



(التزامة آية العفة) الإمام علي (عليه السلام)
(معاملة المرأة المسلمة المسلمة لغير المسلم)

العدد: ٤٤٤
التاريخ: ٢٩ / ٨ / ٢٠١٧ م

الى / ا.م.د. خالد ابو جاسم عبد الفتاوي المحترم / كلية التربية / جامعة القادسية
الى / الباحث علي مهدي فادي كندلة المحترم / كلية التربية / جامعة القادسية

قبول نشر بحث

نحديكم أطيب التحيات

يسرنا اعلامكم ان هيئة تحرير المجلة تدارست نتائج التقييم العلمي لبحثكم المعنون
(اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الاعدالية)، وقررت في ضوء ذلك قبول نشره في العدد
الثامن والعشرين الذي سيصدر بتاريخ ٢٠١٨/١/١ م.

متعفين لكم التوفيق مع فائق الاحترام


الأستاذ المساعد الدكتور
محمّد حسين علي الموسوي
رئيس هيئة التحرير
٢٠١٧/٨/٢٩

منطقة منه التي

مكتبة السجلات العامة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية

كلية التربية

الدراسات العليا / الماجستير

قسم العلوم التربوية والنفسية

أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية

بحث مستقل

اعداد

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد أبو جاسم عبد الفتلاوي

الطالب علي مهدي هادي كندلة

٢٠١٨ م

١٤٣٩ هـ

الفصل الاول

مشكلة البحث :

ان التغييرات المتسارعة التي يشهدها العالم في ميادين الحياة كافة تستدعي ضرورة الاستثمار الأمثل بصورة منظمة للطاقات البشرية الهائلة ، وبناء الشخصية الفعالة في مجالاتها المختلفة ، خصوصا وان الحاجة الى تنمية قدرات الطلبة تزداد في ظل ضغوط الحياة المعاصرة ، لكن الأساليب التربوية التي تكون لدى بعض الإدارات المدرسية في مواجهة المشكلات اليومية غير كافية ، إذ أن برامجها التربوية تقع في تعارض كونها تناقش المهارات العقلية فقط لا علاقه لها بالمجالات الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية، بل أنها تعدّ الحياة العقلية، والحياة الانفعالية للمتعلم منفصلتين عن بعضهما البعض (عدس ، ٢٠٠٠ : ٣٥).

إلى جانب ذلك التركيز على دور المدرس في النظام التربوي بوصفه ناقلا للمعلومات فقط ، ويقدمها للطلبة بطريقة آلية أستقبالية ، تقوم على الحفظ، و التلقين دون اعطائهم فرصة لترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، و التفكير العميق بالمادة التعليمية، ومحاولة دمجها في بنائهم المعرفي (العنوم ، ٢٠٠٤ : ٣٩).

وبما ان الطلبة في مرحلة الإعدادية هم مادة العملية التعليمية، وان التعرف على المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الدراسية، والاجتماعية على حد سواء يعدّ من أولويات العملية التربوية ، فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى المتابعة المستمرة للوصول الى افضل الحلول لتلك المشكلات، فضلا عن انّ الأساليب التي يستخدمونها في التعامل مع المعلومات الدراسية قد تختلف عن تلك الأساليب التي اعتادوا عليها سابقا ، مما يؤدي الى انخفاض القدرة على التحصيل الدراسي لدى بعض الطلبة ليس بسبب ضعف الميل للدراسة أو انخفاض درجة الذكاء ، وانما بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم في معالجة المعلومات الدراسية مما يجعلهم لا يستثمرون قدراتهم العقلية المعرفية بصورة ذات فاعلية (wilson,1988:323).

ويرى الباحثان ان بعض الطلبة لديهم مشكلات دراسية ، واجتماعية ، وصراعات نفسية داخلية ، خصوصا انهم في مرحلة المراهقة ، وقد تنعكس تلك المشكلات بصورة سلبية على مستوى أدائهم الدراسي ، وشعورهم بعدم قدرتهم العقلية على التعامل الصحيح مع اساليب معالجة المعلومات ، الى جانب ذلك ان التغييرات التي تجري في مناهجنا الدراسية اليوم التي تجعل المدرسين والطلبة على حد من سواء يحتاجون إعادة تنظيم لخبراتهم السابقة، ومعارفهم ،ومهاراتهم المكتسبة ، ومن ثم إعادة تنظيم معالجة المعلومات الدراسية من جديد حتى تكون متناسبة مع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، بما يتفق وطبيعة الفلسفة التربوية.

من خلال ذلك يمكن أن نلخص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:-

١- ما أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية.

أهمية البحث:

تعدّ المعلومات أهم النشاطات القوية التي يستعملها الإنسان لمواجهة التغييرات والتطورات السريعة في هذا العالم ،وان قدرة الإنسان على أستثمار المعلومات من أهم ما يميزه عن غيره من المخلوقات لذلك فالأهم ليس وجود المعلومات وإنما بتوافر مقومات

أستثمارها من قبل المتعلّم، تلك المقومات التي لها أثر مباشر في جميع جوانب الحياة المختلفة (عبد النبي ، ٢٠٠٠ : ٢٦) .

ظهرت نظرية معالجة المعلومات بوصفها أحد الأبعاد الجديدة لتطور الآتجاه لمعرفي في نظريته لعملية التعلّم ، وتنطلق نظرية معالجة المعلومات من أن التعلّم محكوم بالطريقة التي نستقبل بها المعلومات، وكيفية تخزين هذه المعلومات وأسترجاعها مرة أخرى (سليم ، ٢٠٠٣ : ٤٥٣) .

إذ تهتم هذه النظرية بنمط التفكير على عكس علم الحاسوب الذي ينصب أهتمامه على المدخلات طريقة الخزن، و الاسترجاع(عبد الهادي ، ٢٠٠٠ ، ١٤٢) .
وان منحى معالجة المعلومات يختلف عن النظريات المعرفية القديمة، في أنه لم يكتف بوصف العمليات العقلية المعرفية التي تحدث داخل الإنسان فحسب، وإنما حاول توضيح وتفسير آلية وطبيعة حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات (الزغول ، ٢٠٠٣ : ١٧٣) .

لذا يوجه علماء النفس المعرفي عناية خاصة للعمليات العقلية المعرفية، ودراسة الفرد ليس بوصفه مجرد كائن عضوي بل بوصفه جهازا لمعالجة المعلومات ، وهذا يعكس التقدم الذي أحرز حاليا نقطة التقاء بين مجالين مختلفين من الجهود هما
الأول هو النمو المتزايد، والطموح على ما يقرب من قرن من الزمن للأساليب التجريبية في تحليل الذاكرة في المختبر، والثاني هو الأفكار والطرائق القيمة التي أدخلها علم الحاسوب في معالجة المعلومات ، إذ تعطي المدرسة الإدراكية اهتماما لما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقلية. والنظر إليه على أنه قادر على اكتساب المعلومات، ومعالجتها، وربطها بالمعلومات السابقة الموجودة في ذاكرته، وتنظيمها في أنماط معرفية ذات معنى بهدف ابتكار تعلم جديد(دروزه، ١٩٩٤ : ٣٠٠-٣٠١) .

وهناك عدة دراسات أجنبية وعربية تناولت موضوع أساليب معالجة المعلومات منها دراسة(Schmeck, 1983) التي أعتمدت على أساليب التعلّم لبيان المعالجة المعرفية ، و أستهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلّم والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبأستعمال قائمة عمليات التعلّم أتضح أنّ الطلبة الذين لديهم معدلات درجات عالية يميلون إلى الحصول على درجات عالية في المعالجة المَعَمَّقة والاحتفاظ بالحقائق العلمية والمعالجة (Schmeck, 1983:23)، وأشارت دراسة(Lehman, 1989) لمعرفة الفروق في خصائص معالجة المعلومات بين ذوي التحصيل والإنجاز العالي من المتفوقين، وأظهرت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حلّ المشكلة بين أداء الطلبة من ذوي الذكاء المرتفع، والطلبة ذوي الذكاء المنخفض (Lehman, 1989: 293) .

إذ لم يعثر الباحثان على دراسة جمعت بين المتغيرين مرة واحدة وسيتم عرض الدراسات السابقة العربية، منها دراسة السامرائي (١٩٩٤) هدفت لبيان العلاقة بين أساليب المعالجة المعرفية والعادات الدراسية لدى طلبة الصف السادس إعدادي بفرعيه العلمي والأدبي، توصل الباحث إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين أساليب المعالجة المعرفية والعادات الدراسية في العينات الفرعية (ذكور- إناث) (السامرائي، ١٩٩٤ : ١٥٢) .

كانت دراسة حمادي (١٩٩٧) دراسة مقارنة في أساليب معالجة المعلومات على وفق الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال) عند طلبة الإعدادية ، إذ عالجت الدراسة معرفة أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة المستقلين المعتمدين على المجال ، وأظهرت نتائجها أنّ هناك دلالة معنوية للطلبة المستقلين عن المجال فيما يخص جميع أساليب المعالجة، أما فيما يخص المعتمدين على المجال، فهناك دلالة معنوية خاصة بأسلوب

المعالجة المفضلة والموسَّعة ووجود فروق دالة دلالة معنوية بين الطلبة المستقلين عن المجال في الأساليب الأربعة وذلك تبعاً لمتغير الجنس والتخصص (حمادي ، ١٩٩٧ : ٩٥ - ١٠٥).

