

جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم نفس العمل وتسيير الموارد البشرية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم نفس العمل و تسيير الموارد البشرية

الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة لاستبيان

" أساليب التعلم لـ " مارسيا كونر Marcia Conner "

إشراف:

د. فتيحة بن زروال

إعداد الطالبة:

عفاف بشيري

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي	أستاذ مساعد " أ "	أ. هشام كربوش
مشرفا ومقررا	جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي	أستاذ محاضر " أ "	د. فتيحة بن زروال
عضوا مناقشا	جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي	أستاذ مساعد " أ "	أ. دلال جغبوب

الموسم الجامعي: 2014/2013

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والحمد لله حمدا كثيرا على توفيقه وإعانتته لي في إنجاز هذا البحث والذي أسأله فيه أن يكون علما نافعا. وصلي اللهم وسلم على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم.

بعدما أنهيت هذا البحث، أجد دينا علي أن أقدم خالص شكري وجزيل عرفاني وفائق تقديري واحترامي للأستاذة المشرفة " الدكتورة: فتيحة بن زروال " التي تفضلت بإشرافها على هذا البحث، وكان لتوجيهاتها القيمة وملاحظاتها السديدة دور كبير في ترشيده.

كما يسرني أن أتقدم بشكري لأعضاء لجنة المناقشة التي شرفتنا بقبول مناقشة هذا البحث، والتي ستشرفنا أكثر بملاحظاتها التي ستكون نقطة بداية لمشاريع ودراسات مستقبلية بحول الله.

دون أن أنسى شكر أفراد عينة البحث إخواني الطلبة و أخواتي الطالبات من جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي لتعاونهم معنا.

ملخص البحث:

تمحور هذا البحث حول تعريب النسخة الأصلية لاستبيان أساليب التعلم لـ Marcia Conner ، الذي يعتمد على تصنيف أساليب التعلم على الحاسة الأكثر استخداما في التعلم إلى: أسلوب تعلم بصري (Visual Learning Style)، وأسلوب تعلم سمعي (Auditory Learning Style) وأسلوب تعلم حسي (Kinesthetic Learning Style)، ويتكون من 12 بنداً؛ ثم تطبيق النسخة المعربة على عينة قوامها 4189 طالبا من مختلف كليات جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، والتأكد من خصائصها السيكومترية، من خلال اعتماد الصدق العاملي، وتحليل البنود لتناول الصدق، والدرجات التائية والزائية كمعايير.

وبعد معالجة البيانات باستخدام النسخة 19 من البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعي SPSS، تبين أن النسخة المعربة من استبيان أساليب التعلم لـ Marcia Conner يتميز بمستوى مقبول من الصدق.

Abstract:

This research focused on translating the original copy of Marcia Conner's Learning Styles assessment into Arabic, which classifies learning styles according to the most used sense during learning to: Visual Learning Style, Auditory Learning Style, and Kinesthetic Learning Style. then applying the Arabic version on a sample of 4189 student from l'Arbi Ben Mhidi University's different faculties, and then using factor analysis and items' analysis to evaluate its validity, in addition to Z scores and T scores as standards. Data analysis using SPSS version 19 revealed that the Arabic version of Marcia Conner's Learning Styles assessment has an acceptable level of validity.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
02	شكر وتقدير
03	ملخص البحث
08	مقدمة
09	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
10	1. إشكالية البحث
13	2. أهداف البحث
13	3. أهمية البحث
14	4. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث
15	5. الدراسات السابقة
21	الفصل الثاني: أساليب التعلم
22	تمهيد
22	1.2 لمحة تاريخية عن أساليب التعلم
27	2.2 تعريف أساليب التعلم
30	3.2 أساليب التعلم وبعض المصطلحات ذات الصلة
36	4.2 أهمية أساليب التعلم
37	5.2 تصنيف أساليب التعلم
44	6.2 العوامل المؤثرة في تشكل أساليب التعلم
45	7.2 نماذج أساليب التعلم
89	8.2 قياس أساليب التعلم
92	خلاصة
93	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميداني
94	1.3 منهج البحث
94	2.3 البحث الاستطلاعي
100	3.3 حدود البحث
101	4.3 عينة البحث
105	5.3 أداة جمع البيانات
109	6.3 أساليب المعالجة الإحصائية
110	7.3 عرض ومناقشة نتائج البحث
124	8.3 ملخص نتائج البحث
125	الخاتمة
126	قائمة المراجع
138	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
	الفصل الثاني: أساليب التعلم	
39	الأساليب التعليمية الأربعة تبعا لنظرية "Kolb"	01
61	أمثلة للتفضيلات في أبعاد الشخصية لـ مايرز-بريجز (Myers-Briggs)	02
63	أساليب التعلم لدى الأفراد ومميزاتهم حسب نموذج (Gregorc)	03
78	ملخص أبعاد نموذج "Felder-Silverman"	04
	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميداني ونتائجه	
101	توزيع عينة البحث حسب الجنس.	01
102	توزيع عينة البحث حسب العمر.	02
103	إحصاءات وصفية حول عينة البحث حسب العمر.	03
104	توزيع عينة البحث حسب التخصص.	04
110	إحصاءات وصفية حول تفضيلات عينة البحث لأساليب التعلم.	05
111	توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب البصري للتعلم	06
112	توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب السمعي للتعلم	07
113	توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب الحسي للتعلم.	08
116	بيانات عن التباين المفسر.	09
117	مصفوفة المكونات وارتباطات البنود قبل التدوير.	10
118	مصفوفة المكونات وارتباطات البنود بعد التدوير.	11
119	مصفوفة معاملات ارتباط سبيرمان.	12
122	الدرجات الزائنية لأساليب التعلم الثلاثة	13
123	الدرجات التانية لأساليب التعلم الثلاثة	14

فهرس الأشكال والتمثيلات البيانية

الصفحة	الشكل	الرقم
	الفصل الثاني: أساليب التعلم	
48	أساليب الإدراك ومعالجة المعلومات لكولب	01
52	دورة التعلم في نموذج Kolb	02
53	نموذج أساليب التعلم لكولب (Kolb's learning styles)	03
54	أساليب التعلم لـ مكارثي (MacCarthy)	04
57	الإجراءات التعليمية لنموذج (4MAT) لـ McCarthy	05
59	مخطط رباعي الأبعاد لـ: Honey & Mumford	06
82	ملخص لنموذج "Felder – Silverman" لأساليب التعلم	07
	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميداني ونتائجه	
101	توزيع عينة البحث حسب الجنس.	01
103	توزيع عينة البحث حسب العمر	02
104	توزيع عينة البحث حسب التخصص	04
111	عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب البصري للتعلم	06
112	توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب السمعي للتعلم	07
114	توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب الحسي للتعلم.	08
117	توزيع العوامل المستخرجة وفقا لقيمة جذرها الكامن	09

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
140	النسخة الأصلية لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر.	01

مقدمة:

يحتل موضوع دراسة أساليب التعلم اهتمام العديد من الباحثين في مجال التعلم. وانطلاقاً من أن رأس المال الحقيقي للمنظمات الآن صار مرادفاً للموارد البشرية أولاً، فإن ذلك يجعل من التعرف على طبيعة التفضيلات التي يتبناها الأفراد في سيرورة تعلمهم يكتسي أهمية بالغة؛ من خلال ما سيوفره الأمر من وقت وجهد ومال يتم إنفاقه على تعلمهم وتدريبهم وفق طرق و منهجيات تقويم لا توافق أساليب تعلمهم. وأساليب التعلم أنواع، تختلف باختلاف أساس تصنيفها. ومن أشهر هذه التصنيفات التصنيف الذي يعتمد على الحاسة التي يركز الفرد على استخدامها خلال تعلمه وتعامله مع المواقف التعليمية التي يختبرها، سواء كانت البصر، أم السمع، أم الحس. وقد تمحور البحث الحالي حول استبيان يقيس أساليب تعلم الأفراد اعتماداً على هذا التصنيف، وهو للباحثة في التعلم وأساليب التعلم مارسيا كونر Marcia Conner؛ حيث تمت ترجمته إلى اللغة العربية، والتأكد من خصائصه السيكمترية. وقد تم ذلك من خلال ثلاثة فصول.

خصص الفصل الأول للإطار العام للبحث، من حيث: إشكاليته، وتساؤله العام، وتبيان أهدافه، وأهميته، وتعريف مفاهيمه الأساسية إجرائياً، ثم تناول ومناقشة عينة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. وتم في **الفصل الثاني** تناول أساليب التعلم، من حيث ماهيتها، وأهميتها، وتصنيفاتها، والعوامل المؤثرة في تشكلها، وقياسها مع التركيز على استبيان مارسيا كونر. و**رصد الفصل الثالث** لإجراءات البحث الميداني، وضح فيه منهج البحث، وعينته، وأداة جمع البيانات، وكذا أساليب المعالجة الإحصائية، ثم عرضت النتائج التي التوصل إليها، كما اعتمد التحليل الكمي والكيفي ومناقشة هذه النتائج في ضوء تساؤلات البحث، وفي ضوء التراث العلمي النظري للبحث، وكذا في ضوء الدراسات السابقة، وتم ختم البحث بخاتمة ذيلت بأفاق للبحث، متبوعة بقائمة المراجع و الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1. إشكالية البحث

2. أهداف البحث

3. أهمية البحث

4. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث

5. الدراسات السابقة

1. إشكالية البحث:

إن التعلم عملية أساسية في الحياة، إذ أنه ما من نشاط بشري يخلو من تعلم يكتسب الفرد من خلاله أساليب السلوك التي يعيش بها، و يظهر أثر ذلك في مختلف أنواع الأنشطة التي يقوم بها، و فيما ينجزه من أعمال، بحيث يشار إليه بأنه تلك العملية التي تساهم في تغيير أداء الفرد نتيجة التدريب والخبرة.

إن تعلم الفرد ومحاولته التكيف مع بيئته كانت وما زالت موضوع اهتمام العلماء في مجالات متنوعة واختصاصات عديدة، يوحي ظاهرها لغير الخبير بمدى تعقيد وامتداد الظواهر الإنسانية بعدم وجود علاقة بينها (علوم النفس، علوم التربية، تحليل العمل، الهندسة البشرية، التكوين والتدريب...). ومن الحقائق التي أفرزها التراث العلمي وأرساها على اختلاف الاتجاهات النظرية الكثيرة التي تناولت موضوع التعلم من حيث كيفية حدوثه، ومختلف المراحل التي من يتم عبرها اكتساب الفرد لمختلف المفاهيم والمعارف والمهارات، والعوامل المؤثرة والمحددة لهذا الاكتساب؛ مسألة وجود فروق فردية بين الأفراد، تجعلهم يختلفون في أساليب تعلمهم، ومعالجتهم للمعلومات التي توفرها مختلف المواقف التعليمية التي يختبرونها، سواء أكانت هذه الأخيرة مخطط لها أم لا.

ويعتبر الاهتمام بالفروق الفردية في التعلم المصدر المتفق عليه بين المؤلفين في تحديد الجذور التاريخية لأساليب التعلم؛ فعلى الرغم من تركيز البعض على دور الاهتمام بتعليم الراشدين (Bonham, 1987)، وإعطاء البعض أهمية لتطور مفهوم الإدراك، ودور العمليات المعرفية في التعامل مثيرات البيئة، ودراسة الترابط بين عمليات التعلم بمكونات الشخصية (Ridding & Rayner, 1998)، وإشارة البعض الآخر للتأثير الكبير لنظرية الذكاءات المتعددة لـ "Howard Gardner" (محمود داود، 2011)؛ إلا أنهم أجمعوا على الدور الذي لعبه البحث في الفروق الفردية كأصل لظهور مفهوم أساليب التعلم Learning Styles، أي تلك التفضيلات المميزة في طرق استيعاب الأفراد وإدراكهم، وكذا معالجتهم للمعلومات.

وتعتبر أساليب التعلم ذات أهمية بالغة في حياة الفرد، إذ أنها تعد جزءا من تشكيله الشخصي والنفسي، وبهذا فهي تميزه عن غيره من الأفراد، بحيث أنها تعبر عن معتقداته ومواقفه حول كيفية التعلم مستخدما في ذلك عدة طرق، وهذه الأساليب لا تشبه الصناديق التي يتم التخزين داخلها، ولكنها في الواقع تشبه الألوان في البثة الفنن (Crasha. , A., Yangarber-Hicks. N.2000. p10).

فمن الأفراد من يميل إلى التركيز على الحقائق والبيانات، وبعضهم يرتاح أكثر للنظريات والنماذج الرياضية، وبعضهم الآخر يستجيب بقوة للأشكال البصرية من المعلومات مثل المخططات الإيضاحية، كما يفضل البعض منهم الصور بدلا من النص المكتوب أو العمل مع الآخرين مقابل العمل الفردي، ونجد من يفضل التعلم الذاتي، أو التعلم باللعب والاكتشاف، أو التعلم التعاوني، أو التعلم من خلال حل المشكلات، كما يمكن للفرد أن يتعلم على أساس نوعية الذكاء الذي يمتلكه، موسيقيا كان أم لفظيا، سطحيا أم عميقا. وبإمكان أن تتعلق هذه التفضيلات أيضا بطبيعة الحواس، إذ هناك من المتعلمين من أنه يفضل التعلم أو التدرب من خلال التركيز على البصر أو السمع، أو الحس (الأحمد، 2010، ص87).

ويعتبر معظم الباحثين أن أشهر تصنيفات أساليب التعلم هو التصنيف القائم على أساس أكثر الحواس استخداما خلال التعلم، والتفاعل مع الموقف التعليمي؛ حيث تنقسم أساليب التعلم بموجبه إلى: أسلوب التعلم البصري (Visual Learning Style)، وأسلوب التعلم السمعي (Auditory Learning Style) وأسلوب التعلم الحسي (Kinesthetic Learning Style). (Orly-Louis, 1995a, p2).

إن معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد أصبحت من الأولويات التي يفرضها الواقع المعاش، حيث بات من المنفق عليه في مجال تسيير الموارد البشرية وغيرها من المجالات أن المنظمات على اختلافها تسعى دوما إلى الاستثمار في مواردها البشرية خاصة، والسعي للحفاظ عليها، من خلال اعتماد التدريب

كإستراتيجية؛ الأمر الذي يجعل من تصميم برامج تدريبية تتوافق وأساليب تعلم الأفراد الذين سيخضعون لها، عاملا مهما في ضمان فعاليتها في تحقيق الهدف من تصميمها.

ولقياس أساليب التعلم لدى الأفراد تم تطوير العديد من النماذج والأدوات من بينها الملاحظة التي تعتمد على ملاحظة المتعلم أو المتدرب أثناء تلقية تعلمها أو تكوينها معينا، ليتم في الأخير تقدير أسلوب تعلمه بطريقة علمية ومنظمة؛ كما نجد المقابلة التي تقتضي إجراء لقاء أو حوار مع المتعلم أو المتدرب للتعرف على أفعاله، واستجاباته، وكذا سلوكيات بهدف تقصي أسلوب التعلم المفضل لديه. ويتم قياس أساليب التعلم كذلك من خلال الاختبار، الذي يعطي وصفا دقيقا لأساليب التعلم، كما يعتبر الاستبيان أيضا من وسائل التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد، من خلال مجموعة من العبارات أو البدائل التي يجري تعبئتها من قبل المتعلم أو المتدرب (Hargett, M .1994. p80).

ونظرا للفائدة التي يمكن أن يحققها تطوير وسائل لقياس أساليب التعلم ملائمة لبيئتنا، يتمحور هذا البحث حول تطوير استبيان لقياس أساليب التعلم يلائم خصائص الفرد الجزائري، وذلك من خلال تعريب استبيان قامت الباحثة في مجال التعلم وأساليب التعلم مارسيا كونر Marcia Conner بتطويره 2004؛ حيث تمكنت الباحثة من الحصول على موافقتها على ترجمته واستخدامه في بحث علمي. ويقوم هذه الاستبيان على التصنيف الذي يقسم أساليب التعلم اعتمادا على الحاسة التي يركز الفرد على استخدامها خلال تعلمهم، أي تصنيفها إلى ثلاثة أساليب للتعلم هي: أسلوب التعلم البصري وأسلوب التعلم السمعي، وأسلوب التعلم الحسي أو الحس حركي. وعليه، يهدف هذا البحث إلى تعريب النسخة الأصلية لهذا الاستبيان من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، ثم تطبيق هذه النسخة المعربة على عينة من طلبة الجامعة للتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه النسخة المعربة.

ولبحث ذلك تم صياغة التساؤل التالي:

❖ ما هي الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر؟

2. أهداف البحث:

نسعى من خلال البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- تعريب استبيان أساليب التعلم لماريسيا كونر.
- تطبيق النسخة المعربة على عينة من طلبة الجامعة.
- قياس الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم، من حيث الصدق، والمعايير.

3. أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من الاهتمام المتزايد الذي يلقاه موضوع أساليب التعلم، كونه يعد من الموضوعات الهامة في علم النفس المحددة لجوانب مهمة من السلوك الإنساني. كما يكتسب البحث أهميته من القيمة الاقتصادية لما يمكن أن يحققه تصميم برامج تعليمية وتدريبية تتلاءم ومختلف أساليب تعلم المتعلمين والمتدربين من تخفيض لتكلفة التعليم أو التدريب ككل.

. إضافة إلى الفوائد المختلفة التي يمكن أن توفرها أداة لقياس أساليب التعلم مناسبة للبيئة الجزائرية، سواء على مستوى البحث العلمي الأكاديمي في مجال التكوين وخاصة في بناء عروض تكوين تأخذ بعين الاعتبار طبيعة أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة، أو على مستوى البحث التطبيقي، من حيث تصميم وتقويم استراتيجيات ووسائل الاتصال التنظيمي، والتوجيه المهني، والانتقاء المهني، والارغنوميا خاصة المعرفية منها.

4. التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث:

❖ الخصائص السيكومترية:

يقصد بها في هذا البحث مجموعة الوحدات الإحصائية التي تحدد جودة استبيان أساليب التعلم لمارسيا

كونر، من حيث:

- **الصدق:** حيث تم اعتماد صدق التكوين (البناء، المفهوم) construct validity، واستخدام التحليل

العالمي دراسة معاملات الارتباط بين مختلف بنود الأداة، والعوامل التي يمكن أن تظهر نتيجة لهذه

الارتباطات، وتحليل البنود؛ أي دراسة ارتباطات درجة كل بند بالدرجة الكلية.

- **المعايير:** اعتمد البحث على تحول الدرجات الخام التي تحصل عليها الأفراد إلى درجات زائفة

ودرجات تائية كمعايير.

❖ أساليب التعلم:

يقصد بها الدرجات الثلاث التي يحصل عليها المستجيب للنسخة المعربة من استبيان أساليب التعلم

موضوع الدراسة؛ حيث تخص الدرجة الأولى مدى اعتماده للأسلوب البصري في التعلم، وتدل الثانية على

مدى اعتماده للأسلوب السمعي في التعلم، وتعكس الثالثة مدى اعتماده للأسلوب الحسي في التعلم. وتتراوح

كل درجة بين 1 و 12، ولا يتعدى مجموع الدرجات الثلاث 12.

5. الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على ما كتب حول موضوع أساليب التعلم وحول النماذج الخاصة بقياسها، فيما يلي محاولة لعرض بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي والقريبة منه، ذلك أنه بالرغم من اجتهادنا في البحث إلا أننا لم نتمكن من إيجاد دراسة سابقة مشابهة تماماً لبحثنا الحالي:

أولاً/ الدراسات العربية:

1. دراسة "عواطف، علي شعير، ومحمود عبد الحليم، منسي" بعنوان "أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطلاب نحو الدراسة" في سنة 1998، التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس على أساليب التعلم (السطحي والعميق والمنظم)، ودافعية الطالبات للدراسة، أما عن عينة هذه الدراسة فقد أجريت على عينة من الطالبات من كلية التربية بجامعة الملك سعود بلغ عددها 92 طالبة، من تخصصات دراسية مختلفة: علوم إسلامية، علوم اجتماعية، رياضيات، علوم طبيعية، وفيما يخص أدوات الدراسة فقد تم استخدام اختبار أساليب المذاكرة واستفتاء الدافعية للدراسة، إلى جانب اختبار الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالنماذج، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج كأداة لحساب الثبات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت عن وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي؛ وبين طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن استخدام الأسلوب المنظم فقط، أما طالبات العلوم الاجتماعية فقد فضلن الطريقة السطحية، وقد كانت الفروقات في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات شعبة الرياضيات والعلوم الطبيعية والإسلامية. (علي شعير، و منسي، تم استرجاعها في تاريخ:

15 فيفري، 2014. 12:23 من: <http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=1327>

2. دراسة "تذير رشيد، صالح عنقرة" بعنوان "أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات" في سنة 2010، تم التعرف فيها على الأساليب المفضلة في التعلم والتفكير لدى طلبة جامعة اليرموك، وعلاقة هذه الأساليب بجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من 631 طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم والتفكير، وتم باستخدام معاملات الارتباط، والتحليل العاملي، ومعامل ألفا لكرونباخ، وبعد تحليل النتائج حسب متغير الجنس تبين وجود فروق في نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل بين الإناث والذكور لصالح الإناث كما وجدت فروق في متغير التخصص في نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل لصالح تخصص الآداب والعلوم الإنسانية، أما ما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي فإنه يوجد فروق للمستوى الدراسي في الجانب المفضل في التعلم والتفكير. (صالح عنقرة، تم استرجاعها في تاريخ: 15 فيفري، 2014. 12:40 من: <http://www.bhoth.net/research-base-arabnet/3155-3%>).

3. دراسة "كاظم علي مهدي ، وياسر عامر حسن" بعنوان "أساليب التعلم المفضلة لدى المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي من طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان" في سنة 2010، التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لكل من المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة لديهم، وكذا الكشف عن الفروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلالي-الإدراكي). تكونت عينة الدراسة من 800 طالبا وطالبة من طلبة الصف 11 بمدارس منطقة اليرموك، وتم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية من إعداد "الشرقاوي، والشيخ" لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال-الإدراك)، كما تم استخدام مقياس أساليب التعلم من إعداد "ريدو" "Redo" وترجمة الباحثين للتعرف على الأساليب المفضلة في التعلم وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولين وللإجابة على تساؤلات البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها في الأدوات، وأشارت النتائج إلى أن الأسلوب الأكثر تفضيلا في التعلم لدى الطلبة المستقلين

عن المجال هو الأسلوب الحركي يليه الأسلوب السمعي ثم البصري والفردى ثم الجماعى على التوالى، أما بالنسبة للأسلوب الأكثر تفضيلاً فى التعلم لدى الطلبة المعتمدين على المجال هو الأسلوب اللمسى أو الحركى يليه الأسلوب الجماعى ثم البصري والسمعى فالفردى على التوالى. وأوضحت النتائج أيضاً أن الإناث أكثر استقلالاً عن المجال من الذكور، وبعد إجراء التحليل العاملى وتحليل التباين أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعتمدين على المجال والمستقلين عنه فى أساليب التعلم الجماعى والبصري واللمسى لصالح المعتمدين على المجال، وفى أساليب التعلم الفردى والحركى (على مهادى، وعامر حسن، 2010، تم استرجاعها فى تاريخ: 15 فيفري، 2014. 12:45 من: <http://www.thesis.al.kawkabe.com/thesis/594>).

ثانياً/ الدراسات الأجنبية:

1. دراسة "Melissa Hargett" بعنوان "Differences in Learning strategies for High middle and low ability students" فى سنة 1994: تناولت الفروق فى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الاستعداد الدراسى، وهدفت إلى فحص العلاقة بين القابلية أو الاستعداد المدرسى، ومداخل الطلاب للتعلم (السطحى، العميق، التحصيلى)، واعتمد على عينة من طلاب القسم الرابع، بلغ عدد أفرادها 532 طالباً، منهم 169 ذكور و363 إناث. و استخدم مقياس أساليب التعلم المتضمن لاستراتيجيات التعلم، كما استخدم المنهج الوصفى التحليلى. وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاستعداد الدراسى، كانوا مستخدمين لأسلوب التعلم السطحى، حيث أنهم كانوا متبنين لاستراتيجيات الحفظ الصم كاستراتيجية تعلم، لتحصيل درجات مرتفعة، أما الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الاستعداد الدراسى، فقد صنفوا كمستخدمين للأسلوب العميق أكثر من مجموعة القابليات المتوسطة، والمرتفعة. (Hargett, 1994, p54).

