79	0.84	السطحي
8	0.80	0.86	العميق

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ ثبات الاتساق الداخلي لأسلوب التعلم السطحي قد بلغت قيمته (0.79) ولأسلوب التعلم العميق قد بلغت قيمته (0.80). في حين أنَّ ثبات إعادة لأسلوب التعلم السطحي قد بلغت قيمته (0.84) ولأسلوب التعلم العميق قد بلغت قيمته (0.86).

2. مقياس خبرات المساق: استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس خبرات المساق (CEQ) لرامسدن وآخرون (Ramsden et al. 1997)؛ وذلك لقياس أبعاد بيئة التعلم؛ حيث تكوّن في صورته الأولى من (36) فقرة موزعة على ستة أبعاد؛ هي: التعليم الجيد وله (8) فقرات، وضوح الأهداف والمعايير وله (5) فقرات، المهارات العامة وله (6) فقرات، أساليب التقييم وله (6) فقرات، عبء العمل المناسب وله (5) فقرات، التركيز على الإستقلالية وله (6) فقرات. يُجاب عليها بتدريج خماسي.

دلالات صدق وثبات المقياس

- الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس خبرات المساق لدى

في صورته الأولى من (20) فقرة تتوزع على أسلوب تعلم؛ هما: السطحي وله عشرة فقرات، ثم العميق وله عشرة فقرات، يُجاب عليها بتدريج خماسي.

دلالات صدق وثبات المقياس

- الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس أساليب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد ترجمت فقراته إلى اللغة العربية وعرضه على مجموعة مكونة من (15) مُحكِّمًا في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من: جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، جامعة جدارا، وجامعة فيلادلفيا، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتفاء كل فقرة لأسلوب التعلم الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحثان الفقرة التي أجمع عليها (12) مُحكِّمًا فأكثر أي ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. ولم يبدي المُحكِّمون أي ملاحظة تتعلق بحذف فقرة من فقرات المقياس، وبهذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية مكونًا من (20) فقرة.

- صدق البناء

طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ حسبت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات، والبعد الذي تنتمي له. وأشارت نتائج التحليل إلى أن الفقرات رقم (2، 11، 13) كانت أدنى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (0.20)؛ مما توجب حذفها من مجال أسلوب التعلم السطحي والعميق. والجدول (2) يظهر قيم معاملات ارتباط بقية الفقرات مع أبعادها. وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (17) فقرة تتوزع على بعدين؛ هما: أسلوب التعلم السطحي وله تسع فقرات، وأسلوب التعلم العميق وله ثمان فقرات. وتم حساب معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة الفقرات بأسلوب التعلم (السطحي، العميق) التي تتبع لها. وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد ومعامل الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأسلوب التعلم السطحي والعميق

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح
1	0.66**	0.46	14	0.67**	0.53
3	0.59**	0.45	15	0.65**	0.51
4	0.61**	0.47	16	0.65**	0.52
5	0.66**	0.53	17	0.68**	0.55
6	0.63**	0.50	18	0.69**	0.54
7	0.67**	0.53	19	0.66**	0.52
8	0.57**	0.43	20	0.62**	0.47
9	0.62**	0.48			

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح
16	**0.79	0.68	36	**0.61	0.32
17	**0.80	0.70			
18	**0.80	0.68			
19	**0.78	0.67			

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد خبرات المساق الذي تتبع له قد تراوحت من (0.23) وحتى (0.70). فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه من (0.73) إلى (0.80)، وجميعها دالة إحصائياً.

- ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس خبرات المساق لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات إعادة لأسلوب التعلم؛ فقد أعيد التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة (Test - Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث استخدم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لأبعاد خبرات المساق لدى طلبة جامعة اليرموك.

عدد الفقرات	معاملات ثبات:		أبعاد خبرات المساق
	الإعادة	الاتساق الداخلي	
7	0.83	0.83	التعليم الجيد
3	0.89	0.59	وضوح الأهداف والمعايير
6	0.85	0.88	المهارات العامة
6	0.84	0.73	أساليب التقييم
3	0.88	0.50	عبء العمل
4	0.87	0.67	التركيز على الاستقلالية

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد خبرات المساق قد تراوحت من (0.50) وحتى (0.88). في حين أن ثبات إعادة لأبعاد خبرات المساق قد تراوحت من (0.83) وحتى (0.89).

3. مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، الذي قام (العزام، 2017) بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتكييفه للبيئة الأردنية؛ حيث تكون المقياس بصورته الأولى من (44) فقرة موزعة على خمسة

طلبة جامعة اليرموك؛ فقد ترجمت فقراته إلى اللغة العربية وعرض على مجموعة مكونة من (15) مُحكِّمًا في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من: جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، جامعة جدارا، وجامعة فيلادلفيا، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة لأسلوب التعلم الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحثان الفقرة التي أجمع عليها (12) مُحكِّمًا فأكثر أي ما نسبته (80%) من المحكِّمين. وبهذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية مكونًا من (36) فقرة.

- صدق البناء

طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث حسبت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي له. وأشارت نتائج التحليل إلى أن الفقرات رقم (7، 11، 12، 26، 28، 31، 33) كانت أدنى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (0.20)؛ مما توجب حذفها من أبعاد مقياس خبرات المساق. والجدول (4) يظهر قيم معاملات ارتباط بقية الفقرات مع أبعادها، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (29) فقرة تتوزع على ستة أبعاد؛ هي: التعليم الجيد وله (7) فقرات، وضوح الأهداف والمعايير وله (3) فقرات، المهارات العامة وله (6) فقرات، أساليب التقييم وله (6) فقرات، عبء العمل المناسب وله (3) فقرات، التركيز على الاستقلالية وله (4) فقرات، وحسبت معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد مقياس خبرات المساق التي تتبع لها. وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد ومعامل الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد خبرات المساق

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	معامل ارتباط الفقرة مع البعد
1	**0.73	0.60	20	**0.64	0.43
2	**0.55	0.40	21	**0.58	0.39
3	**0.73	0.61	22	**0.74	0.58
4	**0.74	0.63	23	**0.69	0.52
5	**0.74	0.61	24	**0.66	0.49
6	**0.76	0.65	25	**0.59	0.37
8	**0.64	0.50	27	**0.63	0.23
9	**0.76	0.44	29	**0.75	0.38
10	**0.74	0.41	30	**0.73	0.34
13	**0.74	0.36	32	**0.70	0.42
14	**0.78	0.67	34	**0.77	0.55
15	**0.80	0.69	35	**0.76	0.51

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح
11	**0.79	0.65	39	**0.74	0.64
12	**0.73	0.55	40	**0.69	0.58
13	**0.71	0.53	42	**0.64	0.51
15	**0.75	0.56	43	**0.67	0.53
17	**0.64	0.43	44	**0.67	0.54
20	**0.68	0.42			
23	**0.74	0.51			
24	**0.80	0.64			
26	**0.77	0.56			
29	**0.85	0.71			

يلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بالعوامل الخمسة الكبرى الذي تتبع له قد تراوحت من (0.37) وحتى (0.71). فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه من (0.85) إلى (0.80)، وجميعها دالة إحصائياً.

- ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعيينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات إعادة لأسلوبي التعلم؛ فقد أعيد التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة (Test - Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث استخدم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة للعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة اليرموك.

عدد الفقرات	معاملات ثبات:		العوامل الخمسة الكبرى
	الإعادة	الاتساق الداخلي	
6	0.86	0.76	الإنبساطية
5	0.87	0.77	المقبولية
4	0.89	0.74	الضميرية
4	0.88	0.75	العصابية
8	0.84	0.81	الانفتاح على الخبرة

يلاحظ من الجدول (7) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي للعوامل الخمسة الكبرى قد تراوحت من (0.74) وحتى (0.81). في حين

عوامل: هي: الانبساطية وله (8) فقرات، المقبولية وله (9) فقرات، الضميرية وله (9) فقرات، العصابية وله (8) فقرات، الانفتاح على الخبرة وله (10) فقرات، يُجاب عليها جميعها بتدريج خماسي.

دلالات صدق وثبات المقياس

- الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد ترجمت فقراته الى اللغة العربية وعرضه على مجموعة مكونة من (15) مُحكِّمًا في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من: جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، جامعة جدارا، وجامعة فيلادلفيا، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة لأسلوب التعلم الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحثان الفقرة التي أجمع عليها (12) مُحكِّمًا فأكثر أي ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. وبهذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية مكونًا من (44) فقرة.

- صدق البناء

طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ حسبت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي له. وأشارت نتائج التحليل إلى أن الفقرات رقم (7، 8، 9، 10، 14، 16، 18، 19، 21، 22، 25، 27، 28، 32، 33، 36، 41) كانت أدنى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (0.20)؛ مما توجب حذفها من مقياس العوامل الخمسة الكبرى. والجدول رقم (6) يظهر قيم معاملات ارتباط بقية الفقرات مع أبعادها، وبذلك يصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (27) فقرة موزعة على خمسة عوامل: هي: الانبساطية وله (6) فقرات، المقبولية وله (5) فقرات، الضميرية وله (4) فقرات، العصابية وله (4) فقرات، الانفتاح على الخبرة وله (8) فقرات. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بالعوامل الخمسة الكبرى التي تتبع لها. وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد ومعامل الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بالعوامل الخمسة الكبرى

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل الارتباط المصحح
1	**0.66	0.48	30	**0.83	0.68
2	**0.63	0.46	31	**0.63	0.37
3	**0.74	0.60	34	**0.72	0.47
4	**0.76	0.61	35	**0.62	0.47
5	**0.61	0.39	37	**0.65	0.53
6	**0.69	0.50	38	**0.63	0.50

الجدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أسلوبي التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبة تنازلياً.

الرتبة	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	منخفض	34	3.4	التعلم العميق	
				متوسط	
				مرتفع	
2	منخفض	132	13.2	التعلم السطحي	
				متوسط	
				مرتفع	

يلاحظ من الجدول (8) أن أسلوبي التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك قد جاء وفقاً للترتيب الآتي: التعلم العميق في المرتبة الأولى ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث ساد أسلوب التعلم العميق بنسبة (48.6%) لدى الطلبة ضمن مستوى (مرتفع)، ثم أسلوب التعلم السطحي في المرتبة الثانية ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث ساد أسلوب التعلم السطحي بنسبة (56.7%) لدى الطلبة ضمن مستوى (متوسط).

ويمكن عزو نتيجة إنتشار أسلوب التعلم العميق عند عينة الدراسة الى مجموعة من العوامل أولها؛ امتلاك الطلبة لمهارات أسلوب التعلم العميق المتمثلة بالإهتمام الحقيقي والجوهري لمادة التعلم، والسعي إلى اكتشاف المعنى الحقيقي لما يتم تعلمه، ومحاولة اكتشاف الهدف والقصد من الدراسة، والربط بين الخبرات النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين المعرفة السابقة والحالية. بالإضافة إلى رفع مستوى الدافعية الداخلية (Biggs et al. 2001). وثانياً أن بعض من أبعاد بيئة التعلم في جامعة اليرموك قد ساهمت في تبني الطالب لأسلوب التعلم العميق، فاستخدام التعليم الجيد بما يتضمنه من أساليب تدريس متنوعة ومتوافقة مع خصائص الطلبة المعرفية والنفسية، وإثارة دافعية الطلبة نحو المواضيع المطروحة، وتقديم تغذية راجعة مناسبة، وجعل الموضوعات مثيرة للاهتمام، بالإضافة الى التركيز على المهارات العامة المتضمنة حل المشكلات، والعمل ضمن الفريق الواحد، وتطوير مهارات الإتصال والتخطيط، وأيضاً وضوح الأهداف والمعايير والإلتزام الشخصي من قبل المدرس، وتحديد توقعات أكاديمية واضحة، وخلق فرص تساعد الطلبة على اختيار محتوى الدراسة وطرائق التقييم المختلفة، والتركيز على التوجيه الذاتي للمتعلم، وخلق أجواء بين المدرس والطلاب تسودها سمات التفاهم والإهتمام والمشاركة والدفء والتعاطف والإصالة والاتصال الفعال، كل ذلك يدفع الطالب لتبني أسلوب التعلم العميق، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ngidi, 2013) و (حمادي ومظلوم، 2015)، اللتان توصلتا إلى أن أسلوب التعلم السائد عند الطلبة هو العميق.

● ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: ما عامل

أن ثبات إعادة العوامل الخمسة الكبرى قد تراوحت من (0.84) وحتى (0.89).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة: فقد نفذت الإجراءات الآتية:

■ تبني أدوات الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

■ التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص.

■ الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث، موجه من عميد كلية التربية إلى رئيس جامعة اليرموك وإلى مدير دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك؛ بهدف الحصول على العدد الكلي لطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2017/2018)، وكذلك للسماح بتطبيق استبانة أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

■ التحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

■ طبقت استبانة أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة البالغ عددهم (1100) طالباً وطالبة بعد تعريفهم بشكل مختصر بهدف الدراسة وكيفية الإجابة على فقراتها؛ حيث استغرق التطبيق في كل محاضرة من (30 - 40) دقيقة، حيث أستبعد منهم (100) طالب وطالبة لعدم استيفائهم للمعلومات الشخصية الخاصة بهم، أو لعدم المصادقية في الإجابة على الأسئلة.

■ أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسب باستخدام برنامج (Excel) تمهيداً لتحليلها إحصائياً؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج

● أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما أسلوب التعلم السائد (سطحي/ عميق) لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أسلوبي التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها، مع مراعاة ترتيب أسلوبي التعلم لدى الطلبة وفقاً لأوساطها الحسابية تنازلياً، وذلك كما هو مبين في الجدول (8). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقاييس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

(81.5%) لدى الطلبة ضمن مستوى (مرتفع).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مجموعة السمات المرتبطة بهذا العامل والتي يتصف بها أفراد العينة، ومن أمثلتها حب المساعدة، التسامح، الثقة، اللطف، الكرم، الود، الجمالة، والتعاون. (Patrick, 2011). في حين تكون سمات عدم الثقة، والتمركز حول الذات، والعدوانية في حدها الأدنى، كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى الدين الإسلامي، والذي يحث على سمات التسامح واللطف والمحبة، فعامل المقبولية يقابل مبدأ الشورى في الدين الإسلامي (Musyawarah)، وهو مبدأ يحث على التواصل الإيجابي مع الآخرين، والأخذ بوجهات نظرهم. وبالتالي يعتبر عامل المقبولية من العوامل الرئيسة في بناء الشخصية الإسلامية، وأيضاً في بناء الشخصية المتدينة بشكل عام.

كما ويمكن الربط بين انتشار أسلوب التعلم العميق وشيوع عامل المقبولية عند الطلبة من خلال مجموعة المهارات والسمات التي يمتاز بها كلا المتغيرين، فنجد أن الطلبة في أسلوب التعلم العميق يسعون للكشف عما تعلموه، ويحاولون فهم المادة التعليمية، واستيعابها، ويربطون بين الأفكار النظرية والخبرات العملية، ويساعد في ذلك امتلاكهم لسمات عامل المقبولية المتمثلة بالثقة بالآخرين، والتواضع، وحب المساعدة، وهذا بلا شك يساعد في نقل المعرفة والخبرات والمعلومات بين الطلبة، والتعرف على طرق وأساليب تعلم الطلبة المختلفة (Chamorro - Premuzic et al., 2006).

● ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأوساط الحسابية تعزى للجنس والتخصص والمستوى الدراسي على أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوبي التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتخصص وللمستوى الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوبي التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتخصص وللمستوى الدراسي.

المتغير ومستوياته	التعلم السطحي		التعلم العميق	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس				
ذكر	3.43	0.69	3.62	0.71
أنثى	3.25	0.79	3.64	0.71
التخصص				
إنساني	3.32	0.77	3.67	0.71
علمي	3.27	0.77	3.60	0.70
المستوى الدراسي				
1	3.35	0.75	3.67	0.72

الشخصية السائد من العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها، مع مراعاة ترتيب عوامل الشخصية لدى الطلبة وفقاً لأوساطها الحسابية تنازلياً، وذلك كما هو مبين في الجدول (9). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقاييس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

الجدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبة تنازلياً

الرتبة	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1			المقبولية		
	منخفض	10	1		
	متوسط	175	17.5		
	مرتفع	815	81.5	4.26	0.67
2			الضميرية		
	منخفض	20	2		
	متوسط	291	29.1		
	مرتفع	689	68.9	3.99	0.75
3			الانيساطية		
	منخفض	18	1.8		
	متوسط	393	39.3		
	مرتفع	589	58.9	3.93	0.69
4			الإفتاح على الخبرة		
	منخفض	50	5		
	متوسط	515	51.5	3.55	0.75
	مرتفع	435	43.5		
5			العصابية		
	منخفض	309	30.9		
	متوسط	472	47.2	2.91	0.95
	مرتفع	219	21.9		

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ العامل السائد من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك هو المقبولية؛ ضمن مستوى (مرتفع)؛ حيث ساد عامل الشخصية المقبولية بنسبة

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد - دون تفاعل - بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتنخصص والمستوى الدراسي.

الأثر	تحليل التباين المتعدد		درجة الحرية لـ:		الدلالة الإحصائية
	نوعه	قيمه	الفرضية	الخطأ	
الجنس	Hotelling's Trace	0.01	5.34	2	993
التخصص	Hotelling's Trace	0.00	1.95	2	993
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.98	3.03	6	1986

يتضح من الجدول (12) عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للتخصص، ووجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للجنس وللتنخصص في أسلوب التعلم (السطحي/ العميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك.

ويمكن عزو نتيجة عدم وجود أثر دال إحصائياً للتخصص إلى أن جميع الطلبة يستخدمون أسلوب التعلم السطحي والعميق في كافة مواقف التعلم، فقد يفضل الطالب أسلوب التعلم السطحي في بعض المواقف التعليمية التي تتطلب الحفظ والتذكر وبذل القليل من الجهد، بينما يستخدم أسلوب التعلم العميق ليربط بين الأفكار ويكتشف المعنى مما يتعلمه، وعليه تعتبر التعددية في استخدام كلا أسلوب التعلم عائد إلى طبيعة وحجم المادة الدراسية أو المهمة التعليمية. كما أن بيئة التعلم تتشابه بين التخصصات العلمية والإنسانية، فنجد تشابه في أساليب التدريس وطرائق التقييم والوسائل التعليمية، فهذا يمكن أن يساهم في تشابه أساليب التعلم عند الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الدافعية للتميز عند الطلبة ضمن التخصصات العلمية والإنسانية على حد سواء، وبين الأقران، وبالتالي بذل جهد كبير، ومحاولة إكتشاف المعرفة والتفاصيل والموضوعات الفرعية بهدف التميز والنجاح والتخرج من الجامعة.

ولتحديد على أي أسلوب من أسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك كان أثر الجنس والمستوى الدراسي؛ فقد استخدم تحليل التباين الثلاثي - دون تفاعل - بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) كلاً على حدة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتنخصص والمستوى الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي - دون تفاعل - بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) كل على حدة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتنخصص والمستوى الدراسي.