أشارت دراسة (الطائي، ٢٠٠٣) الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب معالجة المعلومات، والعادات الدراسية بشكل عام، ووجود فروق بين أساليب معالجة المعلومات والعادات الدراسية على وفق متغير الجنس أغلبها لمصلحة الذكور، ووجود فروق دالة على وفق متغير التخصص الدراسي أغلبها لمصلحة طلبة التخصص العلمي (الطائي، ٢٠٠٣ : ٥). أشارت دراسة الخزاعي (٢٠٠٦) الى أساليب معالجة المعلومات لذوي التحمل النفسي العالي الواطئ وعلاقتها بالقدرة العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، في حين لم يكن هناك فرق في قوة التحمل النفسي تبعاً لمتغير الصف ، اذ جاء ترتيب أساليب معالجة المعلومات عند ذوي التحمل النفسي العالي كما يأتي (معالجة معمقة، ومعالجة مفصلة وموسعة، ومعالجة منهجية، واحتفاظ بالحقائق) (الخزاعي، ٢٠٠٦ : ١٠٢).

أظهرت دراسة (جاني، ٢٠٠٦) أن الطالبات أستعملن أسلوبين من أساليب معالجة المعلومات هي (المعالجة المفصلة الموسعة، والاحتفاظ بالحقائق) لدى الطالبات منبئين فقط هما أسلوب المعالجة المعمقة والمفصلة الموسعة (جاني، ٢٠٠٦ : ٢).

اظهرت دراسة (الجندي، ٢٠٠٩) أن أساليب معالجة المعلومات الستة لها دلالة إحصائية للعينة كلها ذات دلالة إحصائية للصفوف التالية (الأول، والثاني، والثالث، والرابع والخامس) وان الذكور والإناث ليس بينهما فروق في استعمال أساليب معالجة المعلومات (الجندي، ٢٠٠٩ : ٤).

هدفت دراسة البدري (٢٠١٥) الى أساليب معالجة المعلومات وحلّ المشكلات وعلاقتها بالإخفاقات المعرفية عند طلبة الجامعة ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة الى استعمال الطلبة أسلوب المعالجة الاستراتيجي ثم الأسلوب السطحي ثم الأسلوب المعمق . إن طلبة جامعة واسط لديهم فروق في النوع (ذكور - إناث) في استعمال أساليب معالجة المعلومات ولمصلحة الإناث لم تظهر فروق في التخصص (علمي - إنساني) في أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة واسط . تتفوق الذكور على الإناث في حلّ المشكلات عند طلبة جامعة واسط (البدري، ٢٠١٥ : ١٥٠).

ان معرفتنا لأساليب الطلبة المستعملة تعدّ أهمية كبيرة في معالجة المعلومات تساعد على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعضهم، كما توفر الأسس الموضوعية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠ : ٣٥٢).

وبناءً على ما تقدم يمكن ان نتخلص أهمية البحث الحالي بما يأتي :

- ١- معرفة المتعلمين بالأساليب المختلفة في معالجة المعلومات، والتعامل السليم في تطبيقها في حالة من التفوق والنجاح، وتساعدهم على مواكبة تغييرات الحياة المعاصرة ،
- ٢- الاهتمام بأساليب معالجة المعلومات من الطلبة والمدرسين على حد سواء ، حتّى تكون لهم القدرة على توظيفها مستقبلاً بصورة سليمة.

- ٣- أهمية معرفة مستويات اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

أهداف البحث:

التعرّف على:

- ١- مستوى أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
- ٢- الفروق في أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية وفقاً لمتغيرات النوع، و التخصص، والصف.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية كلا من النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) ، والتخصص (العلمي – الانساني) ، والصف (الرابع ، والخامس ، والسادس) ، للدراسات الصباحية التابعة لمديرية تربية القادسية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

تحديد المصطلحات :

أولاً : اساليب معالجة المعلومات :

-تعريف شميك (١٩٨٣) :

الرغبة التي يبديها المتعلم في تفضيل ستراتيجية معينة ، وهو قابل للتعديل والتغيير (schmeck,1983 : 223) .

-تعريف قطامي (٢٠٠٩) :

تركيب افتراضي يساعد على توضيح عملية التعلم، والتعليم ، ويشير الى النوعية الشاملة في سلوك الفرد ، ويتضمن التزام الفرد بفرديته في التدريس وتطوير أستقلالية المتعلم (قطامي،٢٠٠٩: ١٠٩)

-تعريف انتوستل وتايت (Entwistle&Tait 1994) : ((هي عملية معرفية عقلية تقوم بأستقبال المعلومات الخارجية عن طريق الحواس والأحتفاظ ببعض المعلومات على شكل تمثيلات معينة والتعرف على هذه التمثيلات واستدعائها وأستعمالها في الوقت المناسب وهي على ثلاثة أساليب (المعمق ، والسطحي ، والاستراتيجي)).

الأسلوب الأول: الأسلوب المعمق

((ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى وأستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة إلى جانب ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة)).

الأسلوب الثاني: الأسلوب السطحي:

(ويميز الأفراد القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول الى الحقائق تفصيلاً).

الأسلوب الثالث : الأسلوب الاستراتيجي:

(ويميز الأفراد غير القادرين على تنظيم أوقات أستاذكارهم للدروس وأتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط) (علي والمشهداني، ٢٠١٣ : ١٠١).

التعريف النظري :

تبنى الباحثان تعريف انتوستل وتايت (١٩٩٤) كتعريف نظري لكونه الأكثر شمولاً، ووضوحاً.

التعريف الإجرائي: هو عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم أساليب معالجة

المعلومات منظمة في اداة يعبر عنها بدرجة

ثانياً:- المرحلة الإعدادية:

هي المرحلة التي تقع بعد المرحلة المتوسطة ،وتسبق التعليم الجامعي ومدتها ثلاث سنوات، وتشمل الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) بفرعها العلمي والأدبي (وزارة التربية، ١٩٧٧ :٤).

الفصل الثاني

إطار نظري:

في هذا الفصل سيتم عرض نشأة نظرية معالجة المعلومات وكذلك عرض النظريات والنظرية التي تم تبنيها من قبل الباحثان .

اساليب معالجة المعلومات:

ظهر اتجاه معالجة المعلومات في نهاية الأربعينيات من القرن الماضي حين قدم شانون (Shanon,1949) نظرية معالجة المعلومات كأعكاس للآراء المضادة للاتجاه السلوكي بعد الحرب العالمية الثانية، وقد اتخذ العلماء معالجة المعلومات اتجاه التحليل المفصل الذي بدأه علماء (الجستالت)، ولكن بصورة أكثر دقة وتنظيماً، مفترضين أن معالجة المعلومات تتم في سلسلة من المراحل المتتابعة بحيث تؤدي كل مرحلة إلى المرحلة التي تليها (عدس، ٢٠٠٠، ٢٧٧).

وان معالجة المعلومات هي مجموعة من الإجراءات أو العمليات التي تحدث منذ تعرض الفرد للمثير حتى ظهور الاستجابة (ثابت، ٢٠٠٤ :٦٥١)

نظريات معالجة المعلومات :

سيتم عرض النظريات التي فسرت اساليب معالجة المعلومات كما يأتي:

١ - نظرية روبرت جانيه

يرى جانيه (Ganne) بأن المثيرات والمحفزات الخارجية تؤثر على حواس الفرد ويتم استقبالها بصورة انتقائية منظمة وتتحول إلى رسائل عصبية تصل إلى الجهاز العصبي، ثم تختزن حتى يتم استرجاعها وعند استرجاعها يحورها الجهاز العصبي إلى استجابات تظهر في صور لفظية أو حركية أو أدائية منظمة فالتعلم في هذه الحالة عبارة عن سلسلة من العمليات التي تجري داخل الإنسان بين مرحلة تلقي المثيرات (المدخلات) وبين الحصول على الاستجابات (المخرجات) وخطوات هذه العملية هي ما يأتي (خطوات معالجة المعلومات داخل الفرد):

١- تؤثر المثيرات البيئية على الحواس والتي هي أعضاء استقبالهم حسية وهذه الأعضاء تنقل المثيرات إلى الجهاز العصبي المركزي، إذ تمرّ بجهاز تصنيف، وتسجيل يطلق عليها المسجل الحسي.

٢- إن المسجل الحسي هو المسؤول عن العمليات الأولية أي إدراك المثيرات البصرية والسمعية (صور سمعية وبصرية) تتلقاها الحواس ويقوم المسجل الحسي بتحويل الرسالة إلى رموز قياسية وهذه العملية تتم بسرعة كبيرة (إبراهيم، ٢٠٠١ :١٥٤).

٣- تدخل الرسائل إلى الذاكرة قصيرة المدى الفعالة فتتم عملية إعادة تنظيم لها.

٤- إذا أراد الفرد حفظ المعلومات فإنها تسجل بطريقة مناسبة وتنقل إلى الذاكرة (طويلة المدى) مستودع المعلومات الموجودة في الذاكرة (طويلة المدى)، والقصيرة المدى في

عملية الاستجابة، ولكي تفعل هذا لابد أن تصل إلى مولد الاستجابات الذي يفحص هذه الرسالة، ويرسل رسالة عصبية لمركز التنفيذ (جابر، ١٩٨٠: ٣٦١).