2. دراسة "Richrad M, Felder & Johni Spurlin" بعنوان " Applications, Reliability and

validity of the Index of learning styles في سنة 2005: هدفت إلى البحث في أساليب التعلم والتحقق من صدق وثبات مقياس أساليب التعلم لـ "Myers - Briggs"؛ تكونت عينة الدراسة من 129 طالبا وطالبة من كليتي الهندسة والرياضيات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي و استبيان أساليب التعلم، وكذا الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ ومعامل الارتباط لبيرسون في المعالجة الإحصائية للبيانات. أسفرت نتائج الدراسة، على أن مقياس أساليب التعلم لـ "Myers - Briggs" يتمتع بصدق وثبات مقبولين مما يعني أنه من بين المقاييس التي يعتمد عليها بكثرة في قياس أساليب التعلم. (Felder, & Spurlin, 2005, pp103-111).

3. دراسة "Thomas Litzinger, and al" بعنوان " A Psychometric Study of the index of

learning في أكتوبر 2007: حيث اهتمت هذه الدراسة السابقة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم لـ "Felder – Soloman"، وكذا التحقق من صدق وثبات المقياس. وفيما يخص عينة هذه الدراسة فقد أجريت على عينة من الطلبة بلغ عددهم 1000 طالبا وطالبة من كليات الهندسة، الأدب، والتربية. وفيما يخص أساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة، فقد استخدمت برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتحليل العاملي وكذا معاملات الارتباط لسبيرمان وألفا لكرونباخ، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. أما عن نتائج الدراسة فقد أسفرت عن وجود معامل صدق وثبات مقبولان لاستبيان أساليب التعلم لـ "Felder -Soloman" (Litzinger,T, & Al, 2007, pp309-) (316).

■ تعليق عام على الدراسات السابقة:

استنادا إلى ما ورد في الدراسات سابقة الذكر، يمكننا القول أن مجملها تناول موضوع أساليب التعلم من خلال مراعاتها للنقاط التالية:

- من حيث المتغيرات، لقد تناولت مجمل الدراسات السابقة العربية متغيرات غير التي تناولناها في بحثنا الحالي، إلا أنها تتفق مع متغير واحد لبحثنا وهو أساليب التعلم، الأمر الذي ساهم في إثراء الإطار النظري للبحث الحالي.

وفيما يخص الدراسات السابقة الأجنبية فقد تطرقت الدراسة السابقة الأولى كذلك إلى متغير استراتيجيات التعلم الذي استقدنا منه في الإطار النظري لبحثنا الحالي.

أما الدراستين السابقتين الأجانبيتين الثانية والثالثة فقد تطرقنا إلى حساب الخصائص السيكمترية لمقياس "Myers - Briggs"، و "Felder - Soloman" وهذه الأبعاد التي تمت دراستها تتوافق مع بعض اتجاهات البحث الحالي الذي سنركز فيه على قياس الخصائص السيكمترية لمقياس "Marcia Conner" لأساليب التعلم.

كما تتشابه هذه الدراسة السابقة مع بحثنا الحالي من حيث أساليب المعالجة الإحصائية، حيث ركزت على معاملات الارتباط في المعالجة الإحصائية، و بالتالي فمجملة الدراسات السابقة استخدمت معاملات الارتباط والتحليل العاملي والنظام الإحصائي (SPSS) الأمر الذي يتشابه مع بحثنا الحالي حيث سنعتمد فيه أيضا على معاملات الارتباط والنظام الإحصائي (SPSS). وعليه فقد استقدنا من أوجه التشابه هذه في التعرف أكثر على تقنية التحليل العاملي التي اعتمدها في بحثنا الحالي.

- من حيث النتائج: من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة، يتضح أن العربية منها قد انفتحت على وجود فروق بين الأفراد في أساليب تعلمهم.

بينما أشارت نتائج الدراسات السابقة الأجنبية إلى تمتع مقياسي "Myers - Briggs" و "Felder - Soloman" بصدق وثبات مقبولين وهي نقاط استقدنا منها في بحثنا الحالي حيث ساهمت بشكل كبير في صياغة فرضية بحثنا الحالي، كما أنها ساهمت في تدعيم الجانب النظري وكذا التطبيقي لهذا البحث.

ولقد أهملت الدراسات السابقة هذه وخاصة العربية منها جانب التوسع في موضوع أساليب التعلم من خلال ربطه بمتغيرات محدودة دون التطرق إلى متغيرات أخرى أكثر عمقا كما أنها لم تراعي التطبيق على الأفراد بصفة عامة حيث أنها اقتصرت على الطلبة فقط دون غيرهم.

- من حيث عينة البحث: إن معظم هذه الدراسات السابقة اعتمدت على عينة عدد أفرادها قليل مقارنة بالبحث الحالي الذي سنحاول فيه التطبيق على أكبر عدد ممكن من أفراد العينة ونحن نعلم أنه في مثل هذه الموضوعات من المستحسن كلما كان حجم العينة كبير كلما كان أكثر تمثيلا لمجتمع البحث ، مما يشير إلى الوثوق في النتائج التي سيتم التوصل إليها.

- من حيث المنهج المستخدم: فأغلب الدراسات السابقة هذه اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في تحليلها للنتائج، وهو الأمر الذي يتفق مع بحثنا الحالي الذي سنعمد فيه كذلك على هذا المنهج ، وبالتالي فقد أفادتنا هذه الدراسات في التعرف أكثر على استخدامات المنهج الوصفي التحليلي في البحث.

ومما سبق، فإن أغلب الدراسات السابقة هذه اتفقت مع بحثنا الحالي من ناحية المتغيرات والعينة والمنهج وكذا أساليب المعالجة الإحصائية.

وبالتالي فقد استفدنا من هذه الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري لبحثنا الحالي ليكون جهدا عمليا مكملًا للجهود البحثية في مجال أساليب التعلم.

الفصل الثاني: أساليب التعلم

تمهيد

1.2. لمحة تاريخية عن أساليب التعلم

2.2. تعريف أساليب التعلم

3.2. بعض المفاهيم المتداخلة مع أساليب التعلم

4.2. أهمية أساليب التعلم.

5.2. تصنيفات أساليب التعلم.

6.2. العوامل المؤثرة في تشكل أساليب التعلم.

7.2. نماذج أساليب التعلم.

8.2. أدوات قياس أساليب التعلم.

خلاصة

تمهيد:

لقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة، تؤكد الأولى على العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة، والثانية تؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتيجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم، وأما الثالثة فتهم بتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات تعلم خاصة، وقد اعتبر بعض الباحثين ومنهم " الشرقاوي أنور، محمد"، (1996) في "الريماوي، عودة محمد، 2004 " أن أساليب التعلم تشتمل على التعلم التعاوني، والتعلم الجماعي، والتعلم الذاتي، وتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة، والتعلم بالتمذجة (الريماوي، 2004، ص190).

ففي حين كان ينظر إلى التعلم على أنه عملية تلقي المعرفة أو صبها في الأوعية أي العقول الفارغة، إلا أن مجموعة البحوث المتنامية قد أوضحت أن النوعية الإجمالية للتعلم يمكن أن تحسن عندما يتاح للطلاب فرصة وفيرة للمشاركة والتوضيح والسؤال والتطبيق وتوطيد المعرفة الجديدة، والأهم من ذلك كله وعي الطلاب بالطرق التي من خلالها يتم تلقي معلومات جديدة وكيفية معالجتها ومن ثم براعتهم في تذكر وتطبيق تلك المعلومات (مسعد بدوي، 2010، ص31).

وفيما يلي محاولة للإمام بمفهوم أساليب التعلم، من خلال تناول مختلف التعريفات، وكذا أهميتها، ثم بعض المصطلحات المتداخلة مع هذا المفهوم، لنستعرض فيما بعد أهم التصنيفات والنماذج الخاصة بأساليب التعلم، ونتطرق في الأخير إلى أهم الأدوات والطرق الخاصة بقياسها التي من بينها استبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر.

1.2. لمحة تاريخية عن أساليب التعلم:

لقد تعامل علماء النفس السلوكيين الأوائل مع العقل الإنساني باعتباره صندوقاً أسود وكانوا يهتمون فقط بالعلاقة بين المدخلات إلى النظام (المثير) والمخرجات من النظام (الاستجابة)، ولم تكن أي من

العمليات التي تحدث بين المثير والاستجابة تستأهل أن تكون اهتماما مشروعاً لعلم النفس وذلك لأنها لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر.

إن عدم الرضا بهذه النظرة الصارمة إلى جانب الإدراك المتزايد بأن العمليات العقلية الداخلية عالية المستوى تمثل جزءاً مهماً من علم النفس، أدّى منذ ذلك الحين إلى تطور علم النفس المعرفي، وهو يهتم بما يحدث بالفعل في نظام العقل / المخ عندما نفكر أو نتذكر أو ننمي مهارات اللغة إلى غير ذلك، كما يهتم بطرق معالجتنا للمعلومات المتلقاة من العالم الخارجي، ومن أبرز الشخصيات المؤثرة في هذه الحركة عالم التربية الأمريكي "Kolb"، حيث يرى "Delhousage" في سنة 2004 أن ظهور مصطلح أساليب التعلم ظهر بالتزامن مع أعمال "Kolb" في عام 1970 عندما وضع أداة لقياس الطرق المفضلة للتعلم لدى الأفراد سماها دورة التعلم لكولب (L.S.I Learning Styles Inventory). (Delhousage, 2004, pp28-36).

ويرى "Wratcher, et Al, 1997" في "راشد مرزوق، راشد، 2005" أن فكرة اختلاف الأفراد في كيفية التعلم ليست فكرة جديدة، وإنما هي عتيقة تعود أصولها إلى اليونانيين القدماء في أواخر القرن 334 م، حيث ذكر "أرسطو" (Aristote) في خلال هذه المرحلة أن كل طفل يملك مواهب ومهارات معينة تميزه عن غيره من بني جنسه، واهتم كذلك بالفروق الفردية في مرحلة الشباب المبكر. (مرزوق راشد، 2005، ص56).

وحسب ما ذكره "مصطفى الديب، محمد، 2003"، فإن أساليب التعلم لم تكن وليدة يومنا، وإنما كانت تتويجا لتراث امتد منذ العصور التاريخية القديمة، فقد لاحظ علماء التربية لعدة سنوات أن بعض الطلاب يفضلون طرقاً للتعلم تختلف عن تلك التي يفضلها الآخرون، وفي هذا السياق، تمت محاولات شاقة لفهم الفروق الفردية في التعلم الإنساني ومن بينها البحوث التي قام بها "Hiteau, 1987"، "Lamontagne, 1985"، "Reuchlin, 1988"، "Lautery, 1990" و "Eysnenck" في "Furnham, 1992" وغيرهم

ممن ساهم في دراسة هذا الموضوع، ليطلقوا على هذه التفضيلات اسم " أساليب التعلم " (Learning Styles)، والتي تشكل في مجملها الطرق التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، إذ تميز الفرد عن غيره. (مصطفى الديب، 2003، ص579).

وفي أوائل (1900) تم تطوير العديد من نظريات الشخصية وتصنيفات الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث اهتم العلماء في هذه المرحلة بالتركيز في بحوثهم على العلاقة بين الذاكرة والتعلم أو التدريب البصري، السمعي والحركي أي التعلم الذي يحتاج إلى استخدام البصر، السمع أو الحس. (<http://www.web.carthan.edu/andersnd/learning/Introduction.htm>).

ونتيجة لهذا، أصبح هناك إدراك عام مصطلح أساليب التعلم بأن الناس المختلفين لديهم احتياجات تعلم مختلفة وأنهم يجلبون معارفهم الفردية الخاصة وخبراتهم ومصادرهم إلى عملية التعلم، ويتعلمون بطرق مختلفة كل حسب تفضيلاته، وهنا ظهر.

وفي هذا الصدد يشير (Schroeder, 1996) في "مسعد بدوي، رمضان، 2010" إلى أن أسلوب تعلم الأفراد تغير يوما بعد يوم وأن هناك تباينات أكثر في مجموعة تفضيلات أساليب التعلم ينبغي النظر فيها، لذا سيكون من الحكمة أن نفهم ما هي تفضيلات أساليب التعلم. (مسعد بدوي، 2010، ص143).

كما يشير "Berky & Rudman, 1995" في "الشرقاوي، أنور محمد، 2007" إلى أنه مثلما هنالك تباينات كثيرة في الطرق التي يتعلم بها الناس ويعالجون بها المعلومات، هناك أيضا اختلافات كبيرة في أساليب تعلمهم، يجب تعريفها وقياسها. (الشرقاوي، 2007، ص143).

وفي سنة 1937 أشار "Allport" إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، حيث تعزى هذه الفروق إلى أساليب التعلم، وخلال العقود الأخيرة، حدد العلماء العديد من هذه الأساليب، فقد أشار "Messick" إلى وجود 19 أسلوبا مختلفا للتعلم.

كما يعود تاريخ مفهوم أساليب التعلم إلى العديد من العلماء من بينهم "William James, 1979" عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد في عملية التعلم أو التدريس. (العتوم، 2010، ص285).

وفي نفس السنة (1979) تمت مناقشة فكرة أساليب التعلم عند العديد من الباحثين من بينهم "Keef, William Perry, Mary Bilenky, Magolda, & Marcia baxter" وأوضحوا أن أسلوب التعلم لدى الفرد يختلف باختلاف نمط وسمات شخصيته. (Felder, 1995, pp21-31).

وتعد أساليب التعلم من المتغيرات الأساسية التي يهتم المربون وعلماء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها لما لها من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية، ففي عام 1980 طلبت مؤسسة "فان لير" "Bernatd Van Leer" من جامعة "Harvard" القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهمة بالإمكانات الذهنية للإنسان، وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها، وكذا وضع مقاييس تستهدف قياس أساليب التعلم الشائعة لدى طلبة الجامعة، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة من بينهم "Vernon" & "Shipman Schmeck" أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانيات على أرض الواقع، ولقد تم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة، وهكذا تم البحث في مجال تاريخ التعلم الإنساني والفلسفي والعلوم الطبيعية والإنسانية وكذا الفيزيولوجية والمعرفية، كما نظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم التعلم لدى مختلف الثقافات البشرية. (عباس، 2011، ص33).

أما في سنة 1987، فيذكر "Bonham" أن أساليب التعلم لها جذور تاريخية بناء على أربع مؤثرات

وهي:

(1) البحث على أفضل طريقة للتعلم.

(2) التركيز على الفرد، وفي هذا المجال تم إجراء بحوث حول التربية والأساليب المعرفية.

3) تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات السن، الجنس، والدافع نحو التعلم، مع مراعاة احتياجات الأطفال الاستثنائيين.

4) تعليم الكبار بما يسمى تعليم الراشدين والاعتماد على تكوين عملي متواصل. (Bonham, 1987, p75).

كما يؤكد كل من "Ridding & Rayner, 1998" في "العتوم، عدنان يوسف، 2010" أن جذور مفهوم

أساليب التعلم تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي:

1) تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجيشتالت حيث تنتظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.

2) الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع مثيرات البيئة المختلفة.

3) الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

4) دراسة مكونات الشخصية ودرجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة على التوجه بأن عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعلم مع مواقف التعلم الجديدة. (العتوم، 2010، ص ص 285-286).

وهناك من يعتبر أن نظرية الذكاءات المتعددة لـ "Howard Gardner" لها تأثير كبير على تاريخ

أساليب التعلم، ففي مطلع الثمانينات دفع "Gardner, 1987" مسألة أساليب التعلم ضمن كتابه [أطر

العقل]، وخلص إلى أن هناك سبعة أنواع من الذكاء لها علاقة بأساليب التعلم (محمود داود، 2011، ص 50).

وفي عام 1979 وضع العالم الفرنسي "Lafontaine" أداة لقياس أساليب التعلم تضم ثلاثة أساليب هي

الأسلوب البصري، الأسلوب السمعي، والحسي (الحركي) وكان ذلك في "Québec"

(<http://www.acef.ca/c/reveue/reveuehtml/28-01/02>).

ويشير (Cheverier, et al, 2000) إلى " أن العالم الفرنسي "Lamontagne, 1985" قد وضع

مفهوما لأساليب التعلم من خلال مصطلح ملمح التعلم باعتبار أن هذا الأخير عملية مركبة من مجموعة

عوامل أهمها الاستراتيجيات، الذكاء، التذكير، الدافعية، نمط الشخصية... الخ" (Cheverier, et al, 2000,)

(p14).

وفي مطلع القرن العشرين تزايد الاهتمام بهذا المنظور وظهرت العديد من النماذج والطرق الخاصة

بقياس أساليب التعلم (Ferrand, 2003, p216).

2.2. تعريف أساليب التعلم:

تعددت أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم، والتي على أساسها يكون الفرد

إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد (ملحم محمد، 2001،

ص106). ونظرا لأن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك، والمفاهيم، والوجدان، والسلوك، فإنه يصبح من

المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له، وقبل التطرق إلى مفهوم أساليب التعلم، تجدر الإشارة إلى

توضيح المصطلح الذي يتكون من مصطلحين فرعيين وهما " الأسلوب " و " التعلم".

فمصطلح الأسلوب (Style) يستخدم ليصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي

تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن، ومع زيادة وعي الفرد بأسلوبه، فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين أداءه

وتشكيل حسي ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، ولذلك يرجع مصطلح

(Style) في اللغة العربية إلى "الأسلوب" أو "النمط"، علما بأن مفهوم النمط مرتبط أكثر بدراسات الشخصية،

ومفهوم " الأسلوب" مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي (العتوم، 2010، ص285).

وحسب ما ذكره كل من "عصام النمر"، و"تيسير الكوفحي، 2010" فإنه عند الحديث عن الأساليب، فإننا نعني بذلك الطرق أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم من أجل إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (النمر، والكوفحي، 2010، ص 66).

أما مصطلح "التعلم" (Learning) باللغة الإنجليزية، و(Apprentissage) باللغة الفرنسية، وحسبما أشار إليه كل من "دندش، فايز مراد، 2003"، "مسعد بدوي، رمضان، 2010" و"الصمادي، علي محارب، 2010" فهو: "عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة أي أنه هو التغيير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد بها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح" (دندش، 2003، ص 25).

كما يعرف التعلم بأنه: "تغير دائم في السلوك يحدث نتيجة الممارسة أو الخبرة" (مسعد بدوي، 2010، ص 32). كما يمكن تعريف التعلم بأنه: "هو تغير مقصود في السلوك يستدل عليه من أداء المتعلم، وهو ثابت نسبياً، بمعنى أنه نشاط يقوم به الفرد لاكتساب معرفة أو سلوك أو اتجاه" (الصمادي، 2010، ص 21).

كما نجد من بين التعريفات الخاصة بالتعلم التعريف الذي أورده "حلمي المليجي، 2000" بقوله: "هو تغير في الأداء نتيجة التدريب والخبرة، أي تحت شروط الممارسة، إذن تعتبر الممارسة شرط للتعلم فهي تهيأ الظروف لأسلوب التعلم لكي يتم" (المليجي، 2000، ص 259).

مما سبق نستنتج أن التعلم وحسب ما ذكرته "شريف محمود، نادية، 2004" هو: "وظيفة رئيسية لحياة الإنسان، فحينما يحدث تغير في سلوك أو أداء الفرد، يقال أنه تعلم" (شريف محمود، 2004، ص 134). وعلى ضوء ما تم ذكره، يمكن تعريف أساليب التعلم حسب ما أشار إليه مجموعة من الباحثين كما

سيأتي:

- تعريف "Kolb" (2001): "أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم" (Kolb & all, 2001, pp228-247).

يتضح من خلال هذا التعريف أن "Kolb" ركّز في تعريفه لأساليب التعلم على الطريقة المستخدمة من طرف الفرد لمعالجة المعلومات وإدراكها.

- ويرى "Dunn & Dunn" (1993) أسلوب التعلم بأنه: "طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة" (Dunn & Dunn, 1993, pp 125-130).

من خلال هذا التعريف وحسب "Dunn & Dunn" فإن أسلوب التعلم يتمثل في الطريقة التي على أساسها تتم معالجة وتذكر مهارات ومعلومات أكاديمية صعبة وجديدة، وبالتالي يختلف تعريف "Kolb" عن تعريف "Dunn & Dunn" في نوع المعلومات المعالجة، حيث لم يحدد "Kolb" نوع المعلومات التي يعالجها الفرد، في حين يرى "Dunn & Dunn" أن المعلومات في أساليب التعلم هي من النوع الصعب والجديد.

- ويعرف "السيد، محمد علي" (2011) أسلوب التعلم بأنه: "مجموعة من العادات الثابتة نسبياً لدى المتعلم والتي اعتاد على استخدامها في اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الضرورة" (السيد، 2011، ص75).

يتضح من هذا التعريف أن أسلوب التعلم يتمثل في الطرق التي يستخدمها الفرد لاكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها عند الضرورة، والتي اعتاد عليها المتعلم.

- أما "مصطفى الديب، محمد" (2003) فيعرف أسلوب التعلم بأنه: "هو الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم والتي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عملية التعلم" (مصطفى الديب، 2003، ص579).

من خلال هذا التعريف، نجد أن أسلوب التعلم هو عبارة عن أحد العوامل التي تميز الفرد عن غيره أثناء عملية التعلم.

- وحسب ما ذكره "راشد مرزوق، راشد" (2005)، فإن الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) تعرف أساليب التعلم على النحو التالي "هي سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية تشير إلى كيفية إدراك واستجابة المتعلمين مع بيئة التعلم" (راشد مرزوق، 2005، ص60).

يركز هذا التعريف على أن أسلوب التعلم هو عبارة عن سلوكيات يقوم بها الفرد داخل بيئة التعلم.

- وفي تعريف آخر لأساليب التعلم، يرى "الربيعي سلمان، محمود داود، 2006" بأنها "الطرق التي يستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، أو أنها الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها" (الربيعي سلمان، 2006، ص180).

من خلال هذا التعريف، يتضح أن أسلوب التعلم يهدف إلى تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به.

إذن ومن خلال ما سبق من تعريفات لأساليب التعلم، يمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

تشير أساليب التعلم إلى الطرق المفضلة لدى الأفراد لاستقبال ومعالجة والاحتفاظ، وتذكر المعلومات في موقف التعلم وفقا لسماتهم المعرفية والوجدانية والسيولوجية، وهذه الأساليب تساهم في عملية تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به.

3.2. أساليب التعلم وبعض المصطلحات ذات الصلة:

هناك مجموعة من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم أساليب التعلم والتي قد تتمايز أو تتداخل مع أساليب التعلم ومنها الاستراتيجيات، أساليب التفكير، القدرات، الذكاء والاستعداد، الأساليب المعرفية، وفيما يلي محاولة للتمييز بين هذه المصطلحات وأساليب التعلم:

- أساليب التعلم والقدرات:

الأسلوب طريقة مفضلة للتفكير أو لعمل الأشياء، والأسلوب ليس قدرة ولكنه في الواقع تفضيل في كيفية استخدام الأفراد لقدراتهم، فالأسلوب سطح يشكل حدودا مشتركة بين القدرة والسمات والشخصية (Zhang & Sternberg, 2000, p489).

من خلال ما سبق نلاحظ أن القدرات جزء أو مكون من مكونات أساليب التعلم.

- أساليب التعلم والذكاء والاستعداد:

هناك فروق أيضا بين الذكاء والاستعداد والأسلوب، فالذكاء يشير إلى ما الذي يستطيع أن يفعله الشخص، بينما الشخص الذي يستطيع فعل شيء ما فهذا يعني استعداد Aptitude، أما الأسلوب فيشير إلى ما الذي يفضل الشخص أن يفعله والكيفية التي يحب أن يعمل بها (الوقفي، 1998، ص221).
وعليه يمكن القول أن من بين العناصر المكونة لأساليب التعلم نجد الذكاء والاستعداد.