مصدر التباين في أسلوب التعلم	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الجنس					
التعلم السطحي	5.90	1	5.90	10.18	0.00
التعلم العميق	0.19	1	0.19	0.39	0.53

المتغير ومستوياته	التعلم السطحي		التعلم العميق	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	3.26	0.76	3.61	0.65
3	3.16	0.88	3.68	0.68
4	3.24	0.75	3.44	0.73

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتلليت (Bartlett) للكروية وفقاً للجنس وللتنخصص وللتنخصص الدراسي؛ بهدف التحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد - دون تفاعل - من عدمه بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتنخصص وللتنخصص الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (11)

جدول (11)

نتائج اختبار بارتلليت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما وفقاً للجنس وللتنخصص والمستوى الدراسي.

العلاقة وفق المتغيرات	التعلم السطحي والعميق
اختبار Bartlett للكروية	0.03
نسبة الأرجحية	0.03
χ^2 التقريبية	6.80
درجة الحرية	2
الدلالة الإحصائية	0.03

يتضح من الجدول (11) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أسلوب التعلم (السطحي/ العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما تعزى للجنس وللتنخصص وللتنخصص الدراسي؛ مما ترتب عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد - دون تفاعل - بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللتنخصص وللتنخصص الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (12)

مصدر التباين في أسلوب التعلم	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
التخصص					
التعلم السطحي	1.33	1	1.33	2.30	0.13
التعلم العميق	0.85	1	0.85	1.72	0.19
المستوى الدراسي					
التعلم السطحي	4.17	3	1.39	2.40	0.07
التعلم العميق	5.52	3	1.84	3.71	0.01
الخطأ					
التعلم السطحي	575.97	994	0.58		
التعلم العميق	493.76	994	0.50		
الكلية					
التعلم السطحي	587.21	999			
التعلم العميق	500.84	999			

وذلك كما هو مُبين في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	رابعة فأعلى	ثانية	أولى
Scheffe	3.44	3.61	3.67
الوسط الحسابي	0.17		
ثانية	3.61		
أولى	3.67	0.06	
ثالثة	3.68	0.07	0.01

يتضح من الجدول (14) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للمستوى الدراسي؛ قد كانت لصالح طلبة السنة الدراسية الأولى مقارنة بطلبة السنة الدراسية الرابعة فأعلى.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى مدفوعين بحب الاستطلاع والتعرف على بيئة أكاديمية جديدة هي بيئة الجامعة، وأن هذه المرحلة الإنتقالية لها أهمية كبيرة في حياة الطالب، كما أن السنة الأولى تلعب دوراً هاماً في حياة الطالب الأكاديمية فهي القاعدة الأساسية لبناء المعدل التراكمي للطالب (GPA)، والذي يتوقف عليه بقاء الطالب في تخصصه، أو انتقاله إلى تخصص آخر، أو حتى فصله من الجامعة. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (Ngidi, 2013)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

● رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، وهو: «ما القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبيئة التعلم، والجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي على أسلوب التعلم السطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك؟»

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد حسبت معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وبيئة التعلم والجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، بأسلوب التعلم

يتضح من الجدول (13) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأسلوب التعلم السطحي لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ لصالح الذكور مقارنة بالإناث. ولأسلوب التعلم العميق لصالح الإناث.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الذكور لا يمتلكون مهارات أسلوب التعلم العميق المتمثلة بالإهتمام الحقيقي والجوهري لمادة التعلم، والسعي إلى اكتشاف المعنى الحقيقي لما يتعلمونه، بالإضافة إلى اكتشاف الهدف والقص من الدراسة، وكذلك الربط بين الخبرات النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين المعرفة السابقة والحالية، كما أن الإناث يظهرون خوف وقلق متزايد من الفشل أو الإخفاق أو حتى الحصول على علامات متدنية في المساقات المختلفة أكثر من الذكور، وعلى ذلك فإنهم يستخدمون كافة الطرق الممكنة لتجنب الفشل والخوف والقلق، ومن بين هذه الطرق استخدام أسلوب التعلم العميق. ويمكن اعتبار عامل الثقافة من العوامل التي تفسر هذه النتيجة، حيث تنتمي العينة إلى مجتمع محافظ يجعل فترة قضاء وقت فراغ خارج المنزل لصالح الذكور أكثر من الإناث، فهن ملتزمات في بيوتهن وقلما يخرجن، مما يعطيهم الفرصة للتعمق في الدراسة وقضاء وقت أكثر من الذكور. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التحديات التي يواجهها الطلبة الذكور أكثر من التحديات التي تواجهها الإناث؛ وهذه التحديات متمثلة بالعمل لكسب النقود، وتسديد التزامات ونفقات مالية مختلفة، وتحقيق احتياجات الإلتزام الأسري. واتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (Veloo et al, 2015) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين على أسلوب التعلم. وتعارضت مع دراسة (Chamorro - Premuzic & Furnham, 2009)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما يتبين من جدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى للمستوى الدراسي؛ وبما أن المستوى الدراسي متعدد المستويات؛ فقد توجب استخدام اختبار شففيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة؛ لتحديد مصدر التباين بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك لأي مستويين من مستويات المستوى الدراسي،

السطحي لدى طلبة جامعة اليرموك، متبوعاً بتحليل الانحدار الخطي المتعدد وفقاً لأسلوب الخطوة (Stepwise) بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبئات بالمتنبأ به وذلك كما يبينه الجدول (15).

الجدول (15)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقاً لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المُفسَّر الذي أسهمت به.

النموذج الانحداري	ر	ر ²	ر ² المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير		
					التغير في ر ²	ف التغير	درجة حرية: البسط المقام
1	0.4490	20.16%	20.08%	0.6170	20.16%	251.94	1
2	0.4714	22.23%	22.07%	0.6092	2.07%	26.54	1
3	0.4787	22.91%	22.68%	0.6067	0.69%	8.86	1
4	0.4857	23.59%	23.28%	0.6044	0.68%	8.84	1
5	0.4910	24.10%	23.70%	0.6027	0.51%	7.60	1
6	0.4950	24.50%	24.10%	0.6012	0.40%	6.23	1

أ المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ أساليب التقييم.

ب المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ أساليب التقييم؛ العصابية.

ج المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ أساليب التقييم؛ العصابية؛ عبء العمل.

د المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ أساليب التقييم؛ العصابية؛ عبء العمل؛ الضميرية.

هـ المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ أساليب التقييم؛ العصابية؛ عبء العمل؛ الضميرية؛ المستوى الدراسي.