٢- نظرية شميك :

أدت أبحاث (شميك Schmeck) في مجال معالجة المعلومات والذاكرة المتمثلة بالتصور والتنظيم، وعمق المعالجة، وأستراتيجيات الاسترجاع، الى النتيجة الآتية: **أ. إن الناس يتذكرون المعلومات بشكل أفضل عندما يعالجونها بعمق، والتي تتضمن تكريس الانتباه للمعنى.**

ب. إن طريقة المعالجة المفصلة والموسعة للمعلومات تجعلها أكثر إغناء. إن مقياس شميك أحتوى على (٦٢) فقرة مصنفة الى أربعة مقاييس فرعية لتحديد أبعاد أسلوب التعلم بوصفه شكلاً من أشكال معالجة المعلومات، وهي:

١. **المعالجة المعمقة للمعلومات:** وهو يقيس جوانب التعامل مع المعلومات الدراسية، ويتألف من (١٨) فقرة تقيس العمليات التنظيمية المتعلقة باستيعاب المادة الدراسية
٢. **المعالجة المفصلة والموسعة:** وهو يقيس جوانب التعامل مع المعلومات الدراسية، ويتألف من (١٤) فقرة، تتركز حول أستعمال الملخصات، والربط المنطقي، وتطبيق المعلومات في حياة الطالب، وتحويل المعلومات العلمية عن طريق إضافات شخصية خاصة بالطالب.

٣. **الاحتفاظ بالحقائق العلمية:** ويتألف من (٧) فقرات، تظهر القدرة على الاحتفاظ بالحقائق العلمية في الذاكرة عن طريق خزنها في الذاكرة طويلة المدى، ثم أستدعائها لتذكرها بفاعلية.

٤. **الدراسة المنهجية:** ويتألف من (٢٣) فقرة، وهو يركز على قدرة الطالب في تنظيم دراسته، ووضع استراتيجية عامة للمذاكرة اليومية، أي استخدام العادات الدارسية النظامية (Schmeck, 1983.248-249)

٣- نظرية انتوستل وتأيت لأساليب معالجة المعلومات :

ونظرا لذلك أن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الأخرى، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه، ويتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى. عرفا انتوستل وتأيت (1994 Entwistle&Tait) أساليب معالجة المعلومات بانها : ((عملية عقلية معرفية تقوم بأستقبال المعلومات الخارجية عن طريق الحواس والاحتفاظ ببعض المعلومات على شكل تمثيلات معينة والتعرف على هذه التمثيلات، وأستدعائها، وأستعمالها في الوقت المناسب وهي على ثلاثة أساليب (المعمق، والسطحي والاستراتيجي)) (علي والمشهداني، ٢٠١٣: ١٠١).

١- **الأسلوب المعمق:** ((ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى وأستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة إلى جانب ذلك ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ويميلون الى أستعمال الأدلة والبراهين في تعلمهم)). وعرفه رامسدون (Ramsden, 1979) بأنه نزعة الطالبة للتفكير بالمعنى، والقيام بمحاولات فعالة لربط الاقسام أو الاجزاء المختلفة للنص ببعضها البعض بالموضوعات الاخرى، ثم ربط المعلومات بخبراتهم السابقة.

ويرى كورنيلس (Cornelius, 2000) بأن الأسلوب المعمق هو مجموعة من العمليات المعرفية لدى المتعلم التي تقوم على أستعمال مهارات معرفية عالية الرتبة في معالجة المعلومات الموكلة إليه (Cornelius, 2000: 7) .

٢- الأسلوب الاستراتيجي: إنَّ هذا الأسلوب يميز الأفراد الذين يكونون غير قادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات، والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم . (السليمان، ٢٠١٣ : ٢٠).

وينشأ عن التوجّه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة ، وتكون الدافعية هي الأساس في التحصيل وتتبع طرق الدراسة المنظمة التي تنتج عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض عن مستوى الفهم المحقق

٣- الأسلوب الاستراتيجي: ((ويميز الأفراد غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم) أو هو مجموعة من العمليات المعرفية لدى المتعلم والتي تقوم على استعمال مهارات معرفية منخفضة الرتبة في معالجة المعلومات الموكلة اليه (Cornelius,2000:7).
وقد تبني الباحثان نظرية انتوستل وتايت كونها اعطت تصورا واضحا عن اساليب معالجة المعلومات.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وادواته، وكذلك يتضمن للوسائل الاحصائية وكما يأتي :

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي إذ يعد هذا المنهج ملائماً لطبيعة البحث وأهدافه، إذ يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ، ومن ثم يعمل على وصفها ، ومن ثم فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعنى بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ، ٢٠٠٢ : ٣٦٩)

ثانياً: مجتمّع البحث:

يقصد بمجتمّع البحث مفردات الظاهرة تحت الدراسة جميعها(دأود،وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ٦٦) ولغرض اختيار عينة البحث تمّ تحديد مجتمّع البحث المتمثل بطلبة مدارس الإعدادية في مديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧) ، والبالغ عددهم (١٣٤٠٩) طالب وطالبة، موزعين على مدارس الإعدادية في مركز المحافظة، وكانت نسبة الذكور (٥٢ %) من المجتمّع في حين بلغت نسبة الإناث (٤٨ %)، ونسبة طلبة العلمي (٧٨ %) ونسبة طلبة الأدبي (٢٢ %)

ثالثاً عينة البحث :

العينة هي جزء من المجتمع بحيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسه، فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع ويصبح ذلك ممكناً ، ونظراً لعدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي ، وتكونه من فئات مختلفة قد يكون لاختلافها أثر على نتيجة الدراسة (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ٧٩) لجأ الباحثان إلى اختيار عينة عشوائية طبقية لكي تكون ممثلة للطبقات المختلفة في المجتمع الأصلي وللحصول على عينة أكثر تمثيلاً اعتمد الباحثان على الأسلوب المتناسب وتتطلب هذه الطريقة من الباحثان أن يختاروا بطريقة عشوائية مفردات من كل طبقة ، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله (فان دالين ، ١٩٨٥ : ٣٩٣) إذ تم اختيار عينة بلغت (٧٠٠) طالب وطالبة وبنسبة (٥٠ %) من مجتمع البحث موزعة على مدارس الإعدادية لمديرية التربية في مركز محافظة القادسية ، بواقع (٣٦٦) طالب و (٣٣٤) طالبة.

رابعاً : أدوات البحث

تحقيقاً لأهداف البحث تطلب اعتماد أداة لقياس أساليب معالجة المعلومات وفيما يأتي وصف إجراءات اعتمادها:

مقياس أساليب معالجة المعلومات:

بعد اطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بأساليب معالجة المعلومات تم اعتماد مقياس انتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994) لأساليب معالجة المعلومات الذي تم الاعتماد عليه ايضاً من البديري (٢٠١٥) لدى طلبة جامعة واسط ، وبعد تكييفه على البيئة العراقية خدمة لأهداف هذا البحث، ووفقاً لعينة البحث المتعلقة بالمرحلة الإعدادية وهي ثلاثة أساليب:

● **أسلوب المعالجة المعمقة:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى وأستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، إلى جانب ذلك ربطهم للأفكار الجديدة في الخبرات السابقة، ويميلون الى أستعمال الأدلة والبراهين في تعلمهم .

● **أسلوب المعالجة الإستراتيجية:** ويميز الأفراد غير القادرين على تنظيم أوقات أستذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم لغرض النجاح

فقط، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في مواقف التعلم .

● **أسلوب المعالجة السطحية:** ويميز الأفراد القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، التي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول الى الحقائق تفصيلاً .

اعداد الصيغة الأولية لفقرات المقياس:

ويتألف المقياس من (٥٢) فقرة، وباللغة الانكليزية الأصلية، تمت اعادة ترجمته من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية لغرض التحقق من صدق الترجمة.

تصحيح المقياس:

١- بدائل الاستجابة : فكانت البدائل هي (تنطبق عليّ دائماً، وتنطبق عليّ أحياناً، ولا تنطبق عليّ أبداً).

٢- تحديد أوزان البدائل: لقد روعي وضع متدرج ثلاثي أمام كل فقرة من فقرات المقياس، أعطيت الدرجات (١،٢،٣) على التوالي

الخصائص السيكمترية للمقياس: وهما

أولاً: صدق المقياس :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد والدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة (علام، ٢٠٠٠ : ٢٨١) ، وتمّ التحقق من صدق مقياس أساليب معالجة المعلومات من خلال نوعين من الصدق :

١- **صدق المحتوى:** يهدف هذا النوع من الصدق إلى معرفة مدى تمثيل الاختبار للظاهرة السلوكية (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١ : ٣٩) ويتركز على دلالة مدى التطابق بين المحتوى والمفهوم النظري الذي صمم لقياسه وهما:

أ- **الصدق الظاهري :** تحقّق الصدق الظاهري لمقياس أساليب معالجة المعلومات من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتقدير مدى صلاحية وملاءمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس.

ب **الصدق المنطقي:** حقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لـ (أساليب معالجة المعلومات) والصياغة المنطقية المناسبة لكل أسلوب ومن ثم عرضها على

مجموعة من المتخصصين والأخذ بأرائهم حول مدى ملائمة الفقرات للأسلوب الذي وضعت فيه إذ اظهرت النتائج الابقاء على فقرات المقياس جميعها مع تعديل بعضها ، وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس.