- أساليب التعلم والاستراتيجيات:

يعرف "دعدور، السيد محمد"، (2002) استراتيجيات التعلم بأنها: "خطط وطرق خاصة يستخدمها المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة ما بغرض تحقيق نهاية محددة" (دعدور، 2002، ص80).
كما تشير "Oxford R. L" (1990) إلى استراتيجيات التعلم بأنها: "تعمل استراتيجيات التعلم على جعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة وممتعة، وموجهة ذاتيا بشكل أكبر نحو التعلم الجديدة" (Oxford R. L, 1990, p8).

وترى "أبو علام محمود، رجاء" (2004) أن استراتيجيات التعلم: "هي تلك المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر وحل المشكلات" (أبو علام محمود، 2004، ص279).

فاستراتيجيات التعلم ترمز إلى الطرق العديدة التي نحصل بها على المعلومات (تشفيرها) وتخزينها واستعادتها (فك شيفرتها)، أي أنها عبارة عن طريق لتنظيم المعلومات لتقليل تعقيدها وتكامل المعلومات إلى قاعدة المعرفة الموجودة في المخ لاستخدامها في وقت لاحق (أشمان، أ، وكونواي، 2008) (أسماء السريسي، وأمانى عبد المقصود، مترجم، ص78).

وبالتالي يمكن تلخيص طبيعة التداخل بين أسلوب التعلم وإستراتيجية التعلم في أن كلاهما يساعد في اختيار أنشطة تناسب المتعلم، أي أن كلاهما عبارة عن فروق ثابتة نسبيا بين الأفراد لتنظيم وتناول المعلومات والخبرات بطرق مختلفة (الطيب علي، ورشوان، 2006 ، ص56).

ومع ذلك فهناك فروق جوهرية بين كل من أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم وتكمن هذه الفروق في أن أساليب التعلم تشكل الهيئة البنائية الثابتة للفرد، بينما استراتيجيات هي طرق يتم تعلمها ويتم تطويرها للتغلب على المشكلات والصعوبات في المواقف والمهام، وهي طرق خاصة يتم من خلالها الاستفادة من الأسلوب لجعل المواقف في أفضل صورة ممكنة (الزيات، 2001، ص134).

- أساليب التعلم وأساليب التفكير:

التعلم يرتبط بالتفكير، فمن الضروري أن نفكر لكي نتعلم وبالتالي فأساليب التعلم ترتبط بأساليب التفكير (المغازي، 2000، ص ص 141-145).

ويتداخل أسلوب التعلم مع أسلوب التفكير، وإن كان المفهومان مختلفين، فأسلوب التعلم يعرف بأنه أسلوب معرفي مميز يمكن من خلاله التحكم في المهام المعرفية، وهو انعكاس لأسلوب الفرد المفضل في الإدراك والتذكر والتفكير، أما أسلوب التفكير وحسب ما ذكره "قطامي، محمود يوسف" (2009) فهو الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة، المعلومات والخبرة، ويرتبها وينظمها ويسجلها ويخزنها ويدمجها في بنيته المعرفية (قطامي، 2009، ص125).

ويشير "الطيب، علي عصام" (2006) إلى أن أساليب التفكير تعني الاستراتيجيات المتنوعة التي يفضلها الفرد عامة لحل المشكلات التي تواجهه وإنجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله (الطيب علي، 2006، ص45).

كما أن أسلوب التفكير هو سمة متميزة وثابتة نسبياً وتميز فرداً عن آخر من حيث التفكير والسلوك (حبيب، 1995، ص78).

ويرى "حمدان محمد، علي إسماعيل" (2010) أسلوب التفكير على أنه أشمل وأعم من أسلوب التعلم (حمدان محمد، 2010، ص128).

كما تعنى أساليب التفكير مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد أو يوظف بها قدراته وذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء (سترنبرج، ر، 2004) (عادل سعد يوسف خضر، مترجم، ص35).

ومن خلال ما سبق نستخلص أن أساليب التفكير هي جزء أساسي من مكونات أساليب التعلم.

- أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

هناك صفات مشتركة بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، وقيل التطرق إليها، تجدر الإشارة إلى تقديم بعض التعريفات حسب ما أورده مجموعة من الباحثين، حيث يذكر "سويشر" (Swisher, 1994) أن البعض ينظر إلى أساليب التعلم باعتبارها مرادفاً للأساليب المعرفية (Swisher, 1994, p59).

ويرى "Cano-Garcia , & Hughes" (2000)، أنه يجب أن نحدد معنى الأسلوب The style بين التعلم والمعرفة، فنتيجة لكثرة البحوث والدراسات في مجال الأساليب ظهرت نماذج متعددة قدمت مفاهيم مختلفة ملفتة للنظر منها الأساليب المعرفية، أساليب التعلم، وبالتالي في ضوء الأساليب المعرفية يتم تحديد أساليب التعلم (Cano-Garcia, & Hughes, 2000, p413 430).

وحسب ما ذكره "الفرماوي، حمدي علي" (2009) فإن الأسلوب المعرفي يتمثل في طريقة الإنسان في استقبال المعلومة، فهو طريقته في التذكر وطريقته في التفكير أو التخيل أو الإدراك...، بمعنى أنها طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة وإصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز وتناول المعلومات بجوانبها المختلفة (الفرماوي، 2009، ص ص 28-31).

وترى "عبد الباقي محمد، شذى، وعيسى، محمد مصطفى" (2011)، الأساليب المعرفية على النحو التالي: "يقصد بها الفروق بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقهم إلى الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات، إضافة إلى أنها تتضمن العادات في تكوين وتناول المعلومات" (عبد الباقي محمد، وعيسى، 2011، ص 128).

وحسب ما ذكره "محمد الخولي، هشام" (2002) فإن الأسلوب المعرفي هو عبارة عن نمط الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد (محمد الخولي، 2002، ص 68).

وتشير الدراسات (Witkin et al, 1977) إلى "أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة، حيث تساعد كلاهما على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كذلك فإن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين بينما تضع أساليب تعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة" (سعيد أبو ناشي، 1996، ص 286).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن أساليب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران إلى الطريقة التي يتبناها الفرد في البحث عن معاني للأشياء وله في تعلم هذه المعاني أساليبه الخاصة به (غنيم، 1992، ص 80).

كما يمكن القول أن الأساليب المعرفية أكثر عمومية من أساليب التعلم لدرجة أن الأساليب المعرفية تشمل جميع المجالات التي تتضمنها أساليب التعلم بالإضافة إلى المجال الاجتماعي، كما تشكل الأساليب

المعرفية الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات، تكوين وتناول المعلومات
(Gardner, 1993, pp200-207).

- أساليب التعلم الذكاءات المتعددة:

اقترح "Sternberg,1983" نظريته التي تقوم على تحليل مكونات الذكاء استلهمها من تحليله للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في حياته العامة، وتتطوي هذه النظرية على مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات وإمكانية استخدام الذكاءات المتعددة في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة (العيزات، 2009، ص ص 28-52).

ويفترض "Gardner" أن الذكاءات المتعددة هي عبارة عن عمليات ذهنية تتطور نتاجا للمنبهات الملائمة (Snyder, 2000, pp11-20). ويستطيع كل فرد أن يطور ذكائه بأبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى ممكن إذا تم توفير التشجيع والتعليم المناسبين (قطامي، 2009، ص 224).

وحسب رأي "القضاء، محمد فرحان، و الترتوري، محمد عوض" (2006)، فإن هناك تمايز بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، الذكاءات المتعددة هي قدرة الفرد على التعلم وعلى التكيف مع المواقف الجديدة وهي ترتبط بالمحتوى، أما أساليب التعلم فهي طرق عامة للفهم والأداء بسرعة ويسر ولا ترتبط بمحتوى معين (القضاء، والترتوري، 2006، ص 349).

كما تذكر "عبد العليم بدوي، زينب" (2002)، أن أساليب التعلم هي طرق عامة يمكن للفرد أن يطبقها خلال عملية التعلم، بينما الذكاءات المتعددة هي قدرة ذات عمليات مركبة مهياً لتلائم محتوى خاص في عالمنا (عبد العليم بدوي، 2002، ص 106).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة لـ "Howard Gardner" نموذجا معرفيا يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكائهم المتعدد لحل مشكلة ما خلال عملية التعلم وخلال مختلف المواقف التي تواجههم (عبد الهادي، 2006، ص 554).

وما يمكن استخلاصه هنا هو أن الذكاءات المتعددة تعد أحد العناصر الأساسية المكونة لأساليب التعلم.

4.2. أهمية أساليب التعلم:

أوضحت دراسة "نيلسون وآخرون" (Nelson, et al, 1993) أن طلاب الجامعة الذين يتعلمون وفق أسلوب تعلمهم يكونون أكثر مثابرة وإصرار في تعلمهم، بالإضافة إلى أن أساليب التعلم تمثل عنصرا مهما في عملية التعلم (Ross, et al, 2001, p412).

كما أن الوعي وإدراك أساليب التعلم يمكننا من فهم الفرق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات (Lawrance, 1997, p170).

إضافة إلى أن البرامج التربوية المبنية على أساس أساليب التعلم تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب (Dunn, et al, 1989, p58).

فأسلوب التعلم يمثل مبدأ رئيسي مهم في تصميم المناهج وتقييم التدريس والتعلم (Riding, & Rayner 1997, p27)، وهذه الأساليب تنمي انتباه المربين، لأنها تمدهم بخصائص ثابتة وكافية لتخطيط استراتيجيات التعلم، وتعطيهم اتجاهات جديدة لعمل تغييرات في الفصول الدراسية (الرويني أحمد محمد ، 2005 ، ص63) وتساهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب (البادري، 2011 ، ص793).

وقد حدد "حبشي، نجدي ونيس، 2001" أهمية أساليب التعلم في ضوء نتائج عدة دراسات في عدد من النقاط وهي:

- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية.
- رفع مستوى تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية.
- دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية.
- تحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة الأساتذة على التنبؤ به.
- إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم.

- علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
- تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلاب.
- مساعدة الأساتذة على تغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب (حبشي، 2001، ص111).

وكي تكون أساليب التعلم ذات أهمية، وقابلة للتطبيق في البيئة التربوية، فقد أشار "بارك" (Park, 2000) إلى عدد من الخطوات لتحقيق ذلك، وتتحدد في الآتي:

- يجب على المعلمين محاولة تحديد أساليب تعلم طلابهم وتكييف أساليب تدريسهم وفقا لأساليب تعلم طلابهم، بالإضافة إلى محاولة تقوية أساليب التعلم الأضعف من خلال التدريبات والمهام السهلة.
- يجب على المعلمين محاولة إتاحة الفرصة للطلاب لأن يتعلموا وفق أساليب تعلمهم وذلك عن طريق إنشاء وتطوير وسائل ومواد وأدوات على نطاق متسع يلائم تنوع تفضيلات الطلاب.
- يجب على المعلمين مساعدة طلابهم في تحديد أساليب تعلمهم ووصف قدراتهم وميولهم وتوضيح كيفية مساعدة أنفسهم للتعلم من خلال أساليب تعلمهم وعلى المعلمين أن يتركوا الطلاب يستخدمون المواد والأدوات في إطار فرق تعلم أكثر من نظام المحاضرة الذي يجعل جميع الطلاب وحدة كاملة.
- يجب على المعلمين تنويع أساليب تدريسهم بما يتلاءم مع أساليب التعلم المفضلة للطلاب واستخدام مواد وأدوات تعليمية تثير الحواس المتعددة وذلك لمساعدة الطلاب على التمكن من المنهج ويجب على المعلمين تعليم الطلاب استراتيجيات تعلم خاصة ومتنوعة لتحسين أدائهم الأكاديمي (Park, 2000, p268).

5.2. تصنيفات أساليب التعلم:

لقد قسم الباحثون أساليب التعلم إلى عدة تصنيفات كل حسب مجال بحثه وتخصصه، وفيما يلي محاولة

لتبيان هذه التصنيفات:

(1) ثمة تصنيف لأساليب التعلم يعتمد على ما يتوفر حاليا من معلومات حول أوجه الذكاء المتعدد (Multiple Intelligences)، وحسب ما ذكرته " الحديدي منى، 2005" فإن هذه الأساليب تتمثل فيما يأتي:

• المتعلم اللفظي (Verbal Learner): هو المتعلم الذي يحب التعامل مع الكلمات قراءة وكتابة، ويتذكر هذا المتعلم جيدا ما يسمعه.

• المتعلم المنطقي (Logical Learner): هو المتعلم ذو التفكير الرياضي وهو يستمتع بحل المشكلات وخاصة ما يتعلق منها بالحساب، كما أن تعلمه يكون في أحسن صورته عند التعامل مع الأنماط والعلاقات المجردة، والأشكال، والجداول والرسوم البيانية.

• المتعلم البصري (Visual Learner): أهم ما يميز هذا المتعلم عشقه للصور والألوان، إنه شخص يحب أن يبقى بعيدا عن الواقع، وهو يستمتع بألعاب الكمبيوتر، ولديه قدرات فنية جيدة، وقابليات للإبداع.

• المتعلم الموسيقي (Musical Learner): هذا المتعلم يعشق الإيقاعات والموسيقى، وتعلمه يكون في أفضل صورته عندما ترافق الموسيقى والأغاني النشاط التعليمي.

• المتعلم الحركي (Bodily Learner): هو المتعلم الذي يحب الحركة، فهو يمشي بشكل متكرر ويلمس الأشياء، ويستخدم لغة الجسد للتعبير عن المشاعر.

• المتعلم الاجتماعي (Interpersonal Learner): هو متعلم يحب التفاعل الاجتماعي ويتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو شخص صبور، متفهم ومقبول اجتماعيا، وقيادي.

• المتعلم الذاتي (Intrapersonal Learner): هو متعلم يحب أن يعمل بمفرده، إنه شخص ذو إرادة

قوية، ويفهم نفسه جيدا وهو مستقل (عباس الخفاق، 2011، ص73)

2) كما يوجد تصنيف آخر لأساليب التعلم، اقترحه "Kolb, 1984" في " الحديدي، منى، و الخطيب،

جمال، 2005" وهو يتكون من أربعة أنواع رئيسية تتمثل في الآتي:

جدول(01): الأساليب التعليمية الأربعة تبعا لنظرية "Kolb"

(الحديدي، والخطيب، 2005، ص66)

الدلالات التعليمية	الخصائص	النمط/الأسلوب
العمل الميداني والتجارب المخبرية	الانشغال بخبرات جديدة	1- الخبرة الحسية/الملموسة Concrete Experience
العصف الذهني والمجلات	مشاهدة الآخرين أو ملاحظة الذات	2- الملاحظة التأملية Reflective Observation
المحاضرات والأوراق	صياغة فرضيات لتفسير الملاحظات	3- تطوير المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization
دراسة الحالة، والواجبات المنزلية	استخدام النظريات لحل المشكلات واتخاذ القرارات	4- التجريب النشط Active Experimentation

3) وحسب ما ذكره "Janet & Bradly, 1999" في " مصطفى الديب، محمد، 2003"، يمكن تصنيف

أساليب التعلم إلى:

• الأسلوب التقاربي (Converger Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة فقط، ولديهم القدرة على إعطاء أمثلة أو إجراء تطبيقات عملية، ويميلون إلى استخدام التفكير الاستدلالي والاستنباطي، ويعتمدون بصورة كبيرة على المفاهيم المجردة، والتجريب الفعال للأشياء، وهم غير انفعاليين، ويؤدون بنجاح في العلوم الفيزيائية والهندسة ويفضلون التعلم بطريقة منطقية.

• الأسلوب التباعدي (Diverger Style): يؤكد "السيد أبو هاشم، 2000" في "محمد مصطفى الديب، 2003" أن الطلاب في هذا الأسلوب يكونون قادرين على توليد الأفكار، ورؤية المواقف من زوايا متعددة، وطرح الكثير من الحلول البديلة، ويعتمدون على الخبرات المحسوسة أو الملموسة، والملاحظة التأملية،

ولديهم اهتمامات ثقافية واسعة، وقدرات تحليلية مرتفعة ويميلون إلى دراسة العلوم الإنسانية، والفنون والمكتبات، ويتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين.

• الأسلوب المستوعب (Assimilator Style): إن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بفهم الموضوعات ذات الطبيعة النظرية وكذلك استيعاب الملاحظات والمعلومات التأملية، ولديهم اهتمامات ثقافية واسعة، وقدرات تحليلية مرتفعة، ويميلون إلى دراسة العلوم والفنون والمكتبات، كما أن لديهم القدرة على الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة.

• الأسلوب المتكيف (Accommodator Style): يكون طلاب هذا الأسلوب قادرين على التكيف مع المواقف المختلفة من أجل اكتساب معلومات، وخبرات جديدة، إذ يعتمدون على الخبرات المحسوسة، والتجريب الفعال، والاندماج في الخبرات الجديدة، ولديهم القدرة على حل المشكلات من خلال المحاولة والخطأ، ويميلون إلى أداء الأعمال اليدوية المختلفة والمحاولات الفنية والعملية (مصطفى الديب، 2003، ص 579-580).

4) أما الباحثة "Marcia Conner, 2004"، فقد قسمت أساليب التعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسية كما

يلي:

✓ أسلوب التعلم البصري (Visual Learning Style): يوصف بأنه القدرة على إدراك العالم البصري بدقة، ويعتمد أصحاب هذا الأسلوب على حاسة البصر في تعلمهم أو تدريبهم، حيث يكون الفرد قادراً على تصور جسم ما وتكوين الصور والتصورات الداخلية عنه، ويمكن التعرف على هذا النوع من الأساليب من خلال المؤشرات التالية:

- الاستجابة بسرعة للألوان مع القدرة على تصور الأشياء والتأليف بينها.
- إن الأفراد الذين يتجلى لديهم هذا الأسلوب يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول.

✓ أسلوب التعلم السمعي (Auditory Learning Style): يعتمد أصحاب هذا الأسلوب على حاسة السمع في تعلمهم أو تدريبهم، إذ أنهم يفضلون نقل المعلومات من خلال السمع أي الكلمة المنطوقة سواء من أنفسهم أو من الآخرين، وسواء لأصوات أو ضوضاء، وهؤلاء الأشخاص قادرين بشكل أفضل على أداء المهمة الجديدة بعد سماع التعليمات من خبير (Conner, 2004, pp40-47).

✓ أسلوب التعلم الجسمي/الحركي (Kinesthetic): أما الأشخاص الذين يتميزون بهذا الأسلوب فيفضلون الخبرة الجسدية، واللمس والتحسس والإمساك والعمل والخبرات اليدوية العملية، وهؤلاء يتعلمون بشكل أفضل في حالة أداء المهمة الجديدة بالتقدم وتجريبها، والسير في استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها، وبظم هذا الأسلوب الإحساس بحركة الجسم ووضعه، ويمكن ملاحظة هذا الأسلوب عمليا عندما يتم تفوق أصحابه في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي (Conner, 2004, pp40-47).

(5) كما يوجد تصنيف آخر لأساليب التعلم وذلك حسب ما أشار إليه "رمضان مسعد بدوي"، (2010) وهو كالتالي:

- التعلم السطحي والتعلم العميق (Surface Learning & Deep Learning): يتضمن التعلم السطحي الخريشة على سطح المادة محل الدراسة دون تنفيذ أي معالجة عميقة للمادة، والطلاب الذين يتبنون مثل هذا المدخل السطحي يميلون إلى العمل وفقا للنمط العام التالي:

• يركزون تماما على متطلبات التقييم.

• يقبلون المعلومات والأفكار بشكل سلبي.

• يهملون المبادئ أو الأنماط الموجهة.

وفي مقابل ذلك نجد أن الطلاب الذين يتبنون مدخلا عميقا يبذلون محاولات جديّة لتحويل أفكار الناس

الآخرين إلى بنيتهم المعرفية الشخصية، إنهم يميلون إلى العمل وفقا للنمط العام التالي:

• يسعون إلى فهم المادة بأنفسهم.

- يتفاعلون بشدة وبشكل ناقد مع المحتوى.
- يربطون الأفكار بالمعرفة والخبرة السابقة.
- يستخدمون مبادئ منظمة لربط الأفكار.
- يربطون الأدلة والاستنتاجات.
- يفحصون منطق الحجج.

من الواضح أن المعلمين الجيدين يجب أن يحاولوا أن يعطوا طلابهم الفرصة لأن يصبحوا متعلمين عميقين وليس سطحيين وأكثر الاستراتيجيات فعالية حسب ما ذكره نفس الباحث هي الانخراط بشكل نشط في عملية التعلم.

- التسلسليون والكلزيون (الشموليون) (Serialists and holists): ثمة طريقة أخرى لاختلاف الطلاب

في مدخلهم إلى التعلم من حيث المدخل التسلسلي (Serialist) في مقابل المدخل الشمولي (Holist).

إن الطلاب الذين يتبنون المدخل التسلسلي (Serialist) يميلون إلى العمل بطريقة منظمة وخطية في

الأساس ويميلون إلى الدخول إلى المهمة عن طريق تحليلها إلى سلسلة من المهام الثانوية ويتقنون كل منها

منفصلة عن غيرها وبعد ذلك يجمعونها لكي يتقنوا المهمة ككل، إنهم يميلون لأن يعملوا وفق النمط العام

الآتي:

- يعملون في شكل ممرحل خطوة واحدة في المرة الواحدة.
- يركزون بشكل ضيق على المادة المحددة التي يدرسونها.
- ينظرون أولاً إلى التفاصيل والأدلة.
- يعتبرون الأمثلة والإيضاحات الكثيرة مشتتة للانتباه.
- يكونون حذرين في قبول التفسير المقدم.
- يتمتعون بالتدريب والتدريس المنظم بإحكام.

أما الطلاب الذين يتبنون مدخلا شموليا فيميلون في مقابل ذلك إلى العمل بشكل أفضل عن طريق معالجة المهمة ككل متكامل من البداية، إنهم يميلون إلى العمل وفقا للنمط العام التالي:

- يعملون بشكل مندفع وفقا للمزاج والاهتمام.
- ينظرون أولا إلى الصورة العامة.
- يركزون بشكل واسع على المهمة في سياق البرنامج العام.
- يستفيدون من مورد ثري من التناظرات والحكايات.
- يفرضون تفسيراً شخصياً على كل الأدلة.
- يفضلون التدريب والتدريس الحر.

من الواضح أن لكلا المدخلين تطبيقاته ولا بد من تشجيع الطلاب على تهذيب كلا الأسلوبين واختيار المدخل الذي يلائم الموقف المعطى أكثر، فعند فحص مجال معين كبير مثلا يكون المدخل التسلسلي هو الأفضل، وعند فحص الموضوع في سياقه العام يكون المدخل الشمولي أكثر فعالية، وحل المشكلات يتطلب تشكيل من الداخل.

- النشيطون والمتأملون، المنظرون والعمليون (Activists, Reflectors, Theorists and Pragmatists): ثمة طريقة أخرى مفيدة لتصنيف أساليب تعلم الأفراد عن طريق المخطط رباعي الأبعاد الذي طوره "Honey & Mumford" في منتصف الثمانينات، حيث يميز هذا المخطط بين أربعة أنواع أساسية من المتعلمين وفقا لتفضيل التعلم النشط أو التألمي أو النظري أو العملي (مسعد بدوي، 2010، ص 46-48).

6.2. العوامل المؤثرة في تشكل أساليب التعلم:

ذكر "Kolb & Kolb, 2005" في "راشد مرزوق، راشد، 2005" أن أساليب التعلم الأساسية الأربعة (التمثيلي، التقاربي، التكميلي، التباعدي) تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمسة مستويات مختلفة وهي كالاتي:

(1) نوع الشخصية.

(2) التخصص العلمي: حيث ذكر "Kolb" أن الأشخاص الذين يتخصصون في الآداب أو العلوم السياسية أو علم النفس يجنحون لأن يكون لديهم أسلوب تباعدي، أما الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون لديهم أسلوب تعلم تقاربي، وفيما يخص الأفراد الذين يكون لديهم أساليب تعلم تكيفية فعادة ما يكون لديهم خبرات معرفية في التربية وعلوم الاتصال والتمريض، أما الذين لديهم أساليب استيعابية (تمثيلية) فتكون ميولهم نحو الرياضيات والعلوم الفيزيائية.