يتضح من الجدول (15) أن النموذج التنبؤي الفرعي الخامس للمتنبئات [العوامل الخمس الكبرى في الشخصية (الضميرية، العصابية)، بيئة التعلم (أساليب التقييم، عبء العمل، التركيز على الاستقلالية) (المستوى الدراسي) بالمتنبأ به [أسلوب التعلم السطحي] لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مُفسراً ما مقداره (24.07%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به (أسلوب التعلم السطحي) لدى طلبة جامعة اليرموك حيث أسهم المتنبئ (أساليب التقييم) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (20.16%)، ثم أسهم المتنبئ (العصابية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (2.07%)، ثم أسهم المتنبئ (عبء العمل) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.68%)، ثم أسهم المتنبئ (الضميرية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.68%)، وأسهم المتنبئ (المستوى الدراسي) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.51%)، وأخيراً؛ أسهم المتنبئ (التركيز على الاستقلالية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.40%).

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب معاملات الانحدار (اللامعيارية، والمعيارية)، وقيم (ت) المحسوبة للمتنبئات ممثلة بـ [العوامل الخمس الكبرى في الشخصية (الضميرية، العصابية)، بيئة التعلم (أساليب التقييم، عبء العمل، التركيز على الاستقلالية)]، المستوى الدراسي، التي ثبت وجود قدرة تنبؤية لها بالمتنبأ به (أسلوب التعلم السطحي) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (16).

جدول (16)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبئات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.

النموذج الانحداري	رمز المتنبئ	المتنبئات	معاملات الانحدار:		ت	الدلالة الإحصائية
			اللامعيارية	المعيارية		
			B	الخطأ المعياري		
1	a	(ثابت الانحدار)	1.68	0.10	16.18	0.00
	x ₄	أساليب التقييم	0.47	0.03	15.87	0.00
	a	(ثابت الانحدار)	1.47	0.11	13.33	0.00
2	x ₄	أساليب التقييم	0.43	0.03	14.17	0.00
	x ₁₀	العصابية	0.12	0.02	5.15	0.00

الدلالة الإحصائية	ت	معاملات الانحدار:			المتنبئات	رمز المتنبئ	النموذج الانحداري
		المعيارية	اللامعيارية				
		β	الخطأ المعياري	B			
0.00	9.64		0.13	1.26	(ثابت الانحدار)	a	3
0.00	12.16	0.38	0.03	0.39	أساليب التقييم	X ₄	
0.00	5.17	0.15	0.02	0.12	العصائية	X ₁₀	
0.00	2.98	0.09	0.03	0.09	عبء العمل	X ₅	
0.00	9.31		0.17	1.59	(ثابت الانحدار)	a	
0.00	12.30	0.38	0.03	0.40	أساليب التقييم	X ₄	4
0.00	4.70	0.14	0.02	0.11	العصائية	X ₁₀	
0.00	3.29	0.10	0.03	0.10	عبء العمل	X ₅	
0.00	2.97 -	0.08 -	0.03	0.09 -	الضميرية	X ₉	
			0.17	1.52	(ثابت الانحدار)	a	
		0.38	0.04	0.60	أساليب التقييم	X ₄	5
		0.13	0.05	0.24	العصائية	X ₁₀	
		0.09	0.09	0.29	عبء العمل	X ₅	
		0.08 -	0.06	0.20 -	الضميرية	X ₉	
		0.71 -	0.07	0.43 -	المستوى الدراسي	X ₆	
0.00	8.64		0.17	1.50	(ثابت الانحدار)	a	6
0.00	11.64	0.36	0.03	0.57	أساليب التقييم	X ₄	
0.00	4.55	0.13	0.02	0.24	العصائية	X ₁₀	
0.00	2.82	0.08	0.03	0.25	عبء العمل	X ₅	
0.00	3.30 -	0.09 -	0.03	0.22 -	الضميرية	X ₉	
0.01	- 2.50	- 0.06	0.03	0.42 -	المستوى الدراسي	X ₆	7
0.01	2.4	0.07	0.03	0.15	التركيز على الإستقلالية	X ₇	

يتضح من الجدول (16) أن نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الخامس بأسلوب التعلم السطحي لدى طلبة جامعة اليرموك قد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لجميع المتنبئات على النحو الآتي: أ) كلما زاد بعد بيئة التعلم (أسلوب التقييم) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يزداد بمقدار (0.36) من الوحدة المعيارية. ب) كلما زاد عامل الشخصية (العصائية) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يزداد بمقدار (0.13) من الوحدة المعيارية. ج) كلما زاد بعد بيئة التعلم (عبء العمل) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يزداد بمقدار (0.08) من الوحدة المعيارية. د) كلما زاد عامل الشخصية (الضميرية) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يتراجع بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية. هـ) كلما زاد المستوى الدراسي بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يتراجع بمقدار (0.06) من الوحدة المعيارية. ثم و) كلما زاد بعد بيئة التعلم (التركيز على الاستقلالية) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم السطحي يزداد بمقدار (0.07) من الوحدة المعيارية.

ويمكن عزو هذه النتيجة بشكل عام إلى أن بعض العوامل مثل أساليب التقييم، عبء العمل، تشجع على ظهور أسلوب التعلم السطحي؛ فنجد أن أساليب التقييم تقيس مهارات التذكر والحفظ عند الطلبة، ومثل هذه المهارات تنسب إلى أسلوب التعلم السطحي، بينما نجد عبء العمل يدفع الطالب إلى أن يركز على كم هائل من المعلومات المقدمة، والتي لا تتناسب مع قدراته وطاقته من جهة، وأسلوب تعلمه من جهة أخرى. وبالتالي يجد نفسه غير قادر على فهم كل شيء بدقة فيتبنى أسلوب التعلم السطحي حتى يستطيع النجاح في المساق الدراسي. كما أن عدم التركيز على إستقلالية الطالب وإعطائه قدر كافي من الحرية للإختيار، وعدم دعم قدرة التحكم الذاتي لديه يجعل منه معالجا

للأمور بشكل سطحي بعيداً عن المعالجة الذاتية العميقة. كما أن سمات عامل العصابية المتمثلة بالقلق والخوف، والعدوان تشجع على ظهور أسلوب التعلم السطحي، في حين أن سمات عامل الضميرية تجعل من أسلوب التعلم السطحي يتراجع ويقل. كما أن المستوى الدراسي يكسب الطالب الخبرة والمعرفة والمهارات المختلفة التي تجعل من أسلوب التعلم السطحي يتراجع. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة كلاً من (Lizzo et al., 2002; Zhang, 2003; Rahman et al., 2012; Ngidi, 2013) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن التقييم غير المناسب، وعبء العمل، والعصابية كانت متنبئات قوية بإسلوب التعلم السطحي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: فقد حسبت معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وبيئة التعلم والجنس والتخصص والمستوى الدراسي بأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك، متبوعاً بتحليل الانحدار الخطي المتعدد وفقاً لأسلوب الخطوة (Stepwise) بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبئات بالممتنبأ به وذلك كما يبينه الجدول (17).