٢--صدق البناء :

يقصد بصدق البناء السمات السيكولوجية التي تنعكس أو تظهر في علامات اختبار ما أو مقياس ما، ويمثل البناء سمة سيكولوجية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٦٩)، تعد أساليب تحليل الفقرات من مؤشرات لهذا النوع من الصدق ، ووفقاً لذلك تحقق الباحثان من صدق مقياس اساليب معالجة المعلومات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين والاتساق الداخلي المتمثل بارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه .

ثانياً: ثبات المقياس :

يعد الثبات إجراءً ضرورياً مع كل تطبيق جديد للاختبارات النفسية إلى جانب الصدق . إذ أننا لا نمتلك صدقاً حقيقياً وثباتاً حقيقياً للاختبار النفسي بل نمتلك مؤشرات على الصدق والثبات وهي مؤشرات تتغير تبعاً لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار ، ويقصد بثبات المقياس ان يعطي المقياس النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على المختبرين أنفسهم في وقت آخر وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرته على الكشف عن الفروق في الأداء بين الأفراد (ميلز وبيتر، ٢٠١٢: ٢٠٦)، وهناك أساليب لتقدير الثبات وكل أسلوب من هذه الأساليب له مميزاته الخاصة ومن بين تلك الأساليب، ولغرض التحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحث على طريقتين هما :

أ- طريقة إعادة الاختبار:

ان من أيسر الطرائق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها هو تطبيق المقياس نفسه مرتين (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥٢) ، ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة من طلبة الإعدادية اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عددها (٤٨) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول إذ ينبغي أن لا تتجاوز المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، وبأستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني بلغ معامل الثبات للأسلوب المعمق (٠,٧٦) ، ومعامل الثبات للأسلوب السطحي (٠,٧٨)،

ومعامل الثبات للأسلوب الاستراتيجي (٠,٧٤) وهي معامل ثبات جيدة، إذ ترى الأدبيات انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر فإن ذلك يُعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، ١٩٨٥: ٨٥)

ب- طريقة الاتساق الداخلي بأستعمال معادلة الفا كرونباخ:

تستند هذه الطريقة الى ان اتساق استجابات الافراد عبر مفردات الاختبار يمكن الاعتماد عليه في تقدير معامل الثبات (علام، ٢٠١٤: ١٠١). ولتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استخدمت إجابات عينة التحليل الإحصائي البالغ حجمها (٣٠٠) طالباً وطالبة، وكانت قيم معاملات الثبات لكل أسلوب من أساليب معالجة المعلومات بأستعمال معادلة الفا كرونباخ المعمق (٠,٧٨)، السطحي (٠,٨١)، الاستراتيجي (٠,٨٠) مما يشير إلى انسجام الفقرات لكل أسلوب فيما بينها.

وصف مقياس أساليب معالجة المعلومات (المقياس بصيغته النهائية):

يتكون مقياس أساليب معالجة المعلومات بصيغته النهائية من (٤٨) فقرة انظر ملحق (١) موزعة على ثلاثة أساليب وهي:

- ١- أسلوب المعالجة المعمقة بواقع (١٦) .
- ١- أسلوب المعالجة السطحية بواقع (١٦).
- ٢- أسلوب المعالجة الاستراتيجية بواقع (١٦).

صيغت الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة (تنطبق عليّ دائماً، و تنطبق عليّ أحياناً، و لا تنطبق عليّ) حيث تعطى لها عند التصحيح الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات، وإن أعلى درجة محتملة لأسلوب معالجة المعلومات المعمق هي (٤٨)، وأدنى درجة هي (١٦)، والمتوسط الفرضي هو (٣٢) درجة، وأعلى درجة متوقعة لأسلوب معالجة المعلومات السطحي هي (٤٨) وأدنى درجة هي (١٦) الوسط الفرضي هي (٣٢) وأعلى درجة متوقعة لأسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجية هي (٤٨) وأدنى درجة هي (١٦) والوسط الفرضي هي (٣٢)

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science) في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات

التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث، وقد أستعملت الوسائل الإحصائية الآتي ذكرها:

١- مربع كاي $(\text{Chi-Square})^2$: لاستخراج اتفاق آراء المحكمين على صلاحية فقرات المقياس.

٢- الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث.

٤- معادلة الفاكرونباخ: لتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس (الثبات).

٥- الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة: لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس البحث.

٦- تحليل التباين الثلاثي (Anova Three Way): لاختبار الفروق في أساليب معالجة المعلومات تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافه، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، إلى جانب ذلك التوصل إلى استنتاجات، وتقديم توصيات، ومقترحات استناداً إلى ما تمّ التوصل إليه من نتائج واستنتاجات، وسيتم عرضه على النحو الآتي:

١- الهدف الأول : التعرف على مستوى أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية لمعرفة الهدف الأول قام الباحثان بتحليل إجابات عينة البحث البالغة (٧٠٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة الإعدادية على مقياس أساليب معالجة المعلومات وكانت النتائج لكل أسلوب هي:

أ- التعرف على أسلوب المعالجة المعمق:

بلغ متوسط درجات الطلبة في الأسلوب المعمق (٣٦,٠٨) بأنحراف معياري (٤,٠٨) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي البالغ (٣٢) درجة تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للاختبار وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين إحصائياً بأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وجد انه دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩٩) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٦,٥) مقابل القيمة الجدولية (١,٩٦) كما في جدول (١).

ب- التعرف على أسلوب المعالجة السطحي :

وبلغ متوسط درجات الطلبة في الأسلوب السطحي (٣٦,٠١) وانحراف معياري (٤,١٦) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي البالغ (٣٢) درجة تبين أن المتوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للاختبار، وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين إحصائياً بأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وجد انه دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩٩)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٥٥) مقابل القيمة الجدولية (١,٩٦)، كما في جدول (١).

ج - التعرف على اسلوب المعالجة الاستراتيجية:

وبلغ متوسط درجات الطلبة في الأسلوب الاستراتيجي (٣٨,٠٢) وانحراف معياري (٤,٧١) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي البالغ (٣٢) درجة تبين أن المتوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للاختبار ، وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وجد أنه دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩٩)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٣,٧٨) مقابل القيمة الجدولية (١,٩٦)، كما في جدول (١):

الجدول (١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات افراد العينة جميعاً على مقياس أساليب معالجة المعلومات (المعمق- السطحي-الاستراتيجي)

نوع الأسلوب	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
المعمق	٧٠٠	٣٦,٠٨	٤,٠٧	٣٢	٦٩٩	٢٦,٥	١,٩٦	دالة
السطحي	٧٠٠	٣٦,١	٤,١٦	٣٢	٦٩٩	٢٥,٥٥		
الاستراتيجي	٧٠٠	٣٨,٠٢	٤,٧١	٣٢	٦٩٩	٣٣,٧٨		

ومن تلك النتيجة يمكن ترتيب الطلبة في ضوء انتشارهم على أساليب معالجة المعلومات وبحسب المتوسطات الحسابية لكل أسلوب ، فإن الأسلوب الاستراتيجي كان الأكثر انتشاراً، وأخذ المرتبة الأولى، وأتى بعده الأسلوب المعمق بالمرتبة الثانية، وأما الأسلوب السطحي، فكانت له المرتبة الثالثة، والأخيرة .

إن أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة بحسب الترتيب : (الأسلوب الاستراتيجي ثم الأسلوب المعمق وأخيراً الأسلوب السطحي) وان هذه النتيجة تتفق مع رأي (أنتوستل) والذي يرى ان الطلبة يتباينون في أساليب معالجة المعلومات . وإن نتائج البحث الحالي تختلف مع (دراسة الجنديل، ٢٠٠٩) التي أظهرت أن الطلبة يمارسون الأساليب المتباينة لمعالجة المعلومات ، في حين تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (الطائي، ٢٠٠٣) ، ودراسة (جاني، ٢٠٠٦) التي أظهرت أن الطلبة يمارسون الأساليب بحسب الترتيب: (الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب المعمق ، والأسلوب السطحي) . ويرى الباحثان أن طلبة المرحلة الاعدادية يميلون الى استعمال الأسلوب الاستراتيجي وإن هذا الأسلوب يميز الطلبة الذين يكونون غير قادرين على تنظيم أوقات أستاذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، وعدم متابعة بعض المواضيع الدراسية التي يقترحها المدرسون .