(3) التخصص المهني.

(4) دورة العمل أو الوظيفة الحالية.

(5) قدرة التأقلم (مرزوق راشد، 2005، ص56).

وترجع "نادية عبد العظيم، 1991" تنوع الأساليب التي يستخدمها ويفضلها الطلبة في التعلم إلى الفروق بين الأفراد سواء من حيث قدراتهم العقلية واستعداداتهم، أو من حيث ميولهم ودوافعهم وخبراتهم التي تتطور بتفاعلهم المستمر مع البيئة التي يعيشون فيها والمسؤولة عن الصفات التي تؤدي إلى اختلاف استجابة كل منهم للموقف التعليمي (عبد العظيم، 2005، ص85).

وذكر "أنتويستل" "Entwistle" في "محمد، رمضان، ومحمد، مجدي" (2001) أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في تبني الطلاب لأساليب تعلمهم منها: مستوى الاهتمام، القلق، الذكاء، الدافعية وخصائص الشخصية يضاف إليها عامل آخر وهو المعرفة السابقة (محمد، ومحمد، 2001، ص31).

7.2. نماذج أساليب التعلم:

يرى "Silver, & al1957" أن نظريات أو نماذج أساليب التعلم بدأت بـ "كارل يونغ" "Carl Jung" الذي وضع نظرية الأنماط في الشخصية حيث أشار إلى وجود فروق رئيسية بين الأفراد في طريقة إدراكهم (حسي مقابل حدسي)، والطريقة التي يتخذون بها قراراتهم (التفكير المنطقي مقابل المشاعر الخيالية)، وإلى أي درجة هم منعكفين على أنفسهم أو فعالين عندما يتفاعلون (الانبساط مقابل الانطواء) (Morandi, 1997, pp15-20).

وفي ضوء أعمال "يونج" "Jung" قامت "إيزابيل مايرز" "Myers" و"كاثرين بريجز" "Briggs" عام 1977 بتكوين نموذج "Myers-Briggs"، وتمت محاولات شاقة لفهم الفروق الفردية والتعلم الإنساني من خلال عدد من الباحثين في هذا المجال، منهم "أنطوني جريجورك" "Grigorc"، "بيرنس مكارثي" "McCarthy"، "هارفي سيلفر" "Silver"، و"روبرت هانسون" "Hanson" وغيرهم... (مرزوق راشد، 2005، ص70).

وفيما يلي محاولة لعرض أهم نماذج أساليب التعلم خاصة وأن هناك عدة نماذج منها:

1. نموذج دن ودن "Dunn & Dunn" لأساليب التعلم:

من أوائل الباحثين في مجال أساليب التعلم كفريق كانت أبحاث كل من "كنيث دن وريتا دن" "Kneth Dunn & Rita Dunn"، ونتج عن هذا التعاون نموذج متعدد الأبعاد الذي قام بإعداده "Dunn & Dunn" عام 1975، حيث بني هذا النموذج على أساس أن للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية والخصائص النمائية التي ينفرد بها عن غيره وتؤثر هذه الخصائص على كيفية تعلمه للمعلومات والمهارات الجديدة، ويتكون هذا النموذج من عشرين (20) عنصرا موزعة كما يلي:

- الأنماط البيئية وتضم العناصر التالية: الصوت - الضوء - درجة الحرارة - التصميم.
- الأنماط الوجدانية وتضم العناصر الآتية: الدافعية - المثابرة - المسؤولية - البنية.

• الأنماط الاجتماعية وتضم العناصر الآتية: الذات - الروح - المجموعة أو الفريق - النضج والتتويج.

• الأنماط الطبيعية أو الجسدية وتضم العناصر التالية: الحاجة لتناول الطعام والشراب - الحاجة للحركة- الوقت.

• الأنماط النفسية وتضم العناصر الآتية: الشمولي - التحليلي - كرة الدماغ - الاندفاعي - التأمل

.(Barth, B, M, 2001, pp65-66)

ولتحديد أساليب التعلم تم إعداد قائمة أساليب التعلم (« Learning Style Inventory » LSI) بواسطة

"دن ودن" و"برايز" "Dunn, Dunn & Price" عام 1975، وهذه القائمة تصلح للصغار من الصف الثالث

حتى الثاني عشر وهي مكونة من مئة (100) عبارة يتم الإجابة عليها خلال نصف ساعة (Debello, 1990,)

(p203).

وقام "دن ودن وبراييز" "Dunn, Dunn & Price" عام 1982 بإعداد قائمة لتقييم التفضيلات البيئية،

وهذه القائمة لتحديد أساليب التعلم للراشدين أو الكبار وهي تتكون من مئة (100) عبارة مقسمة لاستنباط

استجابات تصف الذات، والمرتبطة بعناصر أساليب التعلم، وهذه القائمة تعد بمثابة توجه لفهم كيفية تفضيل

الأفراد للعمل، التعلم، التركيز وإنجاز الأنشطة التربوية والوظيفية (Burke, 1997, p299).

كما تم إعداد قائمة أساليب تعلم للصغار الذين لا يستطيعون القراءة في ضوء هذا النموذج بواسطة

"جانيت بيرن" "Janet Perrin" عام 1983 أطلق عليها LSI Primary version (Dunn, R, Beaudry, J.)

.(& Klavas, A, 1989, pp 50-58)

وأوضحت "ريتا دن وآخرون" "Rita Dunn et al" عام 1995 في "Charron,C, et al,2007"

مسلمات نظرية يبنى عليها نموذج "Dunn & Dunn" وهي:

- أسلوب التعلم مجموعة من السمات الشخصية والبيولوجية والنمائية التي تجعل طرق ومناهج التعلم فعالة ومؤثرة، لمساعدة شخص ما على العمل بنجاح بينما يعجز الأفراد الآخرون عن ذلك.
- معظم الأفراد لديهم مركب متفرد من تفضيلات أساليب التعلم والتي تختلف اختلافا دالا من شخص لآخر.
- تفضيلات أساليب التعلم الأقوى هي الأكثر أهمية إلى حد تنفيذ المعلمين لها سواء في التعلم مع الرؤساء أو الأطفال.
- تكيف أو توفيق تفضيلات أساليب التعلم عن طريق المعلومات المتممة والتغذية المرتجة يمكن أن يؤدي إلى زيادة التفاعلات والمواقف الإيجابية نحو تطوير نظام التعليم وتنظيم المعرفة.
- يستطيع معظم المدرسين تعلم استخدام أساليب التعلم كحجر زاوية في تفاعلاتهم مع الآخرين.
- حاجة المدرسين إلى تكيف أو توفيق تفضيلات أساليب التعلم تكون أكبر وأشد عند التعامل مع طلاب غير ناجحين أو رؤساء صعب إرضائهم أو إقناعهم أو التعامل معهم (Charron, et al, 2007, p12).

2. نموذج كولب "Kolb" لأساليب التعلم (دورة التعلم):

من الدوافع التي كانت وراء تطوير نموذج دورة التعلم أو التدريب، ملاحظات "كولب" "Kolb" للضيق الذي كان يعتري العديد من الطلبة الذين تبدو أساليب تعلمهم غير متلائمة مع البالغين، والافتراض الذي ينطوي تحت هذا النموذج هو أن التعلم يتشكل من أربعة أساليب، لكن كل فرد يفضل واحدا من هذه الأساليب الأربعة استنادا إلى تفضيلاته المرتبطة ببعدين، الإدراك والمعالجة (Perception and Processing)، حيث وجد أن الإدراك (مجرد/حسي) يرتبط بصنع القرار (التفكير/الشعور) في "نموذج مايرز، بريجز"، والأساليب الأربعة في "نموذج كولب" تبرز من خلال نوع السؤال الذي يتعلق بكل فئة: لماذا؟ ماذا؟ كيف؟ وماذا لو؟ (أبو هاشم، 2000، ص123).

ويذكر "حمدان محمد، علي إسماعيل" (2010) أنه عند تقاطع البعدين بأقطابهما، تكون الحصيعة أربعة

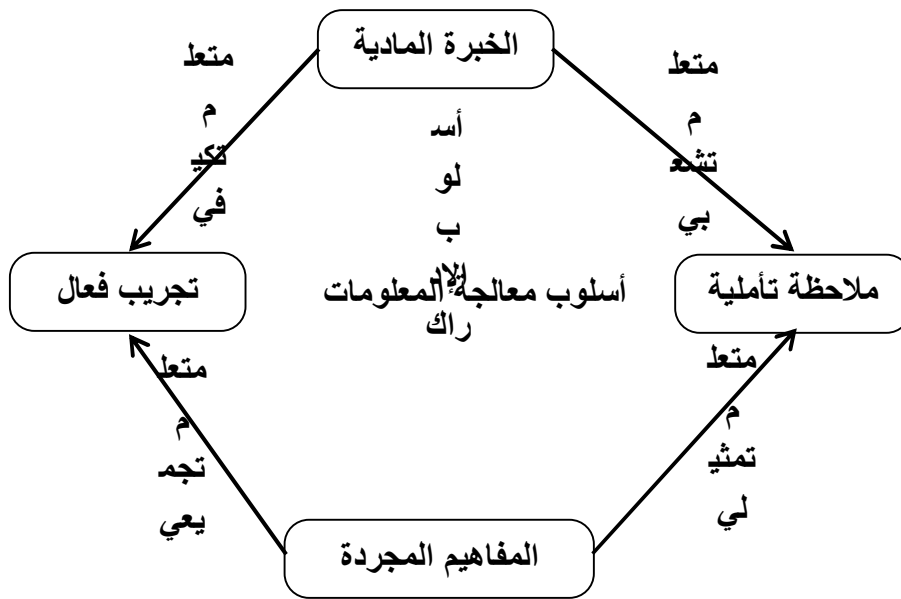
أساليب تعلم وهي:

- الأسلوب التشعبي أو التباعدي (أسئلة لماذا؟) (Diverges, Why questions ?).
- الأسلوب التمثيلي أو الاستيعابي (أسئلة ماذا؟) (Assimilators , What questions ?).
- الأسلوب التجميعي الخطي أو التقاربي (أسئلة كيف؟) (Converges, How questions ?).
- الأسلوب التكيفي أو الموائمة (أسئلة ماذا لو؟) (Accomodators,What If questions ?).

ويوضح ما سبق في الشكل التالي:

شكل (1): أساليب الإدراك ومعالجة المعلومات لكولب

المصدر: (حمدان محمد، 2010، ص 145)



وحسب ما ذكره (1998), "Vince, R" فإن الأنواع الأربعة من المتعلمين وفقا لهذا المخطط التصنيفي

هي:

- النوع الأول (حسي وتأملي): السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "لماذا؟" والمتعلمون من هذا النوع يتجاوبون جيدا مع الشروح التي توضح كيف ترتبط مادة المقرر بخبراتهم واهتماماتهم ومهنتهم

المستقبلية، ولكي يكون التعلم فعالا مع الطلاب من النوع الأول يجب على المعلم أن يعمل كمحفز (Motivator).

• النوع الثاني (مجرد وتأملي): السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا؟"، والمتعلمون من هذا النوع يتجاوبون مع المعلومات التي تقدم بطريقة منطقية منظمة، ويستفيدون إذا أُتيح لهم وقت للتفكير، ولكي يكون التعلم فعالا يجب على المعلم أن يعمل معهم كخبير (Expert).

• النوع الثالث (مجرد ونشط): السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "كيف؟"، والمتعلمون من هذا النوع يتجاوبون عندما تتاح لهم الفرص للعمل بشكل نشط في مهام واضحة المعالم ويتعلمون بالمحاولة والخطأ في بيئة لا تسمح لهم بالفشل، ولكي يكون المتعلم فعالا يجب على المعلم أن يعمل مع هؤلاء كمدرب (Coach) حيث يقدم الممارسة والتغذية المرتدة الموجهة.

• النوع الرابع (حسي ونشط): السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا لو؟"، والمتعلمون من هذا النوع يطبقون مادة التعلم (المقرر) على مواقف جديدة لحل مشكلات واقعية، ولكي يكون المتعلم فعالا يجب على المعلم أن يبتعد عن الطريق ويعظم فرص للطلاب لاكتشاف الأشياء بأنفسهم (Vince,R, 1998, pp304-319).

ونتيجة هذه التوجهات، يضيف "Atkinson, 1991" توضيحا لأساليب التعلم حسب نموذج كولب كما يلي:

• الأسلوب التمثيلي "Assimilation style": يتضمن الأسلوب التمثيلي بعد المفاهيم المجردة الذي يتضمن التخطيط واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، كما تتضمن الملاحظة التأملية أخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية.

• الأسلوب التقاربي "Convergent style": يتضمن الأسلوب التقاربي بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب. وقد ذكر "جيرري وسميس" (Geary, & Smiss, 1995) أن أصحاب هذا الأسلوب يمكن وصفهم بأنهم يتخذون قرارات عاجلة، فهم فعالون في حل المشكلات واتخاذ القرار.

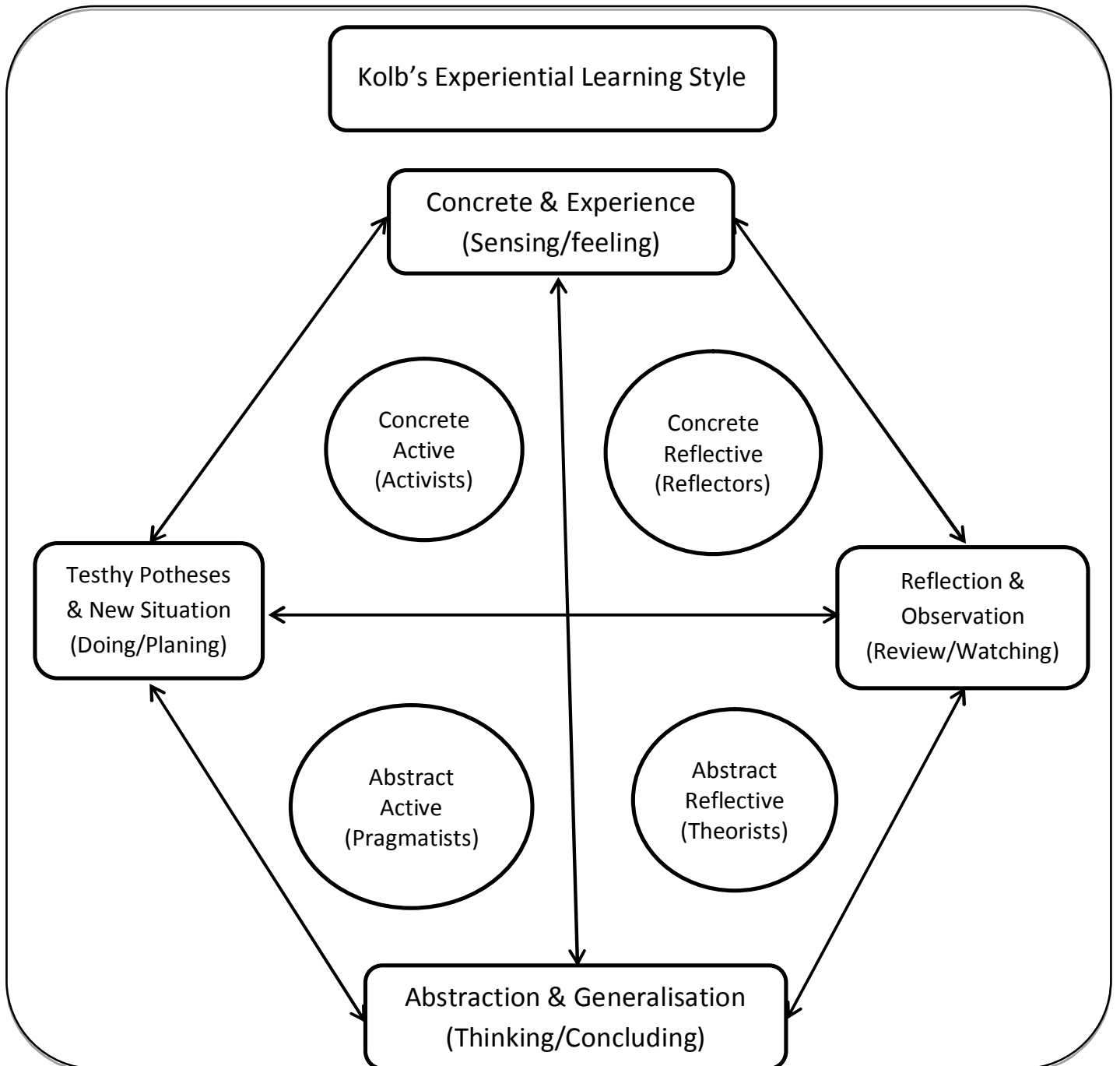
• الأسلوب التكيفي "Accommodation style": يتضمن الأسلوب التكيفي بعدي الخبرة المحسوسة المتضمنة العمل مع الأشخاص، بينما يتضمن التجريب الفعال القدرة على إنجاز الهدف وإحداث التغيير من خلال العمل، لذلك يتم تعلمهم من خلال وضع الأفكار موضع الفعل، ويستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب. وكما ذكر "برور، وآخرون" (Brower, et al, 2001) في "Atkinson, G, 1991" فإن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والتجريب الفعال يفضلون حقول التسوق، البيع، المجالات الفنية والعملية والخبرات الجديدة والعمل مع الناس أكثر من الأشياء، ولا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم، ولكن لديهم الاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ والحدس. كما أنهم يميلون إلى المجازفة، والتكيف للمواقف، والقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب التي وضعها الآخرون، ويمكن وصفهم بأهم عمليون.

• الأسلوب التباعدي "Divergent style": يتضمن الأسلوب التباعدي بعدي التجربة الحسية والملاحظة التأملية؛ حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية، كما أن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية (الأسلوب التباعدي) يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية، وعدم اتخاذ قرار قبل الأخذ في الاعتبار كافة جهات النظر، كما أنهم يميلون إلى أن يكون أدائهم أفضل في المواقف التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وخاصة في مواقف العصف الذهني، ولكنهم يجدون صعوبة في التعلم من فكرة إلى أخرى رغم أن لديهم مدى واسع من الاهتمامات (Atkinson, G, 1991, pp149-161).

وحسب ما ذكره "عبده محمد، عباس" (1998)، أنه اعتمادا على نموذج "كولب" فإن ربع الحسي/التأملي يلائم العلوم الاجتماعية والإنسانية، وربع المجرد/التأملي يعكس العلوم الطبيعية، والمجرد/النشط يناسب مهنا ذات أساس علمي مثل الهندسة، وأخيرا الحسي/النشط يمثل المهن الاجتماعية مثل التعليم (عبده محمد، 1998، ص132).

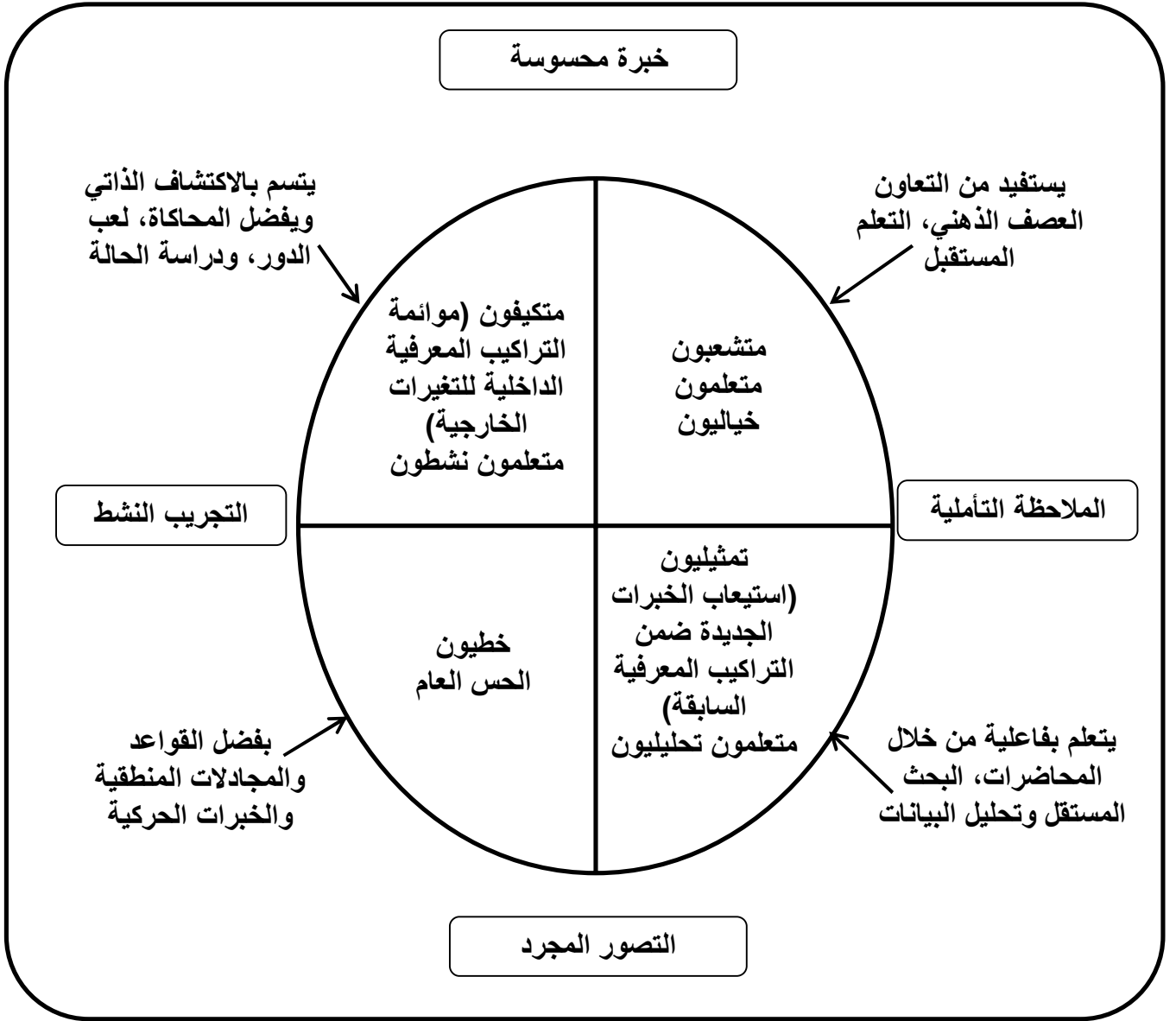
شكل (2): دورة التعلم في نموذج Kolb.

المصدر: (Duff, A , 2004, pp699-709)



شكل (3): نموذج أساليب التعلم لكولب (Kolb's learning style)

المصدر: (Kolb, A, Y, & Kolb, D, A, 2005, pp193-212)



3. نموذج مكارثي "McCarthy" لأساليب التعلم (نموذج تصميم التعليم الـ (4MAT) وفق النموذج

الكلي للمخ):

قامت "بيرنس مكارثي" "Bernice, McCarthy" (1980) بأخذ الرسم الهندسي وأوصاف نموذج "كولب"

وقامت بتوسيعه وتكبيره وبناء نموذج جديد أطلق عليه "4MAT"، وقد استهدف نموذج "McCarthy"

لأساليب التعلم والزيادة المخية (Learning Style And Brain Lateralisation Dominance)، الإجابة

على سؤال: "لماذا ينجح بعض المتعلمين ويرسب الآخرون؟" فقد لاحظت "McCarthy" أن بعض المتعلمين

يظهرون ذكاء بطرائق لا تتماشى والبيئة التقليدية للتعلم، وقد انتهت إلى اقتراح بعدين لأساليب التعلم هما:

- بعد الإدراك (Perception): ويتضمن أسلوبين هما الحسي/الخبري (Concrete/experiential)،

والمجرد/المفاهيمي (Abstract / Conceptual)، حيث يفضل متعلم الأسلوب الأول جمع المعلومات من

خلال ارتباطه الشخصي (Personal engagement) بذاته والبيئة، ويعتمد في فهمه لذاته وللعالم على

الإحساس المادي (Physical senses) أو ما يسمى الأسلوب الحسي Sensing لدى مايرز - بريجز

(Mayers - Briggs)، بينما يفضل متعلم الأسلوب الثاني: جمع البيانات والفهم من خلال المفاهيم والمبادئ

التي هي المجردات للخبرات الشخصية، أو الأسلوب الحدسي (Intuition) لدى مايرز - بريجز (Mayers

- Briggs) (Lucile, C, et al, 2007, pp15-20).