الجدول (17)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقاً لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المُفسَّر الذي أسهمت به.

النموذج الانحداري	R	R ²	R ² _{adj}	الخطأ المعياري في التقدير	التغير في R ²	إحصائيات التغير		الدلالة الإحصائية	
						ف التغير	درجة حرية: البسط المقام		
1أ	0.4611	21.26%	21.18%	0.63	21.26%	269.47	1	998	0.00
2ب	0.5152	26.54%	26.39%	0.61	5.28%	71.65	1	997	0.00
3ج	0.5486	30.09%	29.88%	0.59	3.55%	50.65	1	996	0.00
4د	0.5627	31.66%	31.39%	0.59	1.57%	22.85	1	995	0.00
5هـ	0.5707	32.57%	32.23%	0.58	0.90%	13.30	1	994	0.00
6و	0.5763	33.21%	32.81%	0.58	0.65%	9.64	1	993	0.00
7ز	0.5787	33.49%	33.02%	0.58	0.27%	4.03	1	992	0.04

أ المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد.

ب المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية

ج المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية؛ المهارات العامة.

د المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية؛ المهارات العامة؛ وضوح الأهداف والمعايير.

هـ المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية؛ المهارات العامة؛ وضوح الأهداف والمعايير؛ التركيز على الاستقلالية.

و المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية؛ المهارات العامة؛ وضوح الأهداف والمعايير؛ التركيز على الاستقلالية؛ الإنفتاح على الخبرة؛

ز المتنبئات: (ثابت الانحدار) ؛ التعليم الجيد؛ الضميرية؛ المهارات العامة؛ وضوح الأهداف والمعايير؛ التركيز على الاستقلالية؛ الإنفتاح على الخبرة؛ الانبساطية.

يتضح من الجدول (17) أن النموذج التنبؤي الفرعي السابع للمتنبئات [العوامل الخمس الكبرى في الشخصية (الضميرية، الإنفتاح على الخبرة، الانبساطية)، بيئة التعلم (التعليم الجيد، المهارات العامة، وضوح الأهداف والمعايير، التركيز على الاستقلالية)] بالممتنبأ به [أسلوب التعلم العميق] لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مُفسراً ما مقداره (33.49%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالممتنبأ به (أسلوب التعلم العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك حيث أسهم المتنبئ (التعليم الجيد) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (21.26%)، ثم أسهم المتنبئ (الضميرية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (5.28%)، ثم أسهم المتنبئ (المهارات العامة) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (3.55%)، ثم أسهم المتنبئ (وضوح الأهداف والمعايير) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (1.57%)، ثم أسهم المتنبئ (التركيز على الاستقلالية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.90%)، ثم أسهم المتنبئ (الإنفتاح على الخبرة) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.65%)، وأخيراً: أسهم المتنبئ (الانبساطية) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (0.27%).

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد حسبت معاملات الانحدار (اللامعيارية، والمعيارية)، وقيم (ت) المحسوبة للمتنبئات ممثلة بـ [العوامل الخمس الكبرى في الشخصية (الضميرية، الإنفتاح على الخبرة، الانبساطية)، بيئة التعلم (التعليم الجيد، المهارات العامة، وضوح الأهداف والمعايير، التركيز على الاستقلالية)] التي ثبت وجود قدرة تنبؤية لها بالممتنبأ به (أسلوب التعلم العميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (18)

جدول (18)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.

الدلالة الإحصائية	ت	معاملات الانحدار:			المتنبات	رمز المتنبئ	النموذج الانحداري
		المعيارية	اللامعيارية				
		β	الخطأ المعياري	B			
0.00	21.86		0.10	2.10	(ثابت الانحدار)	a	1
0.00	16.42	0.46	0.03	0.43	التعليم الجيد	x ₁	
0.00	10.86		0.13	1.37	(ثابت الانحدار)	a	2
0.00	14.82	0.41	0.03	0.38	التعليم الجيد	x ₁	
0.00	8.46	0.24	0.03	0.22	الضميرية	x ₉	3
0.00	10.30		0.12	1.28	(ثابت الانحدار)	a	
0.00	9.36	0.30	0.03	0.28	التعليم الجيد	x ₁	3
0.00	7.55	0.21	0.03	0.20	الضميرية	x ₉	
0.00	7.12	0.23	0.02	0.17	المهارات العامة	x ₃	4
0.00	8.63		0.13	1.10	(ثابت الانحدار)	a	
0.00	5.90	0.21	0.03	0.20	التعليم الجيد	x ₁	4
0.00	7.48	0.20	0.03	0.19	الضميرية	x ₉	
0.00	5.98	0.19	0.02	0.15	المهارات العامة	x ₃	5
0.00	4.78	0.16	0.03	0.15	وضوح الأهداف والمعايير	x ₂	
0.00	7.65		0.13	1.00	(ثابت الانحدار)	a	5
0.00	5.04	0.18	0.03	0.17	التعليم الجيد	x ₁	
0.00	7.49	0.20	0.03	0.19	الضميرية	x ₉	5
0.00	4.61	0.16	0.03	0.12	المهارات العامة	x ₃	
0.00	4.32	0.15	0.03	0.14	وضوح الأهداف والمعايير	x ₂	6
0.00	3.65	0.12	0.03	0.10	التركيز على الاستقلالية	x ₆	
0.00	6.23		0.14	0.86	(ثابت الانحدار)	a	6
0.00	5.13	0.19	0.03	0.17	التعليم الجيد	x ₁	
0.00	6.02	0.17	0.03	0.16	الضميرية	x ₉	6
0.00	4.32	0.15	0.03	0.11	المهارات العامة	x ₃	
0.00	4.30	0.15	0.03	0.14	وضوح الأهداف والمعايير	x ₂	6
0.00	3.46	0.11	0.03	0.10	التركيز على الاستقلالية	x ₆	
0.00	3.11	0.09	0.03	0.08	الإنفتاح على الخبرة	x ₁₁	6