٢- الهدف الثاني: التعرف إلى الفروق الإحصائية في أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)

استعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي لمعرفة الفروق الإحصائية لكل أسلوب من الأساليب الثلاثة (كل على حدة) وكما يأتي :

أ- الأسلوب المعمق:

وكما في جدول (٢)

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق أسلوب معالجة المعلومات المعمق

الدالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠٥٣	٠,٨٧٤	١	٠,٨٧٤	النوع
غير دالة	٣,٠٠	٢,٥٥٥	٤٢,٠١٥	٢	٨٤,٠٣١	الصف
غير دالة	٣,٨٤	١,٦٦٨	٢٧,٤٣٤	١	٢٧,٤٣٤	التخصص
غير دالة	٣,٠٠	٠,٤٧١	٧,٧٤٣	٢	١٥,٤٨٦	النوع * الصف
غير دالة	٣,٨٤	٠,٤٥٩	٧,٥٤٩	١	٧,٥٤٩	النوع * التخصص
دالة	٣,٠٠	٥,٤٠٣	٨٨,٨٦٢	٢	١٧٧,٧٢٤	الصف * التخصص
غير دالة	٣,٠٠	٠,٩٧٢	١٥,٩٩٣	٢	٣١,٩٨٦	النوع * الصف * التخصص
			١٦,٤٤٧	٦٨٨	١١٣١٥,٨٤٥	الخطأ
				٧٠٠	٩٢٣٠٧٥,٠٠٠	المجموع الكلي

ان المعالجة الإحصائية في الجدول (٢) تشير إلى الآتي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٥٣)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٥٥٥)، وهذه أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي - أدبي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٦٦٨) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٤٧١) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المعالجة المعمق لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-أدبي)، كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٤٥٩) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل التخصص (علمي-أدبي) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس،

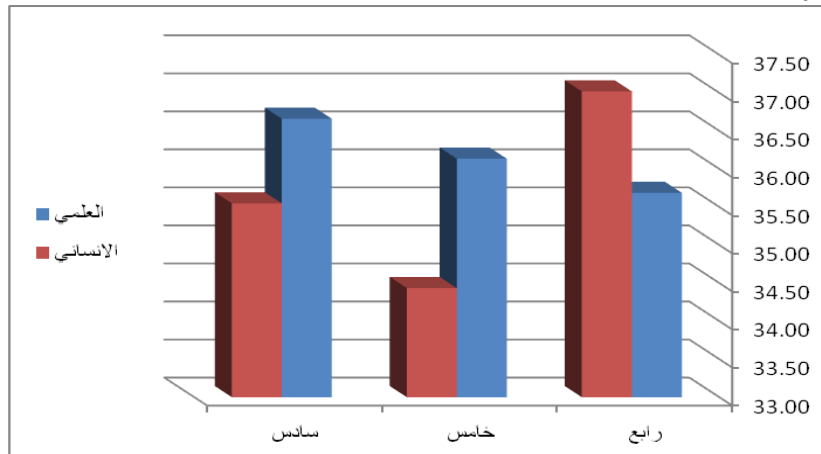
والسادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٤٠٣)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨). وللمقارنة البعدية تم استعمال L.S.D وكما مبين في جدول (٣) والشكل (١):

الجدول (٣)

متوسطات الفرق وقيمة LSD لدلالة الفرق بحسب تفاعل التخصص والصف

L.S.D	إنساني			علمي			المتغيرات	
	السادس	الخامس	الرابع	السادس	الخامس	الرابع		
	٣٥,٥٥	٣٤,٤٣	٣٧,٠٢	٣٦,٦٦	٣٦,١٣	٣٥,٦٩	الأوساط	المتغيرات
٠,٩٨	٠,١٤	*١,٢٦	*١,٣٣	٠,٩٧	٠,٤٤	-	٣٥,٦٩	الرابع علمي
	٠,٥٨	*١,٧	٠,٨٩	٠,٥٣	-	-	٣٦,١٣	الخامس
	*١,١١	*٢,٢٣	٠,٣٦	-	-	-	٣٦,٦٦	السادس
	*١,٤٧	*٢,٥٩	-	-	-	-	٣٧,٠٢	الرابع انساني
	*١,١١	-	-	-	-	-	٣٤,٤٣	الخامس
	-	-	-	-	-	-	٣٥,٥٥	السادس

متوسط الفرق دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥



شكل (١)

متوسط درجات الطلبة في الأسلوب المعمق حسب تفاعل التخصص مع الصف الدراسي

ومن الجدول (٣) والرسم يتضح ان أكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين طلبة الصف الرابع الأدبي وطلبة الصف الخامس الأدبي ولمصلحة طلبة الصف الرابع الأدبي أي إنهم أكثر استعمالاً للأسلوب المعمق من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (٢,٥٩) وهي أكبر من قيمة L.S.D (٠,٩٨) تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس الأدبي وطلبة الصف السادس العلمي ولمصلحة طلبة الصف السادس العلمي أي انهم أكثر استعمالاً للأسلوب المعمق من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (٢,٢٣) وهي أكبر من قيمة L.S.D ، تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس الأدبي وطلبة الصف الخامس العلمي ولمصلحة طلبة الصف الخامس العلمي أي انهم أكثر استعمالاً للأسلوب المعمق من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (١,٧) وهي أكبر من قيمة L.S.D ومن الرسم نستنتج

ان الصف الرابع الإديبي أكثر استعمال للأسلوب المعمق وينخفض استعمال هذا الأسلوب إلى أدنى مستوياته عند طلبة الصف الخامس الأدبي من عينة البحث ثم يرتفع في الصف السادس الأدبي، واما التخصص العلمي، فكلما ازدادت المرحلة أزداد استعمال الطلبة لهذا الأسلوب، ويعزى ذلك الى استعمال طلبة الرابع الادبي لأسلوب المعالجة المعمقة لأهتمامهم بنقد الأفكار والمعلومات، وعدم الاكتفاء بتلقيها تلقيا سلبيا بل العمل على الاستفادة منها في حياتهم اليومية.

ب-اسلوب السطحي: كما في جدول (٤)

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق اسلوب معالجة المعلومات السطحي

الدالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٥	١,٧٤٥	٢٩,٨٦١	١	٢٩,٨٦١	النوع
غير دالة	٣,٠٠	٠,١٢٨	٢,١٩٨	٢	٤,٣٩٦	الصف
غير دالة	٣,٨٥	١,٩١٥	٣٢,٧٧٢	١	٣٢,٧٧٢	التخصص
غير دالة	٣,٠٠	٠,٦٧٢	١١,٤٩٦	٢	٢٢,٩٩٢	النوع * الصف
غير دالة	٣,٨٥	١,٧٢٣	٢٩,٤٨٣	١	٢٩,٤٨٣	النوع * التخصص
غير دالة	٣,٠٠	٢,٤٥٠	٤١,٩٢٩	٢	٨٣,٨٥٨	الصف * التخصص
دالة	٣,٠٠	٤,٤٢٧	٧٥,٧٥٦	٢	١٥١,٥١٢	النوع * الصف * التخصص
			١٧,١١١	٦٨٨	١١٧٧٢,٦٢٢	الخطأ
				٧٠٠	٩١٩٩٩٤,٠٠٠	المجموع الكلي

ان المعالجة الإحصائية في الجدول (٤) تشير إلى الآتي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب المعالجة السطحي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٧٤٥)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب المعالجة السطحي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٢٨)، وهذه أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب المعالجة السطحي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٩١٥)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المعالجة السطحي لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٦٧٢) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المعالجة السطحي لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-أدبي)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (١,٧٢٣) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات السطحي لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل التخصص (علمي-أدبي) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٤٥)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

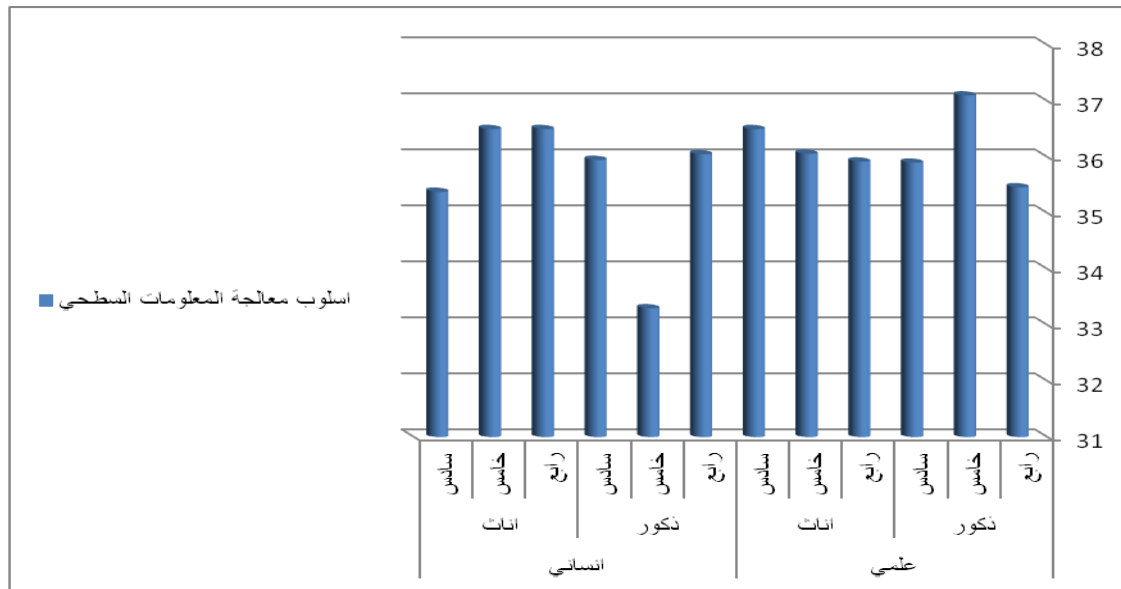
❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المعالجة السطحي لدى أفراد العينة نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-أدبي)، والصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٤,٤٢٧) درجة، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عن مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨). وللمقارنة البعدية تم استعمال L.S.D وكما مبين في جدول (٥) والشكل (٢):

الجدول (٥)