- بعد العملية (Processing): فيتضمن أسلوبين هما: الفعل والتأمل (Action & Reflection)،

فالمتعلمون الفعالون النشطون يميلون لاختبار أفكارهم عن العالم الخارجي أو ما يسمى العملية الخبرية أو

الاختبارية Random processing لدى Kolb، أما المتعلمون المتأملون فيميلون لبناء وتركيب المعرفة في

أمر ذي معنى أو ما يسمى الخطي أو التتابعي Sequential لدى Kolb، أو التقريري والإدراكي

(Preceiving and judging) (Ghiglione, J, et, Richard, F, 2003, p428).

وحسب نموذج المخ الكلي فإن الأسلوب الأيسر للمخ يتسم أنه: منطقي، استدلال، تنبؤي، تسلسلي، لفظي، أما الأسلوب الأيمن للمخ فيتسم بأنه: حدسي، عاطفي، كلي، شعبي، ابتكاري، حسي، والشكل التالي يوضح أساليب التعلم لـ"مكارثي" (McCarthy).

شكل (4): أساليب التعلم لـ مكارثي (MacCarthy)

المصدر: (McCarthy, B, 1997, pp46-51)



وقد اعتمد نموذج مكارثي "McCarthy" على فرضيتين الأولى منها: أن غالبية أساليب تعلم الأفراد إما ذوو أسلوب أيمن للمخ، وإما ذوو أسلوب أيسر للمخ، والثاني: تصميم التعليم في إطار منظومي وفقا لهذه الأساليب (عبد الهادي، 2010، ص236).

ومن ثم يقسم نموذج (4MAT) إلى أربع مراحل تتضمن ثمانى خطوات أوردتها "حمدان محمد، علي إسماعيل، 2010" على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** التوجيه (Orientation): أو مرحلة تنشيط المعرفة السابقة، وبناء المعنى، وتحفيز الدافعية، وإثارة اهتمامات المتعلمين من خلال العصف الذهني، والخرائط الذهنية، وعرض الصور والرسومات التوضيحية وإثارة التخيل، وتمثلها الخطوتان (1،2) حيث أن طرح رؤية عامة عن موضوع الدرس، تكون بمثابة مقدمة توجه المتعلم إلى الفهم.

- **المرحلة الثانية:** التقديم/العرض (Présentation): تهتم باكتساب المعرفة، وتعلم الحقائق والمفاهيم، من خلال تقديم المادة التعليمية الجديدة، التي يتم تعلمها في إطار نشط من خلال محتوى منظم جيدا، ويكون التقدم في عرض المحتوى خطوة خطوة، موضوع فرعي تلو الآخر، مع استخدام الأمثلة، والمحفزات البصرية، والتوضيحات، وإتاحة فرص مناسبة لتحقيق الفهم للمتعلمين، وتمثل هذه المرحلة الخطوتان (3،4).

- **المرحلة الثالثة:** الممارسة (Practice): تهتم بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف مشابهة أو جديدة تربط بين المعرفة والحياة اليومية للمتعلم، وتمثل هذه المرحلة الخطوتان (5،6).

- **المرحلة الرابعة:** التوسع والتقويم (Extension and Evaluation): تهتم باستخدام المعرفة المكتسبة من خلال ممارسة أنشطة التفاعل الصفي، واختبار النظريات، والمنافسة، وتمثلها الخطوتان (7،8) لنموذج (4MAT)، حيث تتضمن التحليل والتقويم للتطبيقات الشخصية التي تمت في الخطوة (6)، والتوسيع والتطبيق للمفاهيم والمبادئ بطرائق معقدة (حمدان محمد، 2010، ص154-155).

والجدول الموالي يوضح الإجراءات التعليمية لنموذج (4MAT) لمكارثي McCarthy:

شكل (5): الإجراءات التعليمية لنموذج (4MAT) لـ McCarthy

المصدر: (Lebrun, M, 2002, p30)

الخطوات	نشاط المخ الأيسر	نشاط المخ الأيمن
المرحلة الأولى: التوجيه: تختص بالإجابة على..... (لماذا؟) تحفيز الدافعية وتنمية المعنى من خلال التفاعل والمناقشة حول خبرة التعلم		
1		إعداد وابتكار الخبرة (اتصال)
2	تحليل/تأمل الخبرة	
المرحلة الثانية: التقديم/العرض: تختص بالإجابة على..... (ماذا؟) التأمل والملاحظة والتحليل ونمو المفهوم		
3		تكامل التحليل التأملي (تخيل)
4	نمو المفاهيم/المهارات المفاهيمية (تحديد وتعريف)	
المرحلة الثالثة: الممارسة: وتختص بالإجابة على..... (كيف؟) الاستفادة، وتنمية المهارات، والمفاهيم المجردة، والتكامل بين الحس العام والتفكير الاستدلالي		
5	ممارسة التدريب على المعطيات المحددة "توظيف"	
6		ممارسة وتدريب وإضافة شيء من المتعلم ذاته (توسيع)
المرحلة الرابعة: التوسع والتقييم: وتختص بالتجريب النشط والفعال ومشاركة الآخرين المعرفة والخبرة وتبادل الأدوار وتختص بالإجابة على..... (لو؟) (التطبيقات)		
7	تحليل التطبيق وتحديد النفع (استنتاج)	
8		الفعل وتطبيق مزيد من الخبرة المعقدة بطرائق أكثر تعقيدا (تكامل)

4. نموذج هوني وممفورد "Honey & Mumford" لأساليب التعلم:

قام هوني وممفورد (Honey & Mumford) عام 1986 بتطوير نموذج "كولب" "Kolb" وعمل نموذج

جديد يتميز بسهولة فهم لغته وذلك بتركيزه على السلوكيات وصلاحيته للتطبيق والاستعمال في البيئات

المدرسية وفهم التغيرات النمائية، ويتكون هذا النموذج من أربعة أساليب تعلم حيث تتمثل فيما يلي:

- أسلوب التعلم الفعال (النشط)(Activist): يكتسب الأفراد المعرفة من خلال التعلم المبني على

النشاط والتجريب.

- أسلوب التعلم (المتأمل) (Reflector): يختار الأفراد العمل الذي يستلزم تجميع البيانات وتحليلها.

- أسلوب التعلم (النظري) (Theorist): يفضل الأفراد التركيز على تحليل وتركيب المعلومات

واصطناع أفكار جديدة.

- أسلوب التعلم (العملي) (Pragmatist): يحتاج الأفراد إلى رؤية التطبيق المباشر لتعلمهم في

مساعدتهم على رسم خطط للحلول العملية لمشكلاتهم.

وتم تطبيق هذا النموذج في القطاع التربوي بمساعدة الإداريين بالمدارس لتحديد أساليب تعلم الطلاب

حيث قام هوني وممفورد (Honey & Mumford) بتصميم استبيان (LSQ) (Learning Style

Questionnaire) لتحديد أساليب التعلم من خلال التركيز على سلوكيات الأفراد وهذا الاستبيان مكون من

80 عبارة أمام كل عبارة بديلين وهما (موافق/غير موافق) ويتم اختيار أحد البديلين، ويمكن من خلال هذا

النموذج تقسيم الأفراد إلى مجموعات طبقاً لأدائهم وكذلك تشجيع المعلمين على التكيف بدرجة أكبر وفقاً

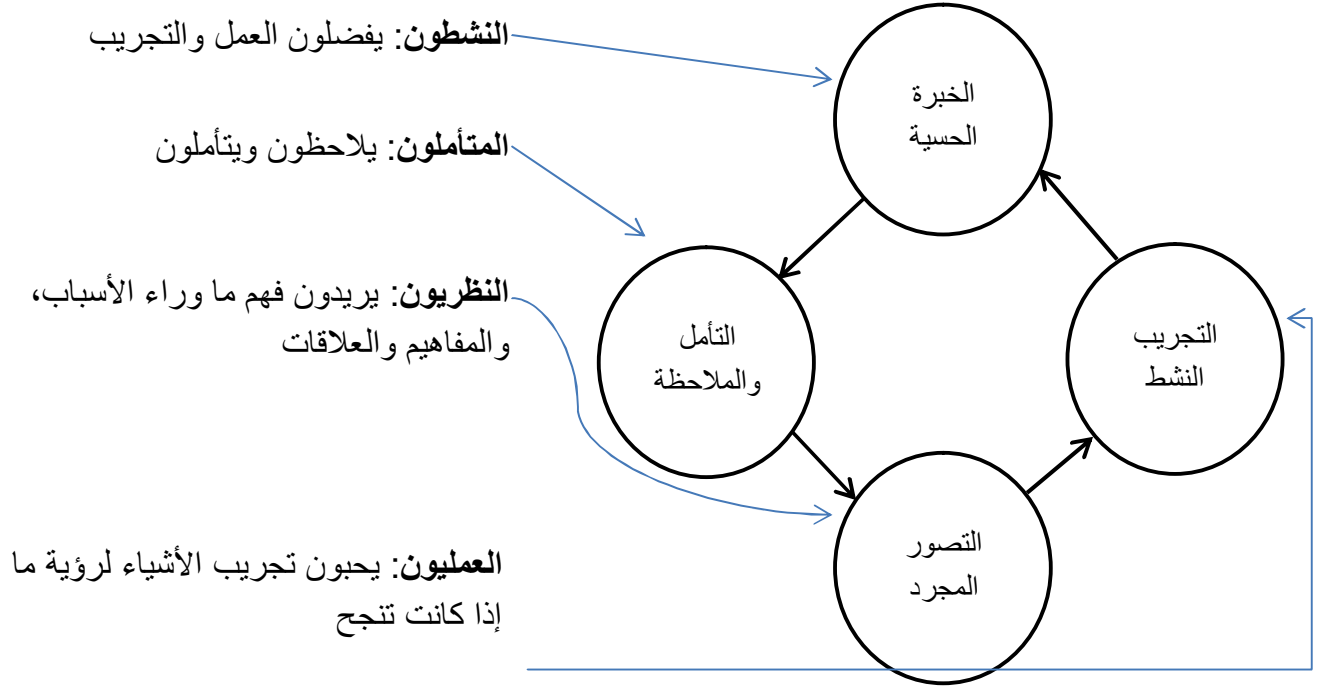
لاتجاه التمرکز حول المتعلم. (Fortin & al, 1997, pp95-118). والشكل الموالي يوضح مخطط رباعي

الأبعاد لـ: Honey & Mumford:

الشكل رقم (06): مخطط رباعي الأبعاد لـ: Honey & Mumford

Jacques Chererier et all, p11, Retrieved : 26/02/2014 from :

<http://www.acelf.ca/c/rereul/rereue.html> 28/01/2002 - Chererier - 11:15



5. نموذج مايرز - بريجز لأساليب التعلم "Myers - Briggs" (مؤشر النمط) (MBTI) (The)

:(Myers - Briggs - Type Indicator

إشترك في هذا النموذج كل من "إيزابيل مايرز" (Isabel Myers) و"كاثرين بريجز" (Katherine)

(Briggs) عام 1977 كمحاولة لفهم الفروق الفردية في التعلم. حيث صنفا أساليب تعلم الطلبة إلى أسلوبين

هما:

أ. أسلوب التعلم المنبسط أو المتفتح Extraverts: يتسم بأنه حسي (Sensor) عقلائي

(Thinker)، إدراكي (Perceiver).

ب. أسلوب التعلم الإنطوائي أو المنعزل Introverts: يتسم بأنه حسي (Intuitor)،

عاطفي (Feeler)، تقرير (Judge) (Yokomoto, C,E, & Ware, J,R, 1982, pp163-167)

وتعد هذه الأداة من أكثر أدوات تحديد أنماط الشخصية شيوعاً، وقد طورت من قبل "إيزابيل مايرز" (Isabel Myers) و"كاثرين بريجز" (Katherine Briggs)، وتعتمد هذه الأداة على مفهوم "يونج" (Yung) لنماذج الشخصية، حيث تتحدد شخصية الفرد عبر أربعة أبعاد: التوجه للحياة (انبساطي وانطوائي)، الفهم والإدراك (حسي وحديسي)، صنع القرار (التفكير والشعور)، والاتجاه الخارجي (الحكم والفهم)، وبهذا يمكن تصنيف الأفراد إلى ستة عشر فئة بالاستناد إلى درجة تفضيل الأبعاد المذكورة (الدردير، 2004، ص265).

وتستخدم هذه الأداة لتصنيف أساليب تعلم الطلبة في مجالات مختلفة، فالبعدان الأولان (التوجه والإدراك) تظهر تطبيقاتها جلية في العملية التعليمية التعلمية، ولسوء الحظ فإن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المدارس تتناقض مع أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الكليات الجامعية، فحوالي ثلثي طلبة الكليات الجامعية حدسيون، وأكثر من النصف انطوائيون (Grasha, 1996) وفي حين يركز المدرسون على المجردات، فإن أغلبية الطلبة يفضلون البدء بالأمثلة والتطبيقات العملية لبناء النظريات المجردة، ومن الجوانب الأخرى التي تبين فيها عدم تناسب بعد التفكير / الشعور وهو البعد الوحيد الذي يظهر فرقا ثابتا يعزي للجنس، فحوالي ثلثي النساء كان البعد السائد لديهن هو الشعور، في حين كان البعد السائد لدى ثلثي الرجال هو التفكير (الطيب علي ، 2006 ، ص175).

والجدول التالي يبين أمثلة لخصائص كل بعد من أبعاد الشخصية لنموذج مايرز-بريجز (Myers-

:(Briggs

جدول (02): أمثلة للتفضيلات في أبعاد الشخصية لمايرز-بريجز (Myers-Briggs) المصدر:

(شلمي، 2001، ص108).

التوجه للحياة	انبساطي تفاعل جماعي تطبيقات عملية	انطوائي العمل منفردا مفاهيم وأفكار
الفهم والإدراك	حسي حقائق وبيانات أعمال روتينية	حدسي انطباعات أعمال غير روتينية
صنع القرار	التفكير موضوعي منطقي	الشعور ذاتي بحث عن الانسجام
الاتجاه للعالم الخارجي	الحكم والقرار التخطيط السيرة والضبط	الفهم والإدراك العفوية التكيف

وطبقا لهذا النموذج فإن اكتشاف النمط الشخصي الخاص بالطالب يتيح للمعلم تطبيق واستعمال الطرق الفعالة لهذا الطالب، ويتيح للمعلم أيضا فهم لماذا تكون طرق معينة ذات أثر ناجح مع بعض الطلاب وليس لها تأثير في البعض الآخر، وبالتالي تحديد استعمال بعض الطرق وتجنب استخدام البعض الآخر (Barth, 2001, pp68-69).

6. نموذج جريجورك Gregorc لأساليب التعلم:

يصور نموذج "أنتوني جريجورك" (Anthony Gregorc) بدقة أداة تقرير ذاتي تستخدم لقياس أساليب التعلم المعرفية (عمليات التعلم والتفكير)، وهذا التصور تم تصميمه لكي يساعد الأفراد على الفهم والتعرف على القنوات التي بواسطتها يستقبل ويعالج الأفراد، المعلومات بكفاءة، وهذا التصور يبني على نظرية القدرات الوسيطة "Mediation Ability theory"، والتي تنص على أن العقل الإنساني لديه قنوات من

خلالها يتم استقبال المعلومات والتعبير عنها بفاعلية وكفاءة أكبر. وطبقا لـ "Gregorc"، فإن مصطلح القدرات الوسيطة يصف قدرة الفرد على استخدام تلك القنوات، ويركز نموذج "Gregorc" على نوعين من القدرات الوسيطة لدى الأفراد البالغين حيث يتمثل النوع الأول في الإدراك "Perception" والمقصود به الوسائل التي من خلالها يستطيع الفرد فهم المعلومات، والنوع الثاني يتمثل في التنظيم "Ordering" وهي الوسائل التي من خلالها يستطيع الفرد تعديل وتصنيف وترتيب المعلومات، ويتكون التنظيم من بعدين وهما العشوائي "Random" والمنظم "Sequential"، أما الإدراك فيتكون من بعدين وهما المجرّد "Abstract" والحسي "Concrete"، فالفرد المنظم يستقبل ويرتب المعلومات بطريقة خطية نظامية ويستطيع التعبير عن نفسه بأسلوب دقيق، بالإضافة إلى تمييز أجزاء المعلومة التي يمكن أن تصنف طبيعياً. بينما يميل الفرد العشوائي إلى تنظيم المعلومات بطريقة متعددة الأبعاد وغير خطية وهذه الخاصية تمكن الأفراد من التعامل ومعالجة المعلومات معا وفي وقت واحد.

أما الفرد التجريدي فيفهم الأشياء غير المرئية للحواس، حيث أن المعلومات يمكن أن تصور وتفهم ويعبر عنها ذهنياً من خلال التفسير العقلي المنطقي بينما يستخدم الفرد الحسي الحواس الطبيعية للفهم والتسجيل والتعبير عن المعلومات (Ross, et al, 2001, pp400-412).

وقام "جريجورك" (Gregorc) بضم القدرات الوسيطة لتكون أربعة أساليب وهي: الحسي المنظم (Concrete Sequential (CS))، والحسي العشوائي (Concrete random (CR))، والتجريدي المنظم (Abstract sequential (AS))، والتجريدي العشوائي (Abstract random (AR)) (Appelhans, & Schmeck, 2002, p160).

ويمكن تلخيص ما جاء في نموذج "جريجورك" (Gregorc) في الجدول التالي:

جدول (03): أساليب التعلم لدى الأفراد ومميزاتهم حسب نموذج (Gregorc)

المصدر: (Gregorc, A, F, 1979, pp19-26)

أساليب التعلم لدى الأفراد	خصائصهم حسب نموذج "Gregorc"
ذوو الأسلوب الحسي المنظم (CS)	عمليين، مجتهدين، منظمين، يفضلون الهدوء والبيئات ذات التركيب المنظم، يميلون إلى إدراك العالم عن طريق الحواس الطبيعية، يفكرون بطريقة متتالية ومنظمة، يعملون بدقة مع الأجهزة والآلات، يستمتعون بالإنهماك في الحياة الطبيعية والدروس العملية.
ذوو الأسلوب التجريدي المنظم (AS)	تحليليون، منتقيون، يفضلون المثبرات الذهنية، والبيئة المنظمة الهادئة، لديهم عقل أكاديمي يدفعهم نحو المعرفة، المعرفة لديهم هي القوة والقدرة لتصنيف وربط المفاهيم التي تمكنهم من نقل الأفكار.
ذوو الأسلوب التجريدي العشوائي (AR)	يدركون العالم عن طريق المشاعر والوجدان، يتميزون بأنهم دقيقو الشعور، ذاتيون، تلقائيون، اجتماعيون، يميلون إلى الوجدان أثناء عمليات التفكير، الملاحظة الحادة، تعدد الأبعاد، عدم التنظيم، البراعة في النقد، البيئات النابضة بالحياة والحيوية.
ذوو الأسلوب الحسي العشوائي (CR)	يميلون إلى معالجة المعلومات والأشكال ثلاثية الأبعاد، تفكيرهم استقلالي، مندفع، غريزي، حدسي، يفضلون عدم التقيد والتنافس والبيئات الغنية بالمثبرات، تفكيرهم تباعدي، ينجحون في البيئات التي تتيح لهم الاستكشاف والتحري والفحص.

ويرى "جريجورك" (Gregorc) في "راشد مرزوق، راشد" (2005) أن كل فرد لديه القدرة على التعلم ضمن نطاق الأساليب الأربعة، حيث أن هذا المخطط أداة لإمداد الأفراد بالمفتاح الأفضل للفهم والبراعة ومعرفة الخواص الفعالة للعقل وسلوك الآخرين والمتطلبات لوضع الأفراد في بيئاتهم الملائمة (راشد مرزوق، 2005، ص 84).

7. نموذج "راميرز وكاستانيدا" (Ramirez & Castaneda) لأساليب التعلم:

حدد "راميرز وكاستانيدا" (Ramirez & Castaneda) عام 1974 أسلوب التعلم في قطبي أحد أبعاد

الأساليب المعرفية وهو الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي (/ Field dependence

(Independence) وكذلك الفروق الثقافية (Cultural differences)، وقد أطلق (Ramirez) على قطب الاعتماد على المجال لفظ الحسي (Sensitive) والأفراد الحسيون أو المعتمدون على المجال يتجهون نحو المجموعة ولديهم توجه حسي نحو البيئة الاجتماعية وهم سريعو الاستجابة نحو الاقتداء بالكبار بصورة إيجابية ولكنهم أكثر ارتياحا من جراء المحاولة والخطأ وأقل مشاركة واهتماما بالتفاصيل الدقيقة في المهام غير الاجتماعية. أما الاستقلال عن المجال فهو أسلوب يُقَيَّم معرفيا بأنه مستقل وفي نموذج (Ramirez & Castaneda) ميز بأنه صورة موجبة حيث يعتقد (Ramirez) بأن الاستقلال عن المجال والسمات التي تتطابق أو تتسجم معه تمثل صورة موجبة (عبد الباقي محمد، وعيسى، 2011، ص101).

وقد اهتم (Ramirez & Castaneda) بالعلاقة بين القيم الثقافية وأساليب التعلم، فقد أوضحت نتائج دراساتهم أن القيم الثقافية تؤثر على ممارسة المشاركة الاجتماعية أو التكيف الاجتماعي والذي ينعكس تأثيره على الطرق التي يفضلها الأفراد للتعلم (Swisher, 1994, pp59-77).

وتم إعداد أداة لتحديد أساليب التعلم، وهذه الأداة قام في الأصل بإعدادها "Ramirez" ثم فيما بعد "Castaneda" أطلق عليها طريقة تقدير الطفل (Child rating form)، وهي مصممة على الملاحظة المباشرة، والتي تتميز بالسلاسة عن المقاييس السلوكية، حيث يمكن أن تكمل بواسطة المعلم أو الأطفال الأكبر في صورة تقرير ذاتي، كما أن (Ramirez) عمل في التربية ثنائية اللغة وقام بإعداد برنامج أولي ثنائي اللغة يؤسس على نموده في أساليب التعلم (De Vita, G, 2001, pp165-174).

8. نموذج "رينيرت" (Reinert) لأساليب التعلم:

قام "هاري رينيرت" (Harry Reinert) عام 1976 بإعداد نموده (ELSIE) (Edmonds Learning Style Identification Exercise) وهو معد أصلا للتدريب على تطابق أو دمج أساليب تعلم طلاب المدارس العليا مع الوسائل الإدراكية (التصور أو التخيل، الكلمات المكتوبة، الصوت، النشاط الذي يعكس التصنيفات الإدراكية كما في نموذج Dunn & Dunn ونموذج Hill وغيرهما).

وقد أوضح (Reinert) أن الغرض من نموذج (ELSIE) هو المساعدة العملية لمدرس الفصل الدراسي للمشاركة في إعطاء الطلاب النصائح والخطط الأكثر فعالية وتأثيراً، واقتراح المبدأ التدريسي الأساسي، وبذلك فالطلاب يجب أن يكون احتكاكهم الأولي مع الأشياء أو المواد الجديدة عن طريق وسائل إدراكهم الأكثر فعالية (Hall, E, & Moseley, D, 2005, pp243-255).

وحسب (Francine Lussier, et Flersas, Janine, 2001)، فإن نموذج "رينيرت" (Reinert) يندمج مباشرة في نموذج الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP)، وفيما يخص الأداة المستخدمة في نموذج (Reinert) فهي مكونة من خمسين عبارة يتم قراءتها جهارا على الطلاب، والذين يتم سؤالهم بعد ذلك عن وصف رد فعلهم تجاه العبارة طبقاً للاختيار الإيجابي بين أربعة اختيارات: التصور أو توليد صورة ذهنية - الصوت - الحروف الأبجدية في الكتابة (يفهم أو يكتشف الكلام) - النشاط (الإحساس الطبيعي والوجداني تجاه الكلام) (Fracine, L, et Flersas, J, 2001, pp64-69).