الدالة الإحصائية	ت	معاملات الانحدار:		المتنبئات	رمز المتنبئ	النموذج الانحداري
		المعيارية	اللامعيارية			
		β	B			
0.00	5.20		0.15	0.76	(ثابت الانحدار)	a
0.00	5.10	0.19	0.03	0.17	التعليم الجيد	x ₁
0.00	5.09	0.15	0.03	0.15	الضميرية	x ₉
0.00	4.22	0.14	0.03	0.11	المهارات العامة	x ₃
0.00	4.31	0.15	0.03	0.14	وضوح الأهداف والمعايير	x ₂
0.00	3.33	0.11	0.03	0.09	التركيز على الاستقلالية	x ₆
0.01	2.52	0.07	0.03	0.07	الإنفتاح على الخبرة	x ₁₁
0.04	2.01	0.06	0.03	0.06	الانبساطية	x ₇

7

مجموعة من المهارات المختلفة والتي تزيد من تبنيهم لأسلوب التعلم العميق. فتتطور لديهم مهارة حل المشكلات والتعامل مع غير المألوف منها، وهذه المهارة متعلقة بتطوير القدرات المعرفية العليا لديهم. كما وتتطور لديهم مهارات التخطيط للعمل بدقة. كما ونجد أن وضوح الأهداف والمعايير يجعل الطلبة يُكونون فكرة واضحة حول مسارهم في المساق الدراسي، محددين بذلك أهدافهم والآلية التي يحققونها بها. فيما نجد أن التركيز على الاستقلالية يشجع الطلبة على تطوير إهتماماتهم الأكاديمية من خلال طرح مجموعة من المواضيع ضمن المساق الواحد، وتمكين الطلبة من الإختيار فيما بينها، كما أن أعضاء هيئة التدريس يعطون الطلبة خيارات متعددة حول طرائق التدريس التي تتناسب مع قدراتهم المعرفية ومع طبيعة المادة الدراسية، ويناقشون كيفية التعلم في المساق وما يحتاجه الطلبة من مهارات ومصادر تعلم مختلفة. في حين نجد أن عوامل الضميرية، والإنفتاح على الخبرة، و الانبساطية تحتوي سمات تجعل من الطلبة يتبنون أسلوب التعلم العميق. وقد اتفقت نتيجة هذه للدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة كلاً من (Zhang, 2003; Chamor- Premuzic et al., 2006) والتي أظهرت أن عاملي الضميرية والإنفتاح على الخبرة متنبئان قويان بإسلوب التعلم العميق، كما واتفقت مع نتيجة دراسة (Rahman et al., 2012) في أن وضوح الأهداف والمعايير واستخدام التقييم المناسب تتنبأ بإسلوب التعلم العميق وتساعد على زيادته. واختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (Von Stumm & Furnham, 2012) والتي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأسلوب التعلم السطحي والعميق. كما وأكدت نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الثالث ما توصلت إليه دراسة (Barattucci et al., 2017) في أن تصورات الطلبة الإيجابية نحو بيئة التعلم ترتبط إرتباطاً وثيقاً بإسلوب التعلم العميق، في حين ان تصورات الطلبة السلبية نحو بيئة التعلم ترتبط إرتباطاً وثيقاً بإسلوب التعلم السطحي.

يتضح من الجدول (18) أن نتائج النموذج التنبؤي الفرعي السابع بأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك قد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لجميع المتنبئات على النحو الآتي: أ) كلما زاد بعد بيئة التعلم (التعليم الجيد) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.19) من الوحدة المعيارية. ب) كلما زاد عامل الشخصية (الضميرية) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.15) من الوحدة المعيارية. ج) كلما زاد بعد بيئة التعلم (المهارات العامة) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.14) من الوحدة المعيارية. د) كلما زاد بعد بيئة التعلم (وضوح الأهداف والمعايير) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.15) من الوحدة المعيارية. هـ) كلما زاد بعد بيئة التعلم (التركيز على الاستقلالية) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.11) من الوحدة المعيارية. و) كلما زاد عامل الشخصية (الإنفتاح على الخبرة) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.07) من الوحدة المعيارية. ثم كلما زاد عامل الشخصية (انبساطي) بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن أسلوب التعلم العميق يزداد بمقدار (0.06) من الوحدة المعيارية.

ويمكن عزو هذه النتيجة بشكل عام إلى أن بعض العوامل مثل التعليم الجيد، المهارات العامة، وضوح الأهداف والمعايير، التركيز على الاستقلالية، تشجع على ظهور أسلوب التعلم العميق، فنجد من خلال التعليم الجيد أن أعضاء هيئة التدريس يعملون على إثارة دافعية الطلبة نحو المساق، ويحاولون بذل جهد لفهم الصعوبات التي يواجهها الطلبة في أعمالهم، كما يجعلون الموضوعات مثيرة للإهتمام للطلبة، ويقدمون تغذية راجعة مناسبة للطلبة تظهر مدى تقدمهم في المساق الدراسي، في حين أن المهارات العامة تكسب الطلبة خبرة في المساقات الدراسية المختلفة، وتساعد على تطوير

(1): 325 - 354.

3. حمادي، حسين ومها، مظلوم. (2015). أسلوب التعلم (السطحي والعميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (24)، 504 - 519.
4. حمدان، محمد. (1985). خرائط أساليب التعلم. الأردن: دار التربية الحديثة.
5. العتوم، عدنان. (2016). علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. العزام، عماد. (2017). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين والعرب في جامعة اليرموك. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
7. عودة، أحمد. (2010). الفياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل.
8. ملحم، محمد. (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. نزال، عبدالله. (2012). نموذج تفعيل إستراتيجية تطوير المساقات في الجامعات العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Astin, W. (1975). Classroom environment in different fields of study. *Journal of Educational Psychology*, 56: 275 - 282.
2. Barattucci, M. Pagliaro, S. Cafagne, D. & Bosetto, D. (2017). An Examination of the Applicability of Biggs 3P Learning Process Model to Italian University. *Journal of e - Learning and Knowledge Society*, 13 (1), 163 - 180.
3. Bebello, T. (1990). *Comparasion of Eleven Major Learning Style Models, General of Reading, Writing and Learning Disabilities*. Newyork.
4. Bernardo, A. Zhang, L. & Callueng, C. (2002). *Thinking Styles and Academic Among Filipino Students*. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (2): 146 - 165.
5. Biggs, J. Kember, D. & Leung, D. (2001). *The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R - SPQ2F*. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2): 267 - 290.
6. Busato, V. Prins, F. Elshout, J. & Hamaker, C. (1999). *The relation between learning traits and achievement motivation in higher education*. *Personality and Individual Differences* 26, 129 - 140.
7. Candy, C. (1991). *Self - direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
8. Chamorro - Premuzic, T. & Furnham, A. (2009). *Mainly*