متوسطات الفرق وقيمة LSD لدلالة الفرق بحسب تفاعل التخصص النوع والصف

LSD	انساني						علمي						لمتغيرات			
	اناث			ذكور			اناث			ذكور						
	سادس	خامس	رابع	سادس	خامس	رابع	سادس	خامس	رابع	سادس	خامس	رابع				
	٣٥,٤	٣٦,٥	٣٦,٥	٣٦	٣٣,٣	٣٦,١	٣٦,٥	٣٦,١	٣٥,٩	٣٥,٩	٣٧,١	٣٥,٩	الأوساط	المتغيرات		
٠,٩١	٠,٠٨	١-	- ١,٠٤	٠,٥-	٢,١٦	٠,٦-	١-	٠,٦-	٠,٥-	٠,٤-	- ١,٦٤	١-	٣٥,٤٦	رابع	ذكور	علمي
	١,٧٢	٠,٦	٠,٦	١,١٥	٣,٨	١,٠٥	٠,٦	١,٠٤	١,١٨	١,٢	-	١-	٣٧,١	خامس		
	٠,٥٢	٠,٦-	٠,٦-	٠,١-	٢,٦	٠,١-	٠,٦-	- ٠,١٦	٠-	-	-	١-	٣٥,٩	سادس		
	٠,٥٤	٠,٦-	٠,٥٨-	٠-	٢,٦٢	٠,١-	٠,٦-	٠,١٤-	-	-	-	١-	٣٥,٩٢	رابع		
	٠,٦٨	٠,٤-	٠,٤٤-	٠,١١	٢,٧٦	٠,١١	٠,٦-	-	-	-	-	١-	٣٦,٠٦	خامس		
	١,١٢	٠	٠	٠,٥٥	٣,٢	٠,٤٥	-	-	-	-	-	١-	٣٦,٥	سادس		
	١,١٢	٠	٠,٤٥-	٠,١	٢,٧٥	-	-	-	-	-	-	١-	٣٦,٠٥	رابع	ذكور	انساني

٢,٠٨-	٣,٢-	٢,٢-	٢,٧-	١	١	١	١	١	١	١	١	٣٣,٣	خامس	٢٠
٠,٥٧	٠,٥-	١,٠٥٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣٥,٩٥	سادس	
١,١٢	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣٦,٥	رابع	
١,١٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣٦,٥	خامس	
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣٥,٣٨	سادس	



الشكل (٢)

المتوسطات الحسابية لأسلوب معالجة المعلومات السطحي حسب تفاعل التخصص، والنوع، والصف

ومن الشكل (٢) نجد الطلبة في الخامس العلمي من الذكور يميلون إلى استعمال أسلوب المعالجة السطحي وهذا يعني ليس لديهم تشتت في عملية الانتباه، وقدرتهم على ضبط العمليات المعرفية، وأخذ المعلومة التي تفيدهم بالنجاح فقط. لإعتقادهم أنه أسهل الطرائق في اكتساب المعلومات، وأنهم يملكون ما يكفي من النضج العقلي إلى جانب ذلك نجاحهم في اكتساب المعلومات و تخزينها واسترجاعها واستعمالها في العمليات المعرفية وأثناء دراستهم وتعلمهم واستذكارهم للمناهج الدراسية المقدمة لهم خلافا لما يكونوا أقل استعمالاً لهذا الأسلوب في المراحل الأخرى، وإن هذه الأساليب الثلاثة تخضع لعوامل متعددة منها: طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وطبيعة الظروف الاجتماعية والنفسية، وتغييرها من وقت لآخر، ولدى المتعلم. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة (البديري، ٢٠١٥) بالرغم من اختلاف العينة التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب معالجة المعلومات السطحي ويكون لمصلحة الإناث.

ج- الأسلوب الاستراتيجي في معالجة المعلومات: وكما في جدول (٦)

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي

الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٤	٠,٢٣٤	٥,١٢٥	١	٥,١٢٥	النوع
دالة	٣,٠٠	٦,٠٠٠	١٣١,٦٣٨	٢	٢٦٣,٢٧٧	الصف
غير دالة	٣,٨٤	٢,٠١٠	٤٤,٠٩٣	١	٤٤,٠٩٣	التخصص
غير دالة	٣,٠٠	١,٥٢٥	٣٣,٤٥١	٢	٦٦,٩٠٢	النوع * الصف
غير دالة	٣,٨٤	٠,٢٠٠	٤,٣٨٥	١	٤,٣٨٥	النوع * التخصص
دالة	٣,٠٠	٥,١٣٧	١١٢,٦٩٧	٢	٢٢٥,٣٩٤	الصف * التخصص
غير دالة	٣,٠٠	٠,٤٢٨	٩,٣٨٣	٢	١٨,٧٦٧	النوع * الصف * التخصص
				٦٨٨	١٥٠٩٤,٩٣٠	الخطأ
				٧٠٠	١٠٢٧٤٠٤,٠٠٠	المجموع الكلي

ان المعالجة الإحصائية في الجدول (٦) تشير إلى الآتي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب المعالجة الاستراتيجي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٣٤)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

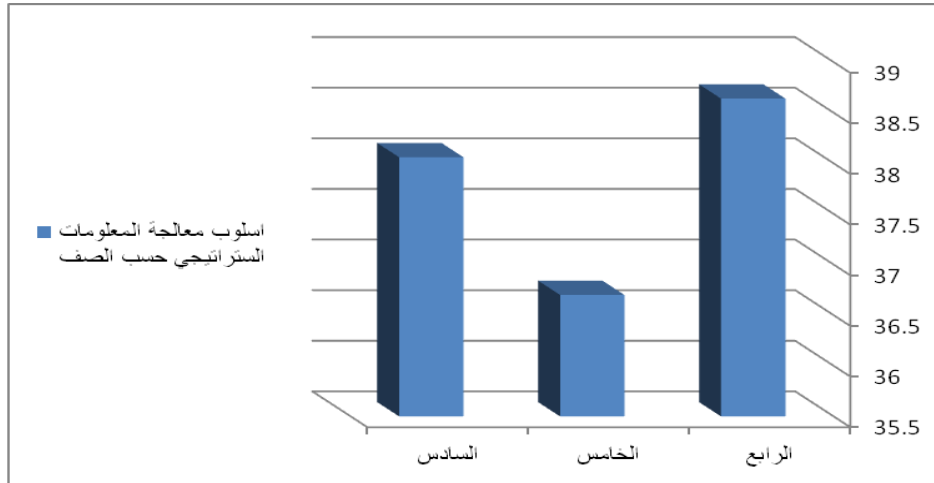
❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب المعالجة الاستراتيجي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦,٠٠)، وهذه أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨). وللمقارنة البعدية تم استعمال L.S.D ، وكما مبين في جدول (٧) والشكل (٣):

جدول (٧)

قيمة LSD لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)

L.S.D	المتغيرات		
	السادس	الخامس	الرابع
	٣٨,٠٦	٣٦,٧	٣٨,٦٤
١,٢	٠,٥٨	*١,٩٤	-
	- *١,٣٦	-	-
	-	-	-
	٣٨,٦٤	٣٦,٧	٣٨,٠٦
	الرابع	الخامس	السادس

* متوسط الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥



شكل (٣)

متوسط درجات طلبة الإعدادية على مقياس الأسلوب الاستراتيجي حسب الصف الدراسي

ومن الجدول (٧) يتضح أن أكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين طلبة الصف الرابع، وطلبة الصف الخامس ولمصلحة طلبة الصف الرابع، أي أنهم أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف الخامس حيث بلغ الفرق (١,٩٤) وهي أكبر من قيمة L.S.D (١,٢) تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس وطلبة الصف السادس ولمصلحة طلبة الصف السادس أي أنهم أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف الخامس إذ بلغ الفرق (- ١,٣٦) وهي أكبر من قيمة L.S.D وتُظهر هذه النتيجة أن الأسلوب الاستراتيجي يكون أقل استعمالاً عند طلبة الصف الخامس الإعدادي من عينة البحث ويكون أكثر استعمالاً في الصف الرابع لكون الصف الخامس ليس حاسماً، وتشير المعالجات الإحصائية إلى أنه:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٠١) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٦٨٨-١).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل الصف (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (١,٥٢٥) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٦٨٨-٢).

❖ وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-أدبي)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٢٠٠) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٦٨٨-١).

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي لدى أفراد العينة تبعاً لتفاعل التخصص (علمي-أدبي) مع الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,١٣٧)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٦٨٨-٢).