9. نموذج (NASSP) لأساليب التعلم (الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية):

قامت الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) (National Association of Secondary School Principals) بالاشتراك مع جامعة "جون" (John's University) بالولايات المتحدة عام 1979 بدراسة أساليب التعلم، وبعد أربع سنوات تم فحص الصفات المميزة لمعظم نماذج أساليب التعلم خلال نطاق واسع من البحث وتم إعداد نموذج يشمل عدة مثيرات وهي: الفيزيولوجية، المعرفية، الوجدانية بالإضافة إلى منظور معالجة المعلومات (الوسائل الإدراكية) ومهارات الدراسة (Keefe, J, w, 1988, pp1-21).

ففي هذا النموذج تم تحديد بروفيل أساليب التعلم (Learning Style Profile) والذي يتكون من 126 عبارة معدة للتقييم وللاستخدام مع طلاب المدارس الثانوية (مرزوق راشد، 2005، ص88).

والهدف من بروفيل أساليب التعلم (LSP) هو تقييم مهارات التعلم والتفضيلات البيئية التي تؤثر على أداء وإنجاز الطلاب المدرسي، ويظم (LSP) أربعة عوامل أساسية وهي: الأساليب المعرفية والاستجابات

الخاصة بالإدراك الحسي، ومهارات الدراسة والتفضيلات التعليمية أو التدريسية. حيث تم إعداد مقاييس فرعية وفي ضوء ذلك يستطيع المعلمون استخدام هذه المعلومات في التخطيط لتدريس الطلاب المتشابهين في تفضيلاتهم (Cambel, 1991, p359).

10. نموذج "هل" (Hill) لأساليب التعلم:

يعتبر "جوزيف هل" (Joseph Hill) من أوائل الباحثين في مجال أساليب التعلم منذ عام 1976. ويحدد نموذج "Hill" الطلاب في ثمانية وعشرين نطاقا مع وضع وتنظيم تفضيلاتهم المتشابهة في عنصر واحد، والثمانية وعشرين نطاقا هذه تنقسم إلى المكونات أو العناصر التالية: الرموز النظرية (Theoretical Symbols)، الرموز النوعية أو الكيفية (Qualitative Symbols)، المحددات الثقافية (Cultural determinants) ووسائل أو أشكال الاستدلال (Modalities of Inference) (Cranston, E, 1992, p247).

أما الرموز النظرية فتتقسم إلى صنفين سمعي وبصري وكل منهما أيضا ينقسم إلى رموز كمية ولغوية في تأثيرها على الوسائل الإدراكية، وفيما يخص الرموز النوعية فهي تتضمن خمسة عشر عنصرا منها تقبل الذات، والحاسة السادسة، أما وسائل الاستدلال فهي طرق للاستنتاج يستخدمها الفرد للتعامل فعليا والحصول على ما يريده وتشمل التفكير الناقد، التباينات والمقارنات، العلاقات بين المقاييس، وضع الفروض، ومجموعة أشياء تذكر في تصنيف (بلوم)، أما المحددات الثقافية فيرى "Hill" أن العائلة والأقران تشكل كل المؤثرات الثقافية الرئيسية للطالب، وهذا العنصر مشوق، حيث أنه الجانب الأفضل في بروفيلا الأسلوب المعرفي لهل (Hill) وغالبا يرى هذا العنصر حاليا كتمهيد لعمل محاولات لتكييف الثقافة نحو أساليب التعلم، وبالتالي يصنف هذا النموذج مع نموذج "Ramirez" تبعا لهذا السبب، ومع ذلك فهناك وجهة نظر أخرى والتي تؤكد أن العائلة والأقران مماثلة أكثر للمثيرات الاجتماعية بنموذج "Dunn & Dunn"، وأن تنظيم أو

تخطيط الأسلوب المعرفي نوعا ما عملية معقدة للحصول على "بروفيل الأسلوب المعرفي"، ويستلزم اختبار تقرير ذاتي والذي يستغرق 50د بالإضافة إلى عنصر المقابلة (مرزوق راشد، 2005، ص ص 89-90).

11. نموذج "هنت" (Hunt) لأساليب التعلم:

تناول نموذج "ديفيد هنت" "David Hunt" عام 1978 لأساليب التعلم بعدين وهما التعقيد المفاهيمي أو الإدراكي (Conceptual Complexity) والحاجة إلى التركيب أو التنظيم (Need for Structure)، وقام "هنت" (Hunt) بربط هذين البعدين في إطار عمل تطوري (نمائي)، فالمتعلمون الذين لديهم انخفاض في المستوى الإدراكي أو المفاهيمي (Conceptual Level) يتميزون بأنهم حسيون ومندفعون ولديهم عجز في القدرة على احتمال الفشل ويتطلب ذلك مقدارا كبيرا من التنظيم في المواقف الأكاديمية. أما المتعلمون الذين لديهم توسط في درجة المستوى الإدراكي فهم مطيعون ومعتمدون على القوانين والسلطة وصرحاء في التفكير وهؤلاء المتعلمون يحتاجون إلى تنظيم ولكن يجب إعطاؤهم مجموعة من الاختيارات. والطلاب الذين لديهم مستوى إدراكي مرتفع فيتصفون بأنهم استقلاليون وباحثون أو محققون ولديهم تأكيد الذات، ويحتاجون إلى مواقف أكاديمية أقل تنظيما ويحتاجون إلى الاختيار بين البدائل (Hunt, E, 1989, P349)

ويرى (Debello, 1990) أن بعض نماذج أساليب التعلم تصر على تنوع أساليب التعلم للطلاب بينما البعض الآخر يطالب بالتعليم وفقا لقوة أو مقدرة الفرد، ونموذج "Hunt" يعزز إلى حد ما كلا الاتجاهين بالإضافة إلى أن هذا النموذج يتشابه مع نموذج "شمك" (Schmeck) والذي يقر بأن أساليب التعلم يمكن أن تعدل بتمهل خلال الوقت (تشجيعه على وجه الخصوص على أن تصبح المعالجات السطحية معالجات تفصيلية) (Gibson, c, c, 1998, pp65-76).

وقامت "هنت" (Hunt) بإعداد أداة أطلق عليها طريقة إكمال الفقرة (The Paragraph Completion Method) والتي تتكون من ست جمل رئيسية حيث يوجه المتعلم لإكمالها وكتابة المزيد حولها، ونوعية الاستجابة مهمة في درجة تعقيدها وليس الرأي المعلن هو المهم.

وهذه الأداة شبه اسقاطية (Semi-projective) وأن التقييم باستخدام هذه الأداة يتطلب تدريب خاص

لحساب الدرجات والتفسير (Meiriew, P, 2009, p140).

12. نموذج "شمك" (Schmeck) لأساليب التعلم:

يرى "رونالد شمك" (Ronald Schmeck) أن دراسات الشخصية والمعرفة على الرغم من فائدتها إلا أنها غير محددة بينما أساليب التعلم أكثر فائدة، ويتشابه "Schmeck" مع "Letteri" في رؤيته لمعالجة المعلومات كسلسلة متصلة أحد طرفيها المعالجة التكرارية والسطحية، وعلى الطرف الآخر المعالجات التفصيلية والعميقة، وتُعدّ المعالجات السطحية (Shallow processors) بتذكر الرموز المستخدمة في الاتصال (Communication) وعندما يزداد عمق المعالجات يزداد عدد تداعي الأفكار والمفاهيم وإعطاء الأشياء معانٍ أكثر، والمعالجات التفصيلية (Elaborative processors) تعمل أكثر من مجرد التذكر فهي من خلالها تصنف، وتقارن، وتغاير، وتحلل، وتنتج المعلومات، أما المعالجة السطحية ليست أسلوباً منفصلاً ولكنها نقطة على سلسلة متصلة (وهبة علي، 2011، ص75).

فقائمة عمليات التعلم لـ (Shmeck) والتي قام بإعدادها "شمك"، "ريبيتش" و"رامانيا" (Schmeck & Rebich & Ramaniah) عام 1977 هي أداة تقرير ذاتي تتكون من 62 عبارة لتقدير سلوكيات الطلاب وتعاملهم مع الأفكار وهي معدة لطلاب الجامعة، والعبارات مرتبة بصيغة صح/خطأ، كما أن القائمة مكونة من أربعة مقاييس للمعالجة العميقة (تحليل/تركيب) (Synthesis/Analysis)، وطرق الدراسة (Studys Methods)، وحفظ الحقيقة (Fact Retention)، والمعالجة التفصيلية (Elaborative processing)، ومسألة العلاقة بين هذه العناصر طرحت كقضية أو سؤال بواسطة "Schmeck" والذي يرى أنه من الممكن حفظ الحقائق سواء أكانت المعالجة عميقة أم سطحية.

ومع ذلك فقد حدد "Schmeck" من خلال أبحاثه أن الأفراد الذين يحفظون الحقائق عن طريق المعالجة

العميقة أكثر نجاحاً أكاديمياً من الأفراد الذين يحفظون الحقائق عن طريق المعالجة السطحية.

وتم تحسين هذه القائمة وتطويرها عام 1984 عن طريق "أنتويستل ورامسدين" (Entwistle & Ramsden)

(Ramsden) وهذه الأداة مصممة فقط لطلاب الجامعة (12 أكتوبر، 2013، 15:51: <http://www.jstor.org/stable/40214287>).

13. نموذج "ليتري" (Letteri) لأساليب التعلم:

يرى "تشارلز ليتري" (Letteri, 1980) التعلم من خلال نموذج بوصفه معالجة للمعلومات (التخزين والاسترجاع للمعلومات)، كما يرى أن هناك ست صور لمعالجة المعلومات تمتد من استقبال المدرك الحسي إلى الذاكرة طويلة المدى، والفشل في معالجة المعلومات في أية صورة من صور المعالجة يمثل عجز في اكتساب المهارة المعرفية، وحدد "Letteri" الأسلوب المعرفي للتعلم في سبعة أبعاد معرفية مختلفة ثنائية القطب تشمل الاستقلال "Independence" - الاعتماد على المجال "Field Dependence" - البأورة "Focusing" - الفحص "Scanning" - اتساع التصنيف "Breadth of Categorisation" - التعقيد المعرفي "Cognitive Complexity" - التبسيط "Simplicity" - التأمل "Reflective" - الاندفاع "Impulsive" - التسوية "Leveling" - الابرار "Sharpening" - تحمل الغموض "Tolerant" - عدم تحمل الغموض "Intolerant" (Litteri, 1986, p236).

وأظهرت أبحاث "Letteri" ثلاثة أنماط من المتعلمين، فالأفراد الذين لديهم معدل نجاح مرتفع في المهام الأكاديمية يتميزون بالتأمل، التحليل، البأورة، التعقيد، دقة التصنيف، القدرة على رؤية التفاصيل البارزة، وتحمل الغموض. وهؤلاء الأفراد يمثلون نمط المتعلمين الأول، بينما الأفراد الذين لديهم مستوى أداء منخفض في المجالات الأكاديمية فيتميزون بالاندفاع، الشمول، التسوية، عدم البأورة ويستطيعون رؤية الموضوعات البسيطة فقط وعدم القدرة على تحمل الغموض، وهؤلاء يمثلون النمط الثالث من المتعلمين، بينما بروفيل النمط الثاني فيقع تقريبا في الوسط بين النمطين (وليم، 2009، ص85).

14. نموذج "أنتويستل" (Entwistle) لأساليب التعلم:

قام "أنتويستل" (Entwistle) بوضع نموذج ثلاثي مؤسس على ثلاث طرق للتعلم:

- **التعلم العميق (Deep Learning):** ويتمثل في ثلاث عوامل دافعية (الدافعية الداخلية، التأثير

المهني أو الوظيفي والفهم الشخصي) وثلاث عمليات تعلم (عمل ارتباط للأفكار عبر المادة، الدقة في الفهم

العميق للمادة والبحث عن المبادئ العامة).

- **التعلم الاستراتيجي (Strategic Learning):** ويتمثل في الرغبة للنجاح والفهم المركب والمؤلف من

أجزاء مختلطة أو متفاوتة.

- **التعلم السطحي (Surface Learning):** ويتمثل في الخوف من الفشل والرغبة في إتمام المقرر

الدراسي ويميل الطلاب إلى التعلم عن طريق "الصم" (استظهار من غير فهم) والتركيز على المهام

الشخصية (Ferguson, E, 2002, p957).

وقام (Entwistle) بوضع قائمة التوجه نحو الدراسة (ASI) " Approches to Studying " Inventory

"، حيث أن إعداد هذه القائمة وصياغة عباراتها يعتمد على عدد من المصادر المختلفة منها:

آراء "مارتون" (Marton, 1970) حول التفرع الثنائي للتعلم إلى العميق مقابل السطحي، وأضاف

(Entwistle) إلى هذا التقسيم عام 1987 بعدا آخر أسماه بالتوجه الاستراتيجي، وهذه الأبعاد تكون واحدة

من الأسس التي بنى عليها (Entwistle) قائمته (أبو هاشم، 2000، ص103).

15. نموذج "بيجز" (Biggs) لأساليب التعلم:

قام "بيجز" (Biggs) عام 1987 بإعداد نموذج في أساليب التعلم وذلك بعد تعديله لنموذج "دونكن

وبابدل" (Dunkin & Biddle) المعد عام 1984 والذي يتكون من ثلاثة عناصر وهي المدخلات

(Persage) - العمليات أو المعالجات (Process) - النتائج أو المخرجات (Product).

وقام (Biggs) بتوجيه هذه العناصر الثلاثة إلى خدمة عملية التعلم في الفصل الدراسي، فالمدخلات

تتعلق بالمكونات أو الأجزاء الرئيسية قبل حدوث التعلم، والعمليات تتعلق بالمكونات أو الأجزاء الرئيسية أثناء

حدوث التعلم، بينما المخرجات تتعلق بالنتائج بعد حدوث التعلم. وطبقا لهذا النموذج فإنه يوجد ثلاثة أساليب أو طرق للتعلم (Approches to Learning) وهي:

- **الأسلوب السطحي (Surface):** الذي يتضمن إعادة انتاج ما تم تعلمه لإشباع الحد الأدنى من الحاجات أو المتطلبات.

- **الأسلوب العميق (Deep):** والذي يتضمن الفهم الحقيقي لما تم تعلمه.

- **الأسلوب التحصيلي (Achieving):** الذي يتضمن استخدام الإستراتيجية التي سوف تزيد نجاح فرد ما في التحصيل إلى الحد الأعلى.

وعلى حد قول "مراد دندش، فايز، 2003" فإن كل أسلوب مؤلف من عنصرين وهما الدافع والإستراتيجية، فالدافع (Motive) يصف لماذا يرغب الطلاب في التعلم بينما الإستراتيجية (Strategy) تصف كيفية شروع الطلاب في التعلم (مراد دندش، 2003، ص136).

ولتحديد أساليب التعلم أعد (Biggs) استبيان عمليات الدراسة (SPQ) "Study Process Questionnaire"، وتم تعديل هذا الاستبيان وظهرت عدة نسخ معدلة وتم إجراء مجموعة من العمليات الإحصائية منها التحليل العاملي في عدة دراسات، تم التأكد من خلالها على أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق، ويتضح من دراسة "ويلسون" وآخرون (Wilson, et Al, 1996)، والتي تم فيها حساب معاملات الارتباط بين استبيان عمليات الدراسة (SPQ) لـ (Biggs) وقائمة طرق الدراسة (ASI) "Approches to Studying Inventory" لـ "Entwistle" وجود ارتباط دال إحصائيا وتم استنتاج أن كلا الأداتين تقيسان نفس الأساليب وهذا يوضح أن هناك تماثلا كبيرا بين نموذج "Biggs" "Entwistle" (Dollar, D, 2001, pp82-84).

16. نموذج "جراشا وريتشمان" (Gracha & Riechman) لأساليب التعلم:

قام كل من "جراشا وريتشمان" (Gracha & Riechman) عام 1974 بوضع نموذج ومقياس لتقدير أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ومن في مستواهم في الفصول الدراسية المتباينة بوضع (GRSLSS) "Grasha - Riechman Student Learning Styles Scales".

ويرى (Grasha) في "Appelhans, & Shmeck, 2002" أن أساليب التعلم يمكن أن توصف في ضوء (GRSLSS) بأنها مزيج من السمات و الصفات التي تنطبق على جميع الطلاب فكل شخص يمتلك كل أساليب التعلم ولكن بعض الأفراد قد يكون لديهم توازن في أساليب التعلم بينما معظم الأفراد يميلون تجاه واحد أو اثنين من أساليب التعلم (Appelhans, B. & Schmeck, R. 2002, p157).

كما يرى (Lautery, J, 1990) أن (GRSLSS) تقوم على عدة معايير وهي كالآتي:

- تعد (GRSLSS) واحدة من الأدوات القليلة المصممة بصورة دقيقة للاستخدام مع طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعات.

- تركز (GRSLSS) على كيفية تفاعل الطلاب مع المعلم والطلاب الآخرين والتعلم بوجه عام.

- تعزز (GRSLSS) بيئة التعليم / التعلم الأفضل والأمثل وذلك بمساعدة الجامعة على تصميم المقررات وتنمية الحساسية نحو احتياجات الطلاب.

- تشجع (GRSLSS) على فهم أساليب التعلم في محيط واسع سداسي التصنيف وهذا الفهم يمنع الأفكار الساذجة حول أساليب التعلم ويمد المعلمين بالأساس المنطقي لتشجيع الطلاب.

• وفيما يخص التصنيف السداسي لأساليب التعلم كما يذكر "Grasha & Yangarber -

Hicks, 2000" فيتضمن التالي:

✓ أسلوب التعلم التنافسي (Compétitive): يصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي

يؤدوا أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب

الآخرين في المقرر الدراسي للحصول على المكافآت المقدمة، ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم في الفصل الدراسي.

✓ أسلوب التعلم التعاوني (Collaborative): نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق المشاركة في الأفكار والمواهب، وهم يتعاونون مع المعلمين ويفضلون العمل مع الآخرين.

✓ أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي (Avoidant): يصف الطلاب غير المتحمسين لمحتوى التعلم والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي وغير المهتمين، ويرتبطون من قبل ما يحدث في الفصل الدراسي.

✓ أسلوب التعلم عن طريق المشاركة (Participant): يصف الطلاب الذين يحاولون أن يكونوا مواطنين جيدين، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحلون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون ولديهم لهفة لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسي بقدر المستطاع.

✓ أسلوب التعلم المعتمد (Dependent): يصف الطلاب الذين يظهرون قليلا من حب الاستطلاع الذهني ويتعلمون فقط ما هو مطلوب، وينظرون إلى معلمهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة ويعتمدون على تقارير السلطة كخيوط مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه.

✓ أسلوب التعلم المستقل (Independent): يصف الطلاب الذين يميلون إلى التفكير بأنفسهم ويتقنون في قدراتهم على التعلم ويفضلون تعلم المحتوى الذين يشعرون بأنه مهم ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر الدراسي (Lautery, J, 1990, pp185-196).

وقام كل من: "Anthony Grasha, & Sheryl Riechman Hruska" في "Orly - 1995, Louis, Isabelle" بإعداد استبيان مكون من 60 عبارة بمعدل 10 عبارات لكل أسلوب تعلم، وأمام

كل عبارة 5 اختيارات وعلى المفحوص أن يحدد الاختيار الذي يلائمه وتقدر درجة الفرد في كل عبارة من عبارات الاستبيان على أساس نوع الاستجابة أو الاختيار حيث تعطى: درجة واحدة عندما لا يوافق الفرد بشدة على العبارة، درجتان عند الإجابة على العبارة بغير موافق إلى حد ما، وثلاث درجات عند الإجابة على العبارة بمتردد، وأربع درجات عند الإجابة بموافق إلى حد ما، وخمس درجات عند الإجابة بموافق بشدة، ثم تحسب الدرجة الكلية لكل أسلوب على حدى (Orly – Louis, I, 1995b, pp403-423).

17. نموذج "سيلفر وسترونج" (Silver & Strong) لأساليب التعلم:

قام بإعداد هذا النموذج كل من: "هارفي سيلفر" "Harvey Silver" و"ريتشارد سترونج" "Richard Strong"، حيث يتكون من أربعة أساليب وهي كما يلي:

- أسلوب السيطرة (التمكن) (The Mastery Style): حيث يتشرب المتعلم المعلومات عن طريق الحواس، ويعالجها بطريقة متسلسلة أو متتابعة خطوة - خطوة، ويحكم على أهمية التعلم بمصطلحات واضحة وعملية.

- أسلوب الفهم (The Understanding): يركز المتعلم أكثر على الأفكار والنظريات ويتعلم خلال عملية الاستطلاع والاستبطان والاختبارات وقيم التعلم بمعايير منطقية ويستخدم الأدلة.

- أسلوب التعبير عن الذات (The Self Expressive Style): يبحث المتعلم عن الصورة أو الفكرة المتضمنة في التعلم فيستخدم المشاعر والعواطف لبناء أفكار ونواتج جديدة وتقييم عملية التعلم طبقاً للأصالة، الجمال والقدرة على المفاجأة والبهجة.

- الأسلوب الاجتماعي (The Interpersonal Style): يفضل المتعلم أن يتعلم اجتماعياً، وقيم التعلم بمصطلحات من الممكن استخدامها في مساعدة الآخرين (Silver, H, & Al, 1997, pp22-27).

18. نموذج "ريدينج وراينر" (Riding & Rayner) لأساليب التعلم:

قام "Riding & Rayner" عام 1998 بتقسيم أساليب التعلم إلى أربعة فئات تبعا للتوجه نحو الدراسة والتفضيلات التدريسية والمهارات المعرفية، ومع ذلك فإن مجالهما الرئيسي هو تركيز الفكر على الأسلوب المعرفي والذي قاما بتقسيمه إلى أوجه مرتبطة بالتنظيم المعرفي، ويتضمن ذلك بعد كلي (Holist) - تحليلي (Analytic)، وأوجه التمثيل الذهني الذي يتضمن بعد لفظي (Verbal) - تخيلي (Imagery) حيث يرى "Riding & Rayner" عام 1998 أن أساليب التعلم يجب أن ينظر إليها كمجموعة فرعية ملازمة لمركز الاهتمام الرئيسي وهو الأساليب المعرفية.

وبعد كلي - تحليلي يتعلق بما إذا كان الفرد يميل إلى معالجة المعلومات ككل أو في أجزاء، بينما بعد لفظي - تخيلي يتعلق بميل الفرد إلى تمثيل المعلومات أثناء التفكير سواء لفظيا أو في صور ذهنية، ولقياس هذين البعدين تم استخدام مقياس تحليل الأساليب المعرفية (CSA) (Cognitive Styles Analysis)، وهو مقياس مبرمج على الكمبيوتر، حيث يتم من خلاله عرض عبارات المقياس وتوضيح كيفية الاستجابة، ويقوم الكمبيوتر بتحليل الاستجابات ويحدد الأساليب المعرفية (Riding, R, & Pearson, F, 1994, pp413-425).

ويتكون هذا المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية، المقياس الأول لتقدير بعد لفظي - تخيلي وذلك بعرض عبارات وتقديم واحدة في كل مرة على حدى لكي يتم الحكم عليها هل هي صواب أم خطأ، ونصف هذه العبارات تشمل معلومات حول التصنيفات المفاهيمية، بينما بقية العبارات لوصف ما تمثله كل واحدة منها، ومن المفترض أن الأفراد التخيليين سوف يستجيبون بسرعة أكبر إلى النوع الثاني من العبارات لأن الموضوعات التي تتضمنها تمثل بصورة ذهنية، أما النوع الأول من العبارات فمن المفترض أن الأفراد اللفظيين سيكون وقت استجابتهم قصيرة لأن التصنيف المفاهيمي في طبيعته تجريد لفظي ولا يمكن أن يمثل في شكل بصري.

وفيما يخص الاختباران الفرعيان الآخران لقياس بعد كلي - تحليلي، فإن الاختبار الفرعي الأول منهما يعرض عبارات تشمل أزواج من الأشكال الهندسية المعقدة والتي يستلزم الحكم عليها سواء أكانت متشابهة أم مختلفة، أما الاختبار الفرعي الثاني فيعرض عبارات تتألف من أشكال هندسية بسيطة (مثل: المربع أو المثلث) وأشكال هندسية معقدة، والسؤال يكون للإشارة سواء أكان الشكل البسيط متضمن داخل الشكل المعقد أم لا؟ (Riding, R, & Read, G, 1996, pp81-106).