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

1. تطوير أساليب التقييم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، بحيث تتعدى قياس مهارات التذكر والحفظ واستدعاء المعرفة عديمة المعنى إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير عالي الرتبة، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات حل المشكلات.
2. بناء برامج نفسية وتربوية تساعد الأفراد العصابين على التحكم بسمات القلق والعدوانية والتوتر والخوف العالي لديهم، واكسابهم مهارات التنظيم الذاتي، والاستقرار الإنفعالي. وتطوير أخرى تعزز من سمات عوامل الضميرية، والانفتاح على الخبرة، والإنبساطية بما يخدم عملية التعلم.
3. تجنب حشو المساقات الدراسية بكم زائد من المعرفة والمعلومات، الأمر الذي يجعل عبء العمل على الطالب مرتفع.
4. التركيز على أبعاد التعليم الجيد، والمهارات العامة، وتحديد الأهداف والمعايير في المساقات الدراسية المختلفة. وذلك من خلال إثارة دافعية الطلبة، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لهم، وبناء علاقات إيجابية معهم، والتركيز على إكسابهم مهارات مختلفة، وتحديد قاعدة معرفية منظمة وواضحة، يستطيعون من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة. والتركيز على استقلاليتهم وإعطائهم خيارات في اختيار المواضيع الدراسية، وأساليب التقييم وطرائق التدريس.

الدراسات المقترحة

1. إجراء دراسات حول أسلوب التعلم السطحي والعميق الخاص بنموذج بيجز في ضوء متغيرات أخرى مثل: المعتقدات الذاتية، الشخصية من خلال نموذج مايرز بريجز، الذكاء، الدافعية، مركز الضبط، المعرفة الأكاديمية السابقة، إدراكات الطلبة نحو بيئات تعلمهم.
2. إجراء دراسات حول أسلوب التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بالمعتقدات الذاتية المكونة من الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أبو حطب، فؤاد. (1984). القدرات العقلية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
2. جودة، موسى. (2017). اتجاهات طلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى نحو المساقات المرتبطة بالرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس الرياضيات. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، 21

- Outcomes: implications for theory and practice. Studies in Higher Education*, 27 (1).
22. McCrae, R. & John, P. (1992). An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60: 175 - 215.
 23. Ngidi, David. (2013). Students' Personality Traits and Learning Approaches. *Journal of Psychology in Africa*, 23 (1), 149-152.
 24. Patrick, L. (2011). Student evaluations of teachings: Effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment and Evaluations in Higher Education*, 36 (2): 239 - 249.
 25. Paunonen, V. & Jackson, N. (2000). What is beyond the Big Five? Plenty! . *Journal of Personality*, 68 (5): 821 - 835.
 26. Rahman, S. Mokhtar, S. Yasin, R. (2012). Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Students. Retrieved November 16, 2017 from [https:// www.IEEE.com](https://www.IEEE.com).
 27. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
 28. Renn, W. Allen, G. & Huning, M. (2011). Empirical examination of the individual personality - based theory of self - management failure. *Journal of Organizational Behavior*, 32 (1): 25 - 43.
 29. Smith, A. & Canger, M. (2004). Effects of supervisor "Big Five" personality on subordinate attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 18 (4): 465 - 481.
 30. Smithikrai, C. (2008). Moderating effect of situational strength on the relationship between personality traits and counterproductive work behavior. *Asian Journal of Social Psychology*, 11 (4): 253 - 263.
 31. Sternberg, R. Grigorenko, E. (2006). style of thinking in the school. *Journal European Journal of High Ability*. Vol 6: 201 - 219.
 32. Van Lieshout, C. (2000). Lifespan personality development: Self - organising goaloriented agents and development outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (3): 276 - 288.
 33. Veloo, A. Krishnasamy, H. & Harun, H. (2015). What are the learning Approaches Applied by Undergraduate Students in English Process Writing Based on Gender? *International Education Studies*; Vol. 8 (6).
 34. von Stumm, S. & Furnham, A. (2012). Learning approaches: Associations with Typical Intellectual Engagement, intelligence and the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 53, 720-723.
 - Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524-529.
 9. Chamorro - Premuzic, T. Furnham, A. & Lewis, M. (2006). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
 10. Diseth, A. Pallesen, S. Hovland, A. Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Emerald Group Publishing Limited*, Vol 48 (3/ 2): 156 - 169.
 11. Dukwall, J. Arnold, L. & Hayes, J. (1991). Approach to learning by undergraduate students: a longitudinal study. *research in higher education*, 32 (1): 1 - 13.
 12. Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). *Learning Styles and Approaches to Studying*. Retrieved from October 13, 2016, from [https:// www.researchgate.net/publication/285909283](https://www.researchgate.net/publication/285909283).
 13. Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13 (4) , 429 - 438.
 14. Gosling, D. Rentfrow, J. & Swann, B. (2003). A very brief measure of the Big - Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37 (6): 504 - 528.
 15. Highhouse, S. & Doverspike, D. (1987). The validity of the learning style inventory 1985 as a predictor of cognitive style and occupational preference. *Educational and Psychological Measurement*, 47 (3) , 749 - 753.
 16. Jensen - Campbell, A. & Graziano, W. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflicts. *Journal of Personality*, 69 (2): 323 - 362.
 17. John, O. & Strivastava, S. (1999). *The Big Five trait taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. Handbook University of California.
 18. John, P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and questionnaires. In L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality: Theory and research*. (pp. 66 - 100) New York: Guilford Press.
 19. John, P. Naumann, P. & Soto, J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. John, R. Robins, & L. Pervin (Eds.) , *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: The Guilford Press.
 20. Kolb, A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice - Hall.
 21. Lizzio, A. Wilson, K. & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic

35. Wang, X. Su, Y. Cheung, S. Wong, E. & Kwong, T. (2013). *An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (4), 477 - 491.
36. Wiggins, S. & Trappnell, D. (1997). *Personality structure: The return of the Big Five*. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology*.
37. Willson, K. Lizzio, A. Ramsden, P. (1997). *The development Validation and Application of the Course Experience Questionnaire*. *Studies in Higher Education*. Volume 22, (1).
38. Zhang, J. & Ziegler, M. (2016). *How do the big five influence scholastic performance? A big five - narrow traits model or a double mediation model*. *Learning and Individual Differences*, 50,93–102.
39. Zhang, Li. (2003). *Does the big five predict learning approaches? Personality and Individual Differences*, 34: 1431–1446.
40. Zhao, H. & Seibert, E. (2006). *The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta - analytic review*. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2): 257 - 271.