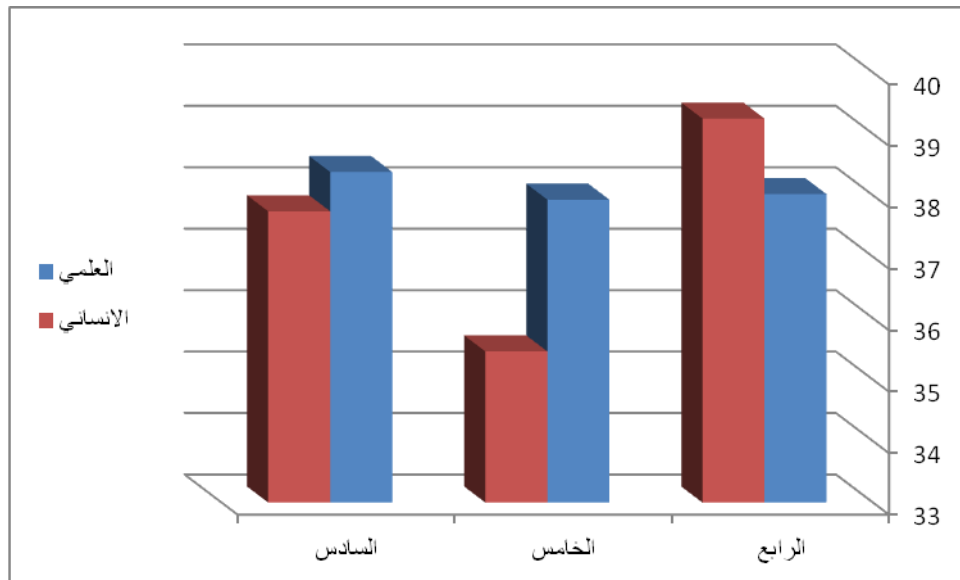
وللمقارنة البعدية تم استعمال L.S.D وكما مبين في جدول (٨) والشكل (٤)

جدول (٨)

قيمة LSD لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لمتغير التخصص
والصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس)

L.S.D	إنساني			علمي			المتغيرات		
	السادس	الخامس	الرابع	السادس	الخامس	الرابع			
	٣٧,٧٤	٣٥,٤٦	٣٩,٢٥	٣٨,٣٨	٣٧,٩٣	٣٨,٠٢	الأوساط	المتغيرات	
١,١١	٠,٢٨	*٢,٥٦	*١,٢٣ ⁻	٠,٣٦ ⁻	٠,٠٩	-	٣٨,٠٢	الرابع	علمي
	٠,١٩	*٢,٤٧	*١,٣٢ ⁻	٠,٤٥ ⁻	-	-	٣٧,٩٣	الخامس	
	٠,٦٤	*٢,٩٢	٠,٨٧ ⁻	-	-	-	٣٨,٣٨	السادس	
	*١,٥١	*٣,٧٩	-	-	-	-	٣٩,٢٥	الرابع	إنساني
	*٢,٢٨ ⁻	-	-	-	-	-	٣٥,٤٦	الخامس	
	-	-	-	-	-	-	٣٧,٧٤	السادس	

* متوسط الفرق دالاً احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥



الشكل (٤)

تفاعل التخصص مع الصف الدراسي

من الجدول (٨) والرسم يتضح ان أكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين طلبة الصف الرابع الأدبي وطلبة الصف الخامس الأدبي ولمصلحة طلبة الصف الرابع الأدبي أي إنهم أكثر أستعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (٣,٧٩) وهي أكبر من قيمة L.S.D

(١,١١) تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس الأدبي وطلبة الصف السادس العلمي ولمصلحة طلبة الصف السادس العلمي أي انهم أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (٢,٧٠٤) وهي أكبر من قيمة L.S.D ، تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس الأدبي وطلبة الصف الخامس العلمي ولمصلحة طلبة الصف الخامس العلمي أي انهم أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف الخامس الأدبي إذ بلغ الفرق (٢,١٧٢) وهي أكبر من قيمة L.S.D ، وتليها الفروق بين طلبة الصف الخامس الأدبي وطلبة الصف السادس العلمي ولمصلحة طلبة الصف السادس العلمي أي انهم أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي من طلبة الصف السادس العلمي إذ بلغ الفرق (٢,٩٢) وهي أكبر من قيمة L.S.D ومن الرسم نستنتج ان الصف الرابع الإنساني أكثر استعمالاً للأسلوب الاستراتيجي وينخفض استعمال هذا الأسلوب إلى أدنى مستوياته عند طلبة الصف الخامس الأدبي من عينة البحث ثم يرتفع في الصف السادس الأدبي واما التخصص العلمي ، فينخفض في الصف الخامس العلمي ويرتفع في الصف السادس العلمي ، وربما ذلك يحدث بسبب ان الأسلوب الاستراتيجي يؤدي الى خلق مناخ وجداني مناسب لتعليم الطلبة لدى الرابع الادبي ، وجاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج الدراسات الاخرى، ومنها : (دراسة البدرى، ٢٠١٥) والتي أشارت الى أن الطلبة غالباً ما يستعملون الأسلوب الاستراتيجي في أثناء عملية تعلمهم ، وأن استعمالهم للأسلوب الاستراتيجي يؤدي الى أداء ناجح للمهمة ، وأن الطلبة غالباً ما يكونون فاعلين في اختيار الأسلوب الاستراتيجي وتنظيمه.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي لدى أفراد العينة نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور- إناث)، التخصص (علمي- أدبي)، والصفوف الدراسية : (الرابع، والخامس، والسادس)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٠,٤٢٨) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

ثانياً: الاستنتاجات :-

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن إن نستنتج الآتي:

- اعتماد الطلبة على الأساليب بحسب الترتيب الاستراتيجي ثم المعمق ثم السطحي
- أن الطلبة ليس لديهم فروق في النوع (ذكور – إناث) في استعمال أساليب معالجة المعلومات الثلاث.
- لم تظهر فروق إحصائية في التخصص (علمي – إنساني) في أساليب معالجة المعلومات الثلاث.
- لم تظهر فروق إحصائية في الصف (الرابع، والخامس، والسادس) في أساليب معالجة المعلومات (المعمق، والسطحي)
- تظهر فروق في الصف (الرابع، والخامس، والسادس) في أسلوب معالجة المعلومات

الاستراتيجي. وتُظهر هذه النتيجة أنَّ الأسلوب الاستراتيجي يكون أقلَّ استعملاً عند طلبة الصف الخامس الإعدادي من عينة البحث ويكون أكثر استعملاً في الصف الرابع

ثالثاً: التوصيات :-

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بالآتي:

- إعطاء الدور الفعّال للإرشاد التربوي من خلال إقامة برامج تدريبية لتنمية مهارات التعامل مع أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الإعدادية .
- مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة لاسيما في أساليب معالجة المعلومات عند قيام الاساتذة بتدريس المواد الدراسية ، وأستعمال طرائق متعددة في التدريس التي تنمي جميع أساليب معالجة المعلومات .
- توفير المناخ الملائم لمعالجة المعلومات الذي يسهم في تطوير طلبة الإعدادية ويحسن من أدائهم العلمي وأساليب معالجة المعلومات لديهم لأنه كلما كانت البيئة هادئة أسهمت في إيجاد طرائق جديدة لزيادة التوجّه الدافعي (الداخلي – الخارجي)
- توعية الطلبة بأهمية تنظيم الوقت في حياتهم الدراسية والعامّة من خلال إعداد البرامج التثقيفية والإرشادية .
- ضرورة العناية بالجوانب العلمية لدى طلبة الإعدادية من خلال القيام بنشاطات علمية تواكب التقدم العلمي المتسارع لدفع الطلبة على حب المعرفة ، والاطلاع .

رابعاً : المقترحات :

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية :

- إجراء دراسة حول أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: (المعتقدات المعرفية، والتسويق الأكاديمي) لدى طلبة الإعدادية .
- إجراء دراسة تجريبية حول اثر البرامج الإرشادية على أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة مرحلة الإعدادية .
- إجراء دراسة حول معرفة العلاقة بين أسلوب معالجة المعلومات المعمق والتوجّهات الداخلية الخارجية لدى طلبة السادس العلمي في المحافظات .

المصادر العربية :

- ابراهيم، محمد مرسى، (٢٠٠١): دراسة مقارنة لتجنب ومعالجة المعلومات لدى مرضى الاضطرابات النفسية والاضرابات الجسدية ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق ، كلية الآداب، مصر.
- قصامي ، يوسف، وابوجابر ، ماجد ، ونايفة ، قطامي : (٢٠٠٠): تصميم التدريس، دار الشروق ، عمان، الاردن
- —————، (٢٠٠٩): مبادئ علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
- عدس ، محمد عبد الرحيم، (٢٠٠٠) : المدرسة وتعلم التفكير ، ط١، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف، (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

- عبد النبي، جفر سيد، (٢٠٠٠): الثقافة المعلوماتية التي يحتاج إليها طلبة الجامعات للإسهام في الحركة التنموية في المجتمع، مجلة كلية المعلمين، ص ٢٦.
- سليم ، مريم داود، (٢٠٠٣): علم النفس التعلم، ط ١ ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان.
- عبد الهادي، جودت عزت، (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط ١، دار الثقافة ، عمان
- الزغلول ، عماد عبد الرحيم، (٢٠٠٣): نظريات التعلم، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن
- ذنورة ، افنان نظير ، (١٩٩٤): من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين، مجلة التعريب، ص ٣٠٠-٣٠١، دمشق.
- السامرائي، عماد اسماعيل، (١٩٩٤): أساليب معالجة المعلومات المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعوادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة البصرة، كلية التربية، العراق
- حمادي، حسين ربيع (١٩٩٧): دراسة مقارنة في اساليب معالجة المعلومات على وفق الاسلوب المعرفي (الاستقلال-الاعتماد على المجال) عند طلبة المرحلة الإعدادية، اطروحة (اطروحة غير منشورة)، جامعة بغداد - كلية التربية-ابن رشد
- وزارة التربية ، (١٩٧٧): نظام المدرسة الثانوية، رقم ٢ سنة ١٩٧٧، بغداد
- الخزاعلي ، علي صكر جابر (٢٠٠٦) : أساليب معالجة المعلومات لذوي التحمل النفسي العالي الواطئ وعلاقتها بالقدرة العقلية لدى طلبة الإعدادية، الجامعة المستنصرية - كلية التربية - بغداد.
- الطائي، أنوار غانم يحيى طه (٢٠٠٣): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالعوادات الدراسية لدى طلبة الجامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل
- جاني ، نوال جوي ، (٢٠٠٦): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة معاهد إعداد المعلمات، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، بغداد
- الجنديل ، نغم صادق جعفر، (٢٠٠٩): مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد.