19. نموذج "فيلدر وسيلفرمان" (Felder & Silverman) لأساليب التعلم:

طور هذا النموذج من قبل "Richard Felder , & Linda Silverman" في أواخر الثمانينات، حيث يعد أحد النماذج المستعملة على نحو واسع لوصف أساليب التعلم، وطبقا لهذا النموذج هناك خمسة أبعاد لأساليب التعلم (Richard, M, F, & Henriques, R, 1995, pp21-31). و يلخص "مسعد بدوي، رمضان، 2010" هذه الأساليب في الجدول الموالي:

جدول رقم(04): ملخص أبعاد نموذج "Felder-Silverman"

المصدر: (مسعد بدوي، 2010، ص64)

الإدراك	حسي استخدام الحواس حقائق ومشاهدات	حدسي استخدام الرموز تفسيرات
المدخلات	بصري صور ورسومات توضيحية	لفظي كلمات ونصوص شفوية
التنظيم	استقرائي حقائق أو مشاهدات	استنتاجي مبادئ عامة
المعالجة	نشط التجريب والتطبيق العملي العمل الجماعي	تأملي الاستبطان والتفكير العمل الفردي
الفهم	تسلسلي ارتباطات خطية ارتباطات جزئية صغيرة	شمولي ارتباطات كلية "الصورة الكبيرة"

ويضيف "Felder, R, & Brent, R, 2005" التصنيف الذي وضعه "Felder-Silverman"

التالي:

- الأسلوب الحسي (Sensing Learners): يتسم بأنه: مادي، عملي، موجه نحو الحقائق والإجراءات، في مقابل الأسلوب الحدسي (Intuitive Learners) الذي يتسم بأنه: مفاهيمي، اختراعي، موجه نحو النظريات والمعارف.

- الأسلوب البصري (Visual Learners): يتسم بأنه: يفضل العروض البصرية والمواد التعليمية المصورة، والمخططات، وخرائط التتابع (Flow Chart)، في مقابل الأسلوب اللفظي (Verbal Learners) ويتسم بأنه: يفضل العروض الكتابية اللفظية.

- الأسلوب الاستدلالي (Inductive Learners): يتسم بأنه: يفضل العروض التي تتدرج من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، في مقابل الأسلوب الاستنتاجي (Deductive Learners) حيث يتسم بأنه: يفضل العروض التي تتدرج من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص.

- الأسلوب النشط (Active Learners): يتسم بأنه: يتعلم من خلال التعامل مع الأشياء الخارجية، والعمل مع الآخرين، في مقابل الأسلوب التأملي (Reflective Learners) الذي يتسم بأنه: يتعلم من خلال التفكير في الأشياء، والعمل مستقلاً.

- الأسلوب التتابعي (Sequential Learners): يتسم بأنه: خطي، منظم، مرتب، تتابعي (تسلسلي)، في مقابل الأسلوب الشمولي (Global Learners)، حيث يتسم بأنه: كلي، ومنظومي التفكير (Felder, R, & Brent, R, 2005, pp57-72).

وفي شرح أكثر لهذه الأساليب حسب نموذج "Felder & Silverman"، يضيف "Richard, F, M &

Spurlin, J 2005" مايلي:

- المتعلمون الحسيون والمتعلمون الحدسيون (Sensing / Intuitive Learners):

✓ يميل المتعلمون الحسيون إلى تعلم الحقائق فيما يفضل المتعلمون الحدسيون اكتشاف العلاقات والاحتمالات.

✓ يرغب الحسيون بحل المشكلات بأساليب وإجراءات محددة ولا يحبون التعقيدات والمفاجآت، أما الحدسيون فيميلون إلى التجديد والابتكار ولا يحبون الأعمال الروتينية.

✓ يستاء المتعلمون الحسيون إذا تم اختبارهم بمواد لم تتم مناقشتها بوضوح داخل الغرف الصفية مقارنة بالمتعلمين الحدسيين.

✓ يميل الحسيون إلى التفاصيل وهم باعون في حفظ الحقائق وتسميعها والعمل اليدوي في المختبر، في حين أن الحدسيين يطمعون لاكتشاف مفاهيم جديدة وهم يرتاحون أكثر للتعامل مع المجردات والمعادلات الرياضية.

✓ يكون الحسيون غالبا عمليين وأكثر حرصا واهتماما من الحدسيين الذين يميلون إلى العمل السريع والتجديد المستمر.

وفي واقع الأمر فإن جميع الأفراد هم حسيون تارة وحدسيون تارة أخرى، ودرجة تفضيل أحد النمطين على الآخر قد تكون قوية أو متوسطة أو ضعيفة، وحتى يكون الفرد متعلما فعالا وحلالا للمشكلات فهو بحاجة إلى توظيف النمطين، فإذا كانت درجة الحدس قوية قد ينسى المتعلم بعض التفاصيل الضرورية، أو يقع في أخطاء في الحسابات ناتجة عن الإهمال، وعلى العكس تماما، إذا كانت درجة الحس قوية فيميل المتعلم إلى الحفظ والإجراءات المألوفة، ويفتقر إلى التجديد والابتكار (Richard, F, M, & Spurlin, J, 2005, pp103-112).

• المتعلمون البصريون والمتعلمون اللفظيون (Visual/Verbal Learners):

يتذكر المتعلمون البصريون ما يرونه بصورة جيدة، سواء أكان ذلك صورا أو مخططات أو رسومات بيانية أو أفلاما أو عروضاً توضيحية، أما المتعلمون اللفظيون فيتعاملون أكثر مع الكلمات والجمل

والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية، وفي حقيقة الأمر يتعلم الأفراد بصورة أفضل عندما تقدم المعلومات بصورة مرئية ولفظية أي من خلال الكلمات المكتوبة والمنطوقة.

وعادة ما يفتقر المتعلمون في الغرف الصفية وقاعات المحاضرات إلى العروض البصرية، حيث يكتفون بأخذ الملاحظات، وقراءة المادة المعروضة على السبورة أو في الكتب المقررة، ومعظم الناس تقريبا هم متعلمون بصريون أي أنهم يفهمون أكثر باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، إلا أن المتعلم الجيد قادر على معالجة المعلومات سواء قدمت بصورة لفظية أم بصرية (Richard,F,M, & Spurlin, J, 2005, pp103-112).

• المتعلمون الاستقرائيون والمتعلمون الاستنتاجيون (الاستدلاليون) (Inductive/Deductive)
:(Learners)

يفضل المتعلمون الاستقرائيون أن يتعلموا الجزء الأساسي في المادة من خلال النظر إلى مسائل معينة أولا (الملاحظات، النتائج التجريبية، الأمثلة العددية) ويعملون لتحديد المبادئ والنظريات عن طريق الاستنتاج بمعنى أنهم يتحركون من الجزء إلى الكل.

أما المتعلمون الاستنتاجيون أو الاستدلاليون فهم يميلون إلى أن يبدؤوا بالمبادئ العامة لاستنباط النتائج والتطبيقات، والأفراد الاستدلاليون يميلون إلى أن يكونوا موجزين وعلى نحو منهجي أو متسلسل أكثر من

الأفراد الاستقرائيين. (Felder, R, & Soloman, B, A, 1999a, retrieved :08/02/2014 11:45 from:)

.(www.mcsu.edu:8010/unity/lockers/users/f/felder/public/llsdir/Styles.htm)

وأوضح "Van Zwanenberg, & Wilkinson, 2000" أن الطريقة الاستقرائية يكتنفها مشكلة وهي أنها غير موجزة أو مختصرة، بالإضافة إلى أنها فرضية، ويتعين بناء على ذلك لحل مشكلة شائكة تجميع الملاحظات أو المعلومات ومحاولة التوصل إلى فهم لها وبالتالي فكثير من الطلاب أو معظمهم يفضلون الطريقة الاستدلالية (الاستنتاجية) (Zwanenberg, V , N, & Wilkinson, L, J, 2000, p365).

• المتعلمون النشطون والمتعلمون المتأملون (Active/Reflective Learners):

✓ يميل المتعلمون النشطون إلى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق إجراءات عملية تطبيقية، كمنافستها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، أما التأمليون فيميلون إلى التفكير فيها بهدوء أولاً.

✓ يميل المتعلمون النشطون إلى العمل الجماعي مقارنة بالمتعلمون التأمليون الذين يميلون إلى العمل الفردي.

✓ يعد الجلوس في المحاضرات دون عمل أي شيء مادي باستثناء كتابة الملاحظات عملاً صعباً لكلا النمطين، لكنه أكثر صعوبة لدى النمط النشط، وفي الواقع فإن جميع الأشخاص هم نشطون أحياناً وتأمليون أحياناً أخرى، لكن درجة التفضيل فيها الموازنة بين النمطين، فإذا كان الفرد يفعل دائماً قبل أن يفكر فقد يقع في مشكلات جراء إقدامه المتسرع على أعمال محددة، كما أنه إذا قضى وقتاً كبيراً في التفكير فقد لا ينجز شيئاً (Richard, M, F, 1993, pp286-290).

• المتعلمون التسلسليون والمتعلمون الشموليون (Sequential/Global Learners):

✓ يميل المتعلمون التسلسليون (التتابعيون) إلى الاستيعاب والفهم باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة، بحيث أن كل خطوة تتبع منطقياً الخطوة السابقة لها، أما المتعلمون الشموليون فيميلون إلى التعلم بقفزات كبيرة، وتشد انتباههم المواد المعروضة بشكل عشوائي، دون الحاجة إلى وجود ارتباطات، ويحصلون على الأفكار اللازمة بشكل مفاجئ.

✓ يميل المتعلمون التسلسليون إلى إتباع الخطوات المنطقية في إيجاد الحلول، بينما يتمكن المتعلمون الشموليون من حل المشكلات المعقدة بسرعة أو وضع الأشياء معاً بطرق مبتكرة للوصول إلى الصورة الكبيرة، لكنهم قد يجدون صعوبة في توضيح طريقة ذلك.

(Felder, R, & Soloman, B, A, 1999b, retrieved :08 February, 2014 11:57 from:)

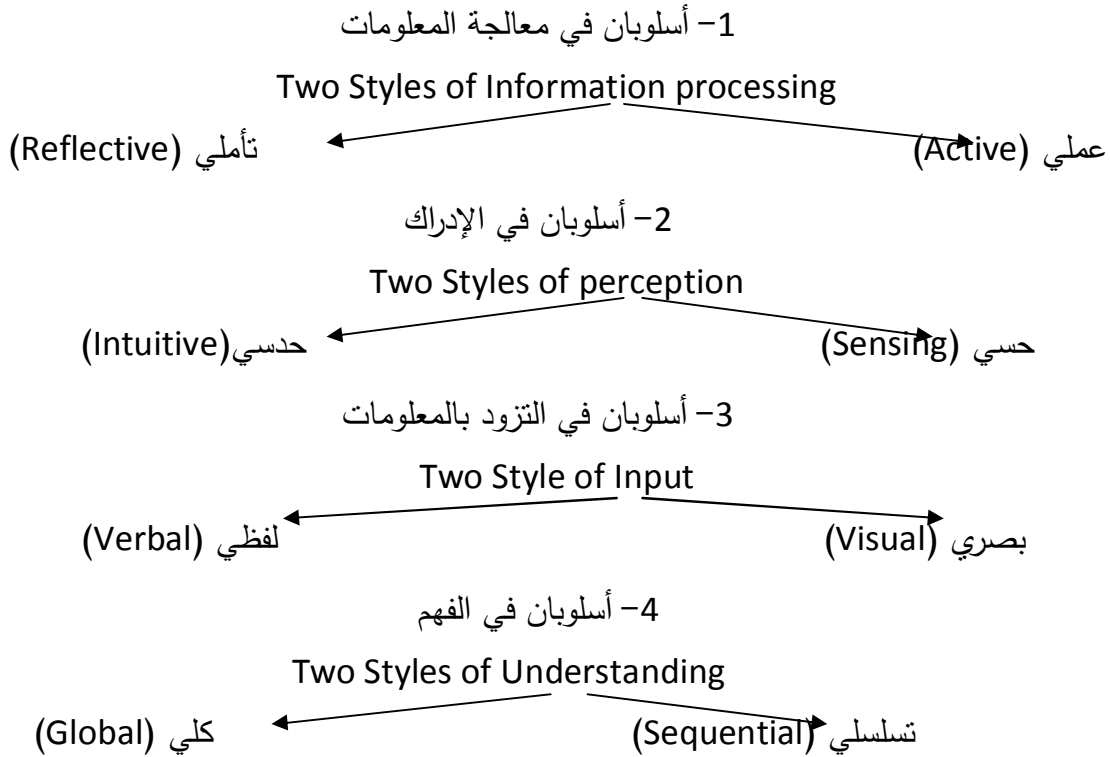
.(www.mcsu.edu:8010/unity/lockers/users/f/felder/public/llsdir/Styles.htm)

ومن خلال ما سبق وحسب ما ذكره "راشد مرزوق، راشد، 2005" يمكن تلخيص نموذج "Felder – Silverman"

"Silverman" في الشكل التالي:

شكل (07): يوضح ملخص لنموذج "Felder – Silverman" لأساليب التعلم

المصدر: (راشد مرزوق، 2005، ص105).



20. النماذج التكاملية لأساليب التعلم:

ترتكز النماذج التكاملية على المخ وبالأخص على وظائف النصفين الكوريين Hemispheres الأيمن والأيسر في تفسير الفروق الفردية في التعلم، فالمخ يتحكم في كافة الأنشطة، وهو بالفعل مركز السلوك والمكان الذي يجب أن تكتشف فيه أسباب السلوك الإنساني فهو أكثر أهمية من أجزاء الجسم الأخرى من

حيث دوره في تحديد سلوك الإنسان (الزيات، 1995، ص84)

وينظر إلى المخ كأداة للتعلم وعقيدة محورية للمعلمين في تدريسهم، فالعمل تبعا لأساسيات المخ يتيح

للمعلمين فهما أفضل لطلابهم وتحديدًا أكبر لاحتياجاتهم (Bednaz, N, et Garcier, C, 1990, pp 15-30).

ويذكر "سويشر" "Swisher" (1994) في "Kogan,N, & Saarni ,C, R, 1990" أن أساليب التعلم

تشكل في التركيب المعقد للجهاز العصبي وتعد هذه الناحية مهمة عند دراسة أساليب التعلم (Kogan,N, &

(Saarni, C, R, 1990, pp3-31).

وفي ضوء التخصص الوظيفي لنصفي المخ ظهرت عدة نماذج لتوجيه الأفراد خاصة الطلاب بما يسمح

بزيادة الفاعلية الشخصية ومن هذه النماذج الآتي:

أ. نموذج "تورانس" "Torrance": يعتبر "بول تورانس" "Paul Torrance" أول من استخدم أسلوب

التعلم والتفكير واعتبره مرادفاً لأسلوب معالجة المعلومات (Information Processing) ولقد اهتم "تورانس"

بفكرة وظائف نصفي الدماغ، ويرى أن الأشخاص يميل بعضهم إلى استخدام أحد نصفي الدماغ على حساب

النصف الآخر في عملية التعليم والتفكير (Gouzien, J, L, 1991, p114).

وقام "تورانس وزملاؤه" (Torrance & Al) عام 1977 بإعداد استبيان أساليب التعلم والتفكير

(SOLAT) (Style of Learning and Thinking) وذلك على أساس المعرفة المتعلقة بعمليات التفكير

وارتباطها بوظائف النصفين الكرويين بالمخ وهما النصف الكروي الأيسر "Left Brain" والذي يتميز

بمعالجة المعلومات بطريقة تحليلية تجريدية بينما النصف الكروي الأيمن "Right Brain" فيتميز بمعالجة

المعلومات بطريقة مباشرة تركيبية، والفرد المتكامل هو الذي يستخدم وظائف كلا النصفين وأوضحت نتائج

البحث الذي قام به "زالوسكي وآخرون" (Zalewski, et al) عام 1992 عدم صلاحية الاستبيان الذي أعده

"تورانس وآخرون" عام 1977 على الأقل لتدعيم مفهوم وظائف النصفين الكرويين (الرويني أحمد محمد،

2009، ص 23).

ب. نموذج "هوبر" "Hopper": قامت "كارولين هوبر" (Hopper, 1998) بوضع نموذج أوضحت من خلاله أن إحدى الطرق المهمة لفحص أساليب التعلم بعناية بغرض تحسينها وتصحيحها هو تحديد السيطرة المخية (Hemispheric Dominance) بمعنى هل الفرد يميل إلى استعمال النصف الأيمن أم النصف الأيسر للمخ؟ وبالرغم من أن النصفين الكرويين للمخ يعملان معاً، إلا أن كل جانب من جانبي المخ له وظيفة مختلفة ويعالج المعلومات بشكل مختلف عن الجانب الآخر، ومعظم المعلومات في الفصول الدراسية تلائم الجانب الأيسر من المخ حيث أن هذا الجانب من وظائفه الرئيسية معالجة المعلومات اللفظية والمكتوبة وبالتالي فهناك نسيان للجانب الأيمن من المخ والذي يعالج المعلومات بطريقة إبداعية ووجدانية وهذا أحد الأسباب التي تدعونا لفحص وتناول السيطرة المخية وذلك لتشجيع استخدام الجانب الأيمن من المخ للتعلم.

وحسب ما أشار إليه كل من: "Litzinger, T, Halee, S, Wise, C, J, & Felder, M, R, 2007" فإن هذا يقود إلى سبب آخر لمناقشة السيطرة المخية، حيث أن هناك بعض الأشياء الرئيسية التي يجب وضعها في الاعتبار وهي كالتالي:

- "لا يوجد فرد يساري المخ كلية أو يميني المخ كلية فكما أن لكل فرد يد مهيمنة وعين مهيمنة وحتى رجل مهيمنة فمن المحتمل أن للفرد جانب من جانبي المخ له السيطرة.

- يجب على كل فرد أن يطور كلا الجانبين، ولا يوجد فرد يعالج المعلومات بنفس الطريقة التي يعالج بها فرد آخر هذه المعلومات تماماً، ولكن إذا اكتشفنا كيفية معالجة المعلومات جيداً فإننا نستطيع أن نتعلم الأشياء بكفاءة أكثر وفي وقت أقل عن طريق تطبيق الاستراتيجيات التي تركز على أسلوبنا في التعلم" (Litzinger, T, & al, 2007, pp309-319).

وعامة فالنصف الأيسر والنصف الأيمن للمخ يعالجان المعلومات بطرق مختلفة والأفراد يميلون إلى معالجة المعلومات تبعاً للجانب المسيطر من المخ، فالفرد يساري المخ يعالج المعلومات بطريقة خطية "Linear" إذ يبدأ من الجزء إلى الكل فهو يبدأ بالأجزاء ويرتبها في تنظيم منطقي (المعالجة المتسلسلة)

(Sequential)، حيث أن الفرد يميل إلى وضع قوائم وخطط يومية للعمل في ضوءها والالتزام بها وأداء الأعمال بنظام المعالجة الرمزية، كما يميل الفرد إلى التعامل مع الرموز مثل العبارات والصيغ الرياضية والمفردات اللغوية ويعالج الأشياء بطريقة منطقية (Logical) فهو يستخدم المعلومات خطوة بخطوة لحل المشكلة إضافة إلى أنه يميل إلى المعالجة اللفظية (Verbal) وكذا المعالجة التي تقوم على الحقيقة والواقع (Reality – Based) فهو يتأثر بالبيئة ويسير وفقا للقواعد الموجودة ويلتزم بها (عبد القوي علي، 1995، ص41).

أما الفرد ذو الجانب الأيمن للمخ فهو يعالج المعلومات بطريقة مناقضة تماما للفرد ذي الجانب الأيسر للمخ، إذ أنه يعالج المعلومات بطريقة كلية (Holistic) بمعنى أنه يبدأ من الكل إلى الجزء أي يبدأ بالصور أو المشهد الكلي أولا قبل التفاصيل، إضافة إلى أنه يعالج المعلومات عن طريق البديهية أو الحدس (Intuitive) ويعالج الأشياء بصريا كما أنه يميل إلى المعالجة التي تعتمد على الخيال (Fantasy – Oriented) والإبداع ويحاول أن يغير في بيئته (اسبرنجر، سالي، ب، ودوتش، ج، 2002) (السيد أبو شعيشع، مترجم، ص43).

وفي ضوء أنواع المعالجات المختلفة قامت "Carolyn Hopper" بوضع قائمة للسيطرة المخية تتكون من 18 موقفا ولكل موقف بديلان: أ،ب أحدهما يدل على سيطرة الجانب الأيسر للمخ والآخر على سيطرة الجانب الأيمن له (محجوب، 2002، ص133).

من خلال ما سبق وحسب ما ذكره "Zull, 2002" فإنه يرى "سيلفر وآخرون" "Silver, & al, 1997" أن نماذج أساليب التعلم لها جوانب قوة وجوانب ضعف أو قصور، فجوانب القوة تتضمن الآتي:

- يمكن من خلالها التعرف على دور العمليات المعرفية والوجدانية في التعلم وعلاوة على ذلك يمكن تعميق إدراكنا للمسائل المرتبطة بالدافعية.

- تميل نماذج أساليب التعلم إلى التركيز على كيفية معالجة الأفراد المختلفين للمعلومات عبر عدة محتويات متنوعة المجالات.

- التأكيد على التفكير كجزء أساسي حيوي في التعلم، وذلك بتجنب الاعتماد على أنشطة التعلم ذات المستوى القاعدي والمنخفض (Zull, G, E, 2002, pp18-19).

أما عن جوانب القصور في نماذج أساليب التعلم فهناك جانبان وهذا حسب ما ذكرته منى الحديدي، وجمال الخطيب، (2005) فهما:

- ربما تعجز هذه النماذج في التعرف على كيفية اختلاف وتنوع الأساليب في نطاق المحتويات والأفرع من المعرفة والدراسة المختلفة.

- هذه النماذج أحيانا تكون حساسياتها أقل مما يجب أن يكون للتأثير في بيئة التعلم (الحديدي، الخطيب، 2005، ص68).

وترى "Orly – louis, Isabel 1992" أن نماذج أساليب التعلم متنوعة فبعض النماذج تقوم على المعالجة (Processed – Based) مثل نموذج (Biggs, Entwistle, & Kolb) ونماذج تقوم على التفضيل (Prefernce - Based) مثل نموذج (Grasha ,Dunn & Dunn) ونماذج تقوم على المهارات المعرفية مثل (Reinert, Letteri, & Nassp) بينما نموذج (Myers – Briggs) "MBTI" فيقيس الشخصية أكثر من التعلم، أما نموذج (Gregorc) فيقيس فقط جوانب عرضية ومحددة من الأسلوب المعرفي (Orly – Louis, I, 1992, p224).

ومن خلال نماذج أساليب التعلم السابقة نجد أن هناك تشابها كبيرا بين بعض النماذج مما يوضح أن الاختلاف بين هذه النماذج اختلاف في المسميات ربما يرجع إلى اختلاف طريقة أو أدوات أو منهج البحث المستخدم لدراسة أساليب التعلم، حيث نجد أن نموذج (Reinert) يندمج مباشرة في نموذج الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP)، كما أن هناك تشابها كبيرا بين نموذج (NASSP) ونموذج (Dunn &

(Dunn)، وكذلك يصنف نموذج (Hill) مع نموذج (Ramirez & Castaneda) لاعتماده على عنصر رئيسي وهو المحددات الثقافية والبعض يرى أن نموذج (Hill) بما يحتويه من محددات ثقافية تشمل العائلة والأقران مماثل للمثيرات الاجتماعية بنموذج (Dunn & Dunn)، كما أنه يتشابه نموذج (Hunt) مع نموذج (Schmeck) مع وجود تشابه بين هذا النموذج ونموذج (Letteri) في رؤيته لمعالجة المعلومات كمتصل أو سلسلة متصلة أحد طرفيها المعالجات التكرارية والسطحية وعلى الطرف الآخر المعالجات التفصيلية والعميقة.