- البدرى، خميس شيال، (٢٠١٥) : أساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات وعلاقتها بالإخفاقات المعرفية عند طلبة الجامعة (اطروحة غير منشورة)، جامعة بغداد كلية ابن الهيثم.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد الياس بكر ابراهيم، ابراهيم عبد الحسين الكنانى، (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، العراق، الموصل .
- علي، اسماعيل ابراهيم والمشهداني، وسام توفيق، (٢٠١٣): أساليب التعلم وأساليب التفكير، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- —————، (٢٠١٤): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط ٤، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٨٥): القياس والتجريب فى علم النفس والتربية، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، مصر.
- ثابت، محمد جعفر، (٢٠٠٤): العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة الطلبة ضعاف السمع بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ص ٦٥١، الرياض ، السعودية
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٠) : علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية
- السليمانى، ميرفت بنت محمد حمزة، (٢٠١٣): أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ام القرى ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، السعودية.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، أربد، الأردن .
- داود، زيز حنا، أنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، بغداد.
- فان دالين، ديوبولد، (١٩٨٥): مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل.

- ميلز، جيفري، وبيتر ايراسيان، (٢٠١٢): البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان
المصادر الاجنبية:

- Wilson, J. E. (1988): “ Implication of learning strategy research and training: what it has to say to the prectitioner “ in weinstein, C. E. ET. Al., (eds.) learning and study strategeies – IS- sues in assessment, Instruction and evaluation. sandiego, California: academic pressine
- Schmeck ,R.R, (1983):Learning Styles of College Students in R, F Pillon and R.R. Schmeck (Eds) Individual Difference in Cognitive ,Academia Press inc , London.
- Lehman ,F , (1989):Difference in Information Processing Characteristics Between Gifted Achievers and underachievers. Dissertation Abstracts ,(50).
- Cornelius , Sarah (2000) : Learning Online Models and Styles , Distance and Online Learning Online Tutoring Skills e-Workshop, 12 May 2000, P.P 1-3
- Entwistle.&Tait,H,N.J.(1994).Identifying Students at risk through ineffective Study Strategies. Higher Education,31, 99-118 .

الملاحق

ملحق (١) مقياس اساليب معالجة المعلومات بصيغته النهائي

جامعة القادسية -كلية التربية

الدراسات العليا(الماجستير)

عزيزتي الطالبة:

عزيزي الطالب :

يروم الباحث إجراء دراسة علمية تتعلق ببعض المواقف التي يمكن أن تواجهك في حياتك اليومية ، لذا يرجو الباحث التفضل بقراءة كل فقرة بدقة ، ثم وضع علامة (√) تحت البديل المناسب علماً أن إجابتك لن يطلع احد عليها سوى الباحث ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم ، ونرجو عدم ترك أي فقرة من دون إجابة

الفقرات	دائما	تنطبق علي	احيانا	تنطبق علي	لا تنطبق علي
١		عاده ما اهيئ نفسي لتعرف ما ينبغي لنا ان نتعلمه	√		

مثال يوضح طريقة الاجابة :
 ضع علامة(√) في المربع الذي يناسب اجابتك تحت احد البدائل (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي احيانا ، لا تنطبق علي)
 معلومات عامة :
 الصف :
 الجنس :
 التخصص :

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي
١	عاده ما اهيئ نفسي لتعرف ما ينبغي لنا ان نتعلمه			
٢	اعتني بالدليل وأحاول الوصول الى استنتاجاتي الخاصة فيما يتعلق بدراستي			
٣	اخطط لإيجاد الظروف المناسبة للدراسة والتي تسمح لي بأداء عملي بسهولة			
٤	أحاول أن أربط ما يصادفني ، بمواضيع أخرى كلما أمكن ذلك			
٥	يؤرقني عمل معين لا أستطيع انجازه.			
٦	اجد نفسي افكر بانتظام عن الافكار التي تتمخض المحاضرات حين اراجع للامتحانات			
٧	عند العمل على المهام و الواجبات ، اخذ في نظر الاعتبار الكيفية التي تؤثر في المصحح بأفضل صورة			

٨	أواجه المتاعب في فهم الأشياء التي ينبغي علي تذكرها .		
٩	عندما اعمل على موضوع جديد ، وأحاول التفكير بالكيفية التي تكون فيها جميع الأفكار منسجمة		
١٠	عندما أقرأ مقالة او كتاب ، فأنتني أحاول أن أجد لنفسي ما يرمي إليه المؤلف بالضبط .		
١١	احيانا أجد نفسي متسائلا عن الأشياء التي اسمعها في المحاضرات أو التي أقرأها في الكتب		
١٢	أجد أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون شيقة في بعض الأوقات		
١٣	أراجع ما انجزته بعناية للتأكد ما اذا كان ذا معنى		
١٤	حينما اقوم بالقراءة ،فأنتني اتوقف لبرهة من الزمن لاتأمل ما احاول ان اتعلم منه		
١٥	الأفكار الموجودة في الكتب المقررة غالبا ما تجعلني أبدا بسلسلة طويلة من التفكير		
١٦	اهيئ دراستي بدقة وارى ما هو مطلوب للواجبات والامتحانات		
١٧	ادرس التفاصيل بعناية حينما اقرأ، لأرى كيف تتلائم مع ما يقال		
١٨	لست مهتما حقيقة في هذا المقرر الدراسي، لكن علي أخذه لأسباب أخرى		
١٩	بعض الأفكار التي تصادفني في المقرر أجدها محكمة حقا		
٢٠	أشعر بالاستغراق في حجم المادة التي ينبغي علي التعامل معها		
٢١	قبل تناول أي واجب او مشكلة ، فأنتني أحاول أولا التفكير ما وراءها		
٢٢	اعتني بملاحظات المصححين التي		

			يمكنني من خلالها الحصول على درجات اعلى في المرة القادمة	
٢٣			أعمل بثبات طوال الفصل الدراسي ، ولا أقوم بتأجيل أي شيء حتى اللحظة الأخيرة	
٢٤			لست متأكدا في الحقيقة مما هو مهم في المحاضرات لذلك فأنتني أحاول التركيز بشكل عام بكل ما أستطيع	
٢٥			من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على متابعة الحوار ، او أجد السبب الكافي وراء الأشياء	
٢٦			أتمكن من الحصول على العمل كلما احتجت لذلك	
٢٧			أركز على تعلم بعض المعلومات التي ينبغي تعلمها من اجل النجاح	
٢٨			حينما ارجع الى الوراء ، أتساءل أحيانا لماذا كنت قد قررت المجيء هنا أصلا.	
٢٩			عموما، إنني استغل وقتي بأفضل صورة خلال اليوم	
٣٠			أبدو مذعورا في حالة تخلفي عن عملي	
٣١			اشعر بأنني اتقدم، وهذا يساعدني على بذل جهود أكثر نحو الدراسة	
٣٢			ارغب ان اسرح بأفكاري حتى اذا كانت لم تاخذني بعيدا	
٣٣			أفكر فيما أريد من ذلك المقرر الدراسي وذلك لا حافظ على دراستي بصورة مركزة	
٣٤			أجد نفسي في بعض الأحيان متعلقا بالموضوعات الأكاديمية واشعر بالرغبة في مواصلة دراستها .	
٣٥			قبل أن ابدأ العمل على واجب ما او سؤال امتحاني ، فأنتني أفكر أولا بالكيفية التي يمكن التعامل معه بأفضل صورة .	

٣٦	أميل الى القراءة بصورة قليلة حول ما مطلوب فعلا للنجاح		
٣٧	أضع في ذهني من سيقوم بتصحيح الواجب وما المحتمل ان ينظر اليه		
٣٨	أجد من الضروري التركيز على حفظ قدر كبير مما ينبغي تعلمه		
٣٩	ابذل جهدا مضاعفا في المذاكرة لتحقيق الاداء بشكل جيد		
٤٠	احيانا أجد نفسي متسائلا إذا كان العمل الذي اعمله يستحق القيام به		
٤١	جيد في متابعة بعض مواضيع القراءة التي يقترحها المدرسون والمحاضرون		
٤٢	اعير الانتباه لما يبدو أن المحاضرين يركزون عليه ويرونه هاما		
٤٣	الكثير مما ادرسه يقود الى معنى زهيد : مثل قطع غير مترابطة		
٤٤	عادة أخطط لعملي الأسبوعي مقدما، إما على الورق وإما في ذهني		
٤٥	اشعر بالقلق فيما اذا سأتمكن مستقبلا من السير مع العمل بصورة صحيحة .		
٤٦	لا اجد اي صعوبة على حث نفسي نحو الدراسة		
٤٧	لا اجد الكثير من العمل هنا ممتعا ذا صلة.		
٤٨	عندما انهي أي جزء من العمل ، ادققه لأرى ما إذا كان يفي بالمتطلبات فعلا		