وكذلك يوجد تماثل كبير بين نموذج (Biggs) و (Entwistle)، ويبين نموذج (McCarthy) ونموذج (Honey & Mumford) على نموذج (Kolb) فهذان النموذجان هما تطوير لنموذج (Kolb). وكذلك يندمج نموذج (Riding & Rayner) مباشرة في نموذج (Felder & Silverman) حيث يعد نموذج (Riding & Rayner) جزءاً من نموذج (Felder) وذلك لما يتضمنه من أسلوبين وهما: كلي - تحليلي، لفظي - تخيلي.

أما النماذج التكاملية ومنها نموذج (Hopper, Torrance) فهما يعتمدان على التخصص الوظيفي لنصفي المخ ويوجد تشابه بين هذين النموذجين ونموذج (McCarthy).

ونظراً لما أوضحتها (Dunn, & Al, 1995) في "Schipman, Stephanie, L, 1990" من أن المثيرات الفسيولوجية أكبر تأثيراً من المثيرات الاجتماعية والبيئية والوجدانية، وبناء على ذلك فالجهود والمحاولات لفهم صعوبات تعلم الراشدين يمكن أن تبدأ بالتركيز على تفضيلات أساليب التعلم (Shipman,S ,L ,1990 ,PP33-42).

8.2. قياس أساليب التعلم:

تتعدد الطرق والأدوات التي تستخدم لقياس أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك بتعدد واختلاف عمق ومجال الدراسات المهمة بهذا الموضوع، والتي تهدف عامة إلى قياس ومعرفة الأساليب المفضلة لديهم خلال عملية تلقي معلومات، معارف، أو مهارات معينة، وكذلك معرفة الأساليب الشائعة والأكثر استعمالاً (البوهي، 2011، ص108).

وفيما يلي محاولة لعرض الوسائل والطرق الأكثر استخداماً لقياس أساليب التعلم وذلك حسب ما ذكره مجموعة من الباحثين:

• **الملاحظة:** يمكن تعريف الملاحظة حسب ما أشار إليها كل من " الجادري، عدنان حسن ، أبو جادو يعقوب عبد الله " (2009)، و" محمد ملحم، سامي " (2011)، أنها: "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر أو المشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظم مخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة" (الجادري، و أبو جادو، 2009، ص112).

كما يشير " محمد ملحم، سامي "، (2011) إلى أداة الملاحظة بأنها: "عملية الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها" (محمد ملحم، 2011، ص156).

ومن خلال ما سبق عن الملاحظة، نستخلص أنها من الطرق المباشرة لدراسة وقياس أساليب التعلم، فهناك العديد من جوانب السلوك الإنساني التي تحدث خلال عملية التعلم والتي لا يمكننا دراستها إلا عن طريق الملاحظة العلمية المنظمة، حيث تمكننا من جمع حقائق عن الأسلوب المفضل للتعلم في نفس وقت حدوثه (مجيد، 2010، ص98).

وتعتمد هذه الوسيلة على ملاحظة المتعلمين أثناء قيامهم بعملية التعلم (كروكر، ل، وجيمس، ج، 2009)(يوسف دعنا. مترجم، ص103).

وبالتالي توفر لنا الملاحظة بيانات أو معلومات كمية أو نوعية عن أسلوب التعلم المفضل لدى الأفراد وذلك في نفس الوقت الذي يحدث فيه التعلم أي أن أداة الملاحظة تمكننا من جمع المعلومات عن أساليب التعلم في ظروفها الطبيعية مما يزيد من دقة المعلومات التي جمعناها.

• **المقابلة:** من بين العلماء والباحثين الذين قدموا تعريفات للمقابلة كل من: " محمد ملحم، سامي"، (2010)، و" خندقجي، محمد عبد الجبار، و خندقجي، نواف عبد الجبار"، (2012).

فقد أشار " محمد ملحم، سامي"، (2010) إلى المقابلة بأنها وسيلة لاختبار وتقييم الصفات الشخصية، حيث أنها تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بالطرق الأخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة، كما أنها تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات (محمد ملحم، 2010، ص305).

وحسب ما ذكره كل من " خندقجي، محمد عبد الجبار، و خندقجي، نواف عبد الجبار"، (2012) عن المقابلة فإنها: "عبارة عن لقاء أو حوار يدور بين الباحث والشخص الذي تم مقابلته، وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث، وتعتبر من أهم أدوات جمع البيانات لأنها تتضمن تجميع بيانات من خلال التفاعل اللفظي المباشر بين الباحث والمجيب، ويتم استخدامها كأداة لجمع البيانات عندما يتعذر أو لا يكفي استخدام الأدوات الأخرى، وبسبب حاجة الباحث إلى معلومات كثيرة وعميقة" (خندقجي، و خندقجي، 2012، ص149).

على ضوء ما سبق قوله عن المقابلة، نستنتج أنها من بين الأدوات المستعملة لتقصي أسلوب التعلم المفضل لدى الأفراد، حيث تهدف إلى التعرف على تصرفات المبحوثين وسلوكياتهم في مواقف التعلم المختلفة.

• **الاختبار:** يشير " خليل عمر، معن"، (2004) إلى الاختبار على أنه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (خليل عمر، 2004، ص104).

كما يشير "منذر الضامن"، (2007) إلى الاختبار بقوله: "هو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار بحيث يوفر بيانات كمية تخدم أغراض البحث" (الضامن، 2007، ص65).

• ومن خلال ما سبق ذكره، نستنتج أن الاختبار يعتبر من بين الأدوات التي تستعمل في الكشف عن أساليب التعلم المفضلة، حيث يقدم لنا معلومات هامة عن أسلوب التعلم المفضل لدى الفرد من خلال قياس الأساليب المستعملة في التعلم.

• الاستبيان: وفقا لـ "محجوب، وجيه" (2005)، يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على البيانات والمعلومات عن مشكلة أو موضوع البحث (محجوب، 2005، ص155).

ويشير "العربي بلقاسم، فرحاتي" (2012)، إلى الاستبيان بأنه: "أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها لجمع معلومات وذلك حسب أغراض البحث" (فرحاتي، 2012، ص50).

ووفقا لـ "أحمد، ماهر"، (2003)، فإن الاستبيان هو عبارة عن أداة لجمع البيانات عن موضوع البحث، محدد باستمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب (ماهر، 2003، ص89).

ويتم تحديد أسلوب تعلم الأفراد بواسطة قائمة من البنود ذات البدائل حيث يهدف إلى التعرف على

أساليب التعلم المفضلة لديهم (12 أكتوبر، 2013. 10:00 http://www.iisea1.com/iisea_a/4htm1353818111)

ومن خلال ما سبق، نجد أن الاستبيان يتكون من مجموعة من العبارات التي تصف طريقة تناول الأفراد للمعلومات، وتعكس وصف الفرد للأسلوب الذي يفضله في عملية التعلم، وعادة تتم الإجابة على الاستبيان

من خلال اختيار إجابة واحدة أو بديل واحد من بين الإجابات المتعددة (قنديجي، 1999، ص35)

ويتضمن الاستبيان عددا من الخصائص التي تتفاوت درجة توافرها لدى الأفراد، ثم يتم تجميع عدد

الإشارات التي حصل عليها المستجوب في كل نوع من الأنواع (أحمد عمر، وآخرون، 2010، ص115).

وللاشارة فإننا اعتمدنا في البحث الحالي على الاستبيان كأحدى الأدوات لقياس أساليب التعلم وهو من تصميم الباحثة مارسيا كونر.

خلاصة:

من خلال ما سبق ذكره من التطرق إلى التعريفات المختلفة لأساليب التعلم، والتي تلتقي في الكثير من النقاط نستنتج أن أساليب التعلم هي الطرق التي يفضلها الشخص أو يستخدمها عادة في استقبال وفهم ومعالجة المعلومات واكتساب المهارات أثناء تعلمه أو تدريبه سواء كانت هذه الطرق من خلال السمع أو البصر أو الحس باعتبارها الأساليب الشائعة الاستخدام من قبل معظم الأفراد، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى بعض المفاهيم والمصطلحات المتداخلة مع مفهوم أساليب التعلم، إلى جانب عرض لبعض نماذج أساليب التعلم حسب منظور كل باحث لها إذ تم ترتيبها على أساس علاقتها بالاستبيان موضوع البحث إضافة إلى سرد أهم التصنيفات الخاصة بأساليب التعلم.

وكذلك تم استخلاص أنه من بين الأدوات الأكثر استعمالاً لقياس أساليب التعلم هي الاستبيان، حيث تم تصميم العديد من النماذج لهذا الغرض، ونحن في بحثنا الحالي اخترنا أحد النماذج لقياس أساليب التعلم لدى الأفراد، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: إجراءات البحث الميداني

1.3. منهج البحث

2.3. البحث الاستطلاعي

3.3. عينة البحث

4.3. أداة جمع البيانات

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية

6.3. عرض ومناقشة نتائج البحث

7.3. ملخص عام لنتائج البحث

الفصل الثالث: إجراءات البحث الميداني

يشمل هذا الفصل توضيح إجراءات البحث الميداني من حيث منهج البحث، ومجالاته الزمنية والمكانية، ووصف لعينة البحث الاستطلاعي وعينة البحث الأساسي، وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، إضافة إلى تبيان أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة في البحث للتحقق من صحة الفرضية، وينتهي بعرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

1.3. منهج البحث:

انطلاقاً من أن هذا البحث يتمحور حول تعريف مقياس أساليب التعلم لمارسيا مونر والتأكد من خصائصه السيكمترية؛ فقد اعتمدنا في البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي لأننا بصدد وصف وتحليل النتائج التي توصلنا إليها كمياً وكيفياً من خلال استجابات عينة البحث حول النسخة المعربة للاستبيان. وبما أن هذا المنهج يهتم بوصف المعطيات التي تم جمعها وتوضيح خصائصها كمياً كما توجد في الواقع فقد رأينا أنه أكفأ سبيل لتحقيق أهدافنا.

2.3. البحث الاستطلاعي:

تم إجراء هذا الأخير بهدف التعرف على مجتمع بحثنا الحالي، وعلى الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا خلال البحث الأساسي، وبالتالي محاولة التغلب عليها، إضافة إلى الاختبار الأولي للنسخة المعربة للاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر، وذلك لإعدادها للتطبيق النهائي.

• مجالاته:

زمنياً: تم النزول إلى ميدان البحث في هذه المرحلة من البحث الاستطلاعي في الفترة الممتدة ما بين 23 فيفري 2014 إلى 20 مارس 2014.

مكانياً: تم إجراء البحث الاستطلاعي بجامعة العربي بن مهيدي - بأم البواقي - بمختلف كلياتها ومعاهدها. بشرياً: تكونت عينة البحث الاستطلاعي من 175 طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين 19، و 35 سنة تم اختيارهم بطريقة عرضية.

• أدواته:

بعد قيامنا بتعريب النسخة الأصلية من مقياس أساليب التعلم لمارسيا كونر من اللغة الانجليزية (انظر الملحق) إلى اللغة العربية، ونظراً لتعذر الاتصال بخبراء لديهم دراية بموضوع البحث وباللغة الانجليزية لتحكيم وتدقيق الترجمة؛ فقد تم عرض النسخة المعربة على خبير واحد فقط، وهي الأستاذة المشرفة، التي تم في ضوء الملاحظات التي قدمتها إجراء تعديلات على صياغة البنود وكذا البدائل.

وللتأكد من مفهومية البنود والبدائل قمنا بتطبيق الاستبيان على عينة البحث الاستطلاعي، لتعديل العبارات غير المفهومة تمهيدا لتطبيقها في البحث الأساسي. وعليه، فقد طبق الاستبيان في صورته الأولية كما هو موضح أدناه في مقابلات نصف موجهة مع عينة البحث الاستطلاعي؛ حيث تم تسجيل ما صدر عن المجيبين من استفسارات واستفهامات حول البنود والبدائل.

• نتائجه:

وفي ضوء ما تم الحصول عليه من استجابات عينة البحث الاستطلاعي حول الصورة الأولية للاستبيان قمنا بإعادة صياغة بعض العبارات من الاستبيان وتعويض بعض العبارات غير المفهومة بالنسبة لهم، كما يلي.

استبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر
Learning Styles Questionnaire (Marcia Conner)

معلومات عامة:

الجنس:.....
السن:.....
التخصص:.....
القسم:.....

التعليمات:

يشير أسلوب التعلم إلى الطرق التي تفضلها للتعامل مع معلومة جديدة. فرغم أننا نشترك في بعض أنماط التعلم، والتفضيل، وطرق التعامل، إلا أن كل فرد منا يتعلم ويعالج المعلومات وفق أسلوبه الخاص. والتعرف على أسلوبك الخاص في التعلم يمكنك من اكتشاف أن بإمكان الآخرين أن يتعاملوا مع نفس الموقف بطريقة مختلفة عنك.

لتتعرف على أسلوبك المفضل في التعلم، خصص بضع دقائق لتكملة هذا الاستبيان. ابدأ بقراءة العبارات في الخانات اليمنى. ومن بين الإجابات الثلاث الموجودة على اليسار ضع علامة (x) تحت الإجابة التي تميزك أكثر وحاول أن تكون صادقا قدر الإمكان في اختيار الوصف الذي ينطبق عليك الآن.

1. عندما أحاول أن أركز...	تشئت قلة التنظيم أو الحركة انتباهي، ويمكنني أن ألاحظ أشياء من حولي لا يلاحظها الآخرون. <input type="checkbox"/>	تلهيني الأصوات، وأحاول التحكم في كم ونوع الضجيج من حولي. <input type="checkbox"/>	أصبح مشتتاً بالفوضى، وأميل إلى الاختلاء بنفسي. <input type="checkbox"/>
2. عندما أتصور...	أرى صوراً مفصلة، وحية في أفكاري. <input type="checkbox"/>	أفكر في الأصوات. <input type="checkbox"/>	أرى في أفكاري صوراً تتضمن حركة. <input type="checkbox"/>
3. عندما أتحدث مع الآخرين...	أجد صعوبة في الاستماع لوقت طويل. <input type="checkbox"/>	أستمع بالاستماع، أو ينفذ صبري لأخذ الكلمة. <input type="checkbox"/>	أستخدم إيماءاتي، ويدي في التواصل. <input type="checkbox"/>
4. عندما اتصل بالناس...	أفضل الالتقاء بهم وجهاً لوجه. <input type="checkbox"/>	أفضل استخدام الهاتف للمحادثات الجديدة. <input type="checkbox"/>	أفضل التفاعل خلال المشي أو المشاركة في بعض الأنشطة. <input type="checkbox"/>
5. عندما أرى أشخاصاً أعرفهم...	أنسى الأسماء، لكنني أذكر الأوجه، وأميل إلى تذكر أين تقابلنا أول مرة. <input type="checkbox"/>	أعرف أسماء الأشخاص، ويمكنني عادة تذكر النقاش الذي دار بيننا. <input type="checkbox"/>	أذكر ما قمنا به معاً، ويمكنني تقريبا أن أشعر بالوقت الذي قضيناه معاً. <input type="checkbox"/>
6. عندما أسترخي (أستريح)...	أشاهد التلفاز، أحضر مسرحية، أزور معرضاً، أو أذهب إلى السينما. <input type="checkbox"/>	أستمع إلى الإذاعة، أعزف الموسيقى، أقرأ، أو أتكلم مع صديق. <input type="checkbox"/>	أمارس الرياضة، أمارس حرفة يدوية، أو أصنع شيئاً بيدي. <input type="checkbox"/>
7. عندما أقرأ...	أحب الأمثلة الوصفية، وقد أتوقف لأتخيل المشهد. <input type="checkbox"/>	أستمع أكثر بالسر، ويمكنني تقريبا أن "أسمع" الشخصية وهي تتحدث. <input type="checkbox"/>	أفضل قصص الحركة action، لكنني لا أقرأ دائماً بهدف المتعة. <input type="checkbox"/>
8. عندما أتأكد من الإملاء...	أصور الكلمة في ذهني، أو أتخيل كيف تبدو وهي مكتوبة. <input type="checkbox"/>	أنطق الكلمة، وأحياناً بصوت عال، وأميل إلى تذكر قواعد الإملاء. <input type="checkbox"/>	أحصل على إحساس بالكلمة من خلال كتابتها أو التظاهر بذلك. <input type="checkbox"/>

أفقر مباشرة للقيام به، وأستمر في المحاولة، وأجرب طرقاً مختلفة. <input type="checkbox"/>	أريد تعليمات شفوية أو مكتوبة، والتحدث حولها مع شخص آخر. <input type="checkbox"/>	أبحث عن الشرح والإيضاح العملي، الصور، أو الرسوم البيانية. <input type="checkbox"/>	9. عندما أقوم بشيء جديد...
أتجاهل التوجيهات عادة، و أجد الحل وأنا أتقدم في العمل. <input type="checkbox"/>	أقرأ التوجيهات، أو أتحدث بصوت عال وأنا أعمل. <input type="checkbox"/>	أنظر إلى الصورة أولاً، ويمكن أن أقرأ التوجيهات بعد ذلك. <input type="checkbox"/>	10. عندما أركب شيئاً ما...
أركز على لغة الجسد (حركات الجسم). <input type="checkbox"/>	أعتمد على الإصغاء لنبرة الصوت. <input type="checkbox"/>	أفحص تعابير الوجه. <input type="checkbox"/>	11. عندما أفسر مزاج شخص ما...
أوضح لهم كيف يتم الأمر، ثم أطلب منهم أن يحاولوا. <input type="checkbox"/>	أقول، أكتب لهم، أو أطرح سلسلة من الأسئلة. <input type="checkbox"/>	أريهم كيف يتم الأمر. <input type="checkbox"/>	12. عندما أدرّس أشخاصاً آخرين...

- البديل 01 من البند 01: قمنا بتعويض عبارة "ألاحظ أشياء من حولي لا يلاحظها الآخرون" بعبارة

:" أنتبه إلى أشياء من حولي لا ينتبه إليها الآخرون".

• البديل 02 من البند 01: قمنا بتعويض عبارة " أحاول التحكم في كم ونوع الضجيج من حولي" التي

أعرب الطلبة عن عدم فهمهم لها بعبارة " أحاول التقليل من الضجيج أو تغيير نوعه".

• البديل 01 من البند 02: أعرب الطلبة عن وجود إشكال وعدم فهمهم لعبارة " صوراً مفصلة، وحية

في أفكاري"، وبالتالي قمنا بإعادة صياغتها إلى " صوراً دقيقة وتحمل الكثير من التفاصيل".

• البديل 02 من البند 02: قمنا بتعويض عبارة " أركز في الأصوات" بدلاً من "أفكر في الأصوات"

التي كانت غير مفهومة لدى معظم الطلبة.

• البديل 02 من البند 03: قمنا بتوضيح "أو" بخط واضح للدلالة على الاختيار.

• البديل 03 من البند 03: قمنا بصياغته من " أستخدم إيماءاتي ويدي في التواصل " إلى " أستخدم

إيماءاتي ويدي في التحدث".

- البند 04: " عندما اتصل بالناس " تم فهمه على أساس الاتصال بالناس وبالتالي قمنا بتعويضه بعبارة: " عندما أتواصل بالناس".
- البديل 03 من البند 04: قمنا بإعادة صياغته من " أفضل التفاعل خلال المشي أو المشاركة في بعض الأنشطة" إلى " أفضل التواصل معهم ونحن نمشي أو نقوم بأنشطة (تناول الغداء، انجاز شيء، ممارسة نشاط ما).
- البديل 01 من البند 06: تم توضيح أو بخط بارز لتدل على الاختيار بين مشاهدة التلفاز أو بحضور مسرحية أو زيارة معرض أو الذهاب إلى السينما.
- البديل 02 من البند 06: تم صياغة هذا البديل من "أستمع إلى الإذاعة، أعزف الموسيقى، أقرأ أو أتكلم مع صديق" إلى " أستمع إلى الراديو، أستمع إلى الموسيقى أو أعزفها أو أطلع أو أتكلم مع صديق، مع توضيح أو بخط بارز لتدل على الاختيار.
- البديل 03 من البند 06: قمنا بتعويض عبارة " أمارس الرياضة، أمارس حرفة يدوية، أو أصنع شيئاً بيدي" بعبارة" أمارس الرياضة، أو أقوم بأشغال يدوية أو أنام أو أجلس في مكان هادئ". مع توضيح أو بخط بارز للدلالة على الاختيار، وهذا على حد قول أغلب الطلبة.
- البديل 02 من البند 07: قمنا بإعادة صياغة" أستمع أكثر بالسردي، ويمكنني تقريبا أن "أسمع" الشخصية وهي تتحدث " وتعويضها بعبارة "أستمع كثيرا بالسردي و أكاد أستمع إلى الشخصيات وهي تتحدث"
- البديل 03 من البند 07: قمنا بتعويض عبارة " أفضل قصص الحركة action، لكنني لا أقرأ دائما بهدف المتعة" بـ" أفضل قصص الحركة action، لكنني لا أميل إلى اختيار القراءة كوسيلة للاستمتاع".

• البند 08: تم تعويضه بـ " عندما أتأكد من الكتابة الصحيحة لكلمة ما " بدلا من : " عندما أتأكد من الإملاء".

• البديل 03 من البند 09: قمنا بتعويض عبارة " أقفز " مباشرة... بعبارة " أنتقل " مباشرة...

• البند 10: قمنا بإعادة صياغة هذا البند ليتم فهمه أكثر وذلك بتعويض عبارة " عندما أركب شيئا ما " بعبارة " عندما أقوم بتركيب شيء ما".

• البند 12: تم تعويض عبارة " عندما أدرس أشخاص آخرين " بعبارة " عندما أدرس أشخاص ما".

• البديل 02 من البند 12: تمت صياغته بعبارة " أقول أو أكتب لهم، أو أطرح سلسلة من الأسئلة " مع توضيح أو بخط بارز للدلالة على الاختياريين العبارات.

والجدير بالذكر أنه خلال التطبيق النهائي، لوحظ أن المجيبين لم يطلبوا استفسارات عن أي بند من البنود، أو البدائل المقترحة، مما يبين وضوح عبارات الاستبيان النهائي.

3.3. حدود البحث:

أجري البحث الأساسي في الفترة الممتدة ما بين 13 أبريل 2014 إلى غاية 30 أبريل 2014 في ثمان كليات بجامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- وهي: كلية الآداب واللغات، وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، وكلية العلوم والتكنولوجيا، وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، وكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، وكلية الهندسة المعمارية، وكلية تسيير التقنيات الحضرية، ومعهد التربية البدنية والرياضية.

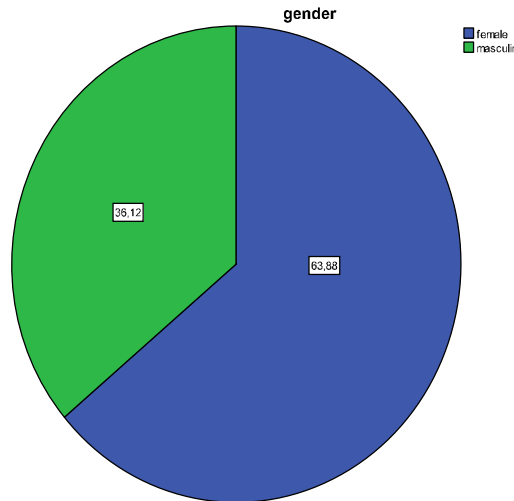
4.3. عينة البحث:

تم توزيع أداة البحث على 5000 طالبا وطالبة، وتم استرجاع 4189 صالحة للمعالجة الإحصائية. وعليه، فقد تكونت عينة البحث من 4189 طالبا وطالبة من جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - من أصل 20000 طالبا وطالبة يمثلون نسبة 20.94% من كل طلبة جامعة العربي بن مهيدي، تم اختيارهم من كل كلية ومعهد بطريقة عرضية نظرا لصعوبة الاتصال بجميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث. وفيما يلي توضيح لخصائص عينة البحث من حيث الجنس، والعمر، والتخصص.

الجدول رقم(01): توزيع عينة البحث حسب الجنس.

	Frequency	Percent
Valid female	2676	63,9
Valid masculin	1513	36,1
Total	4189	100,0

التمثيل البياني رقم (01): توزيع عينة البحث حسب الجنس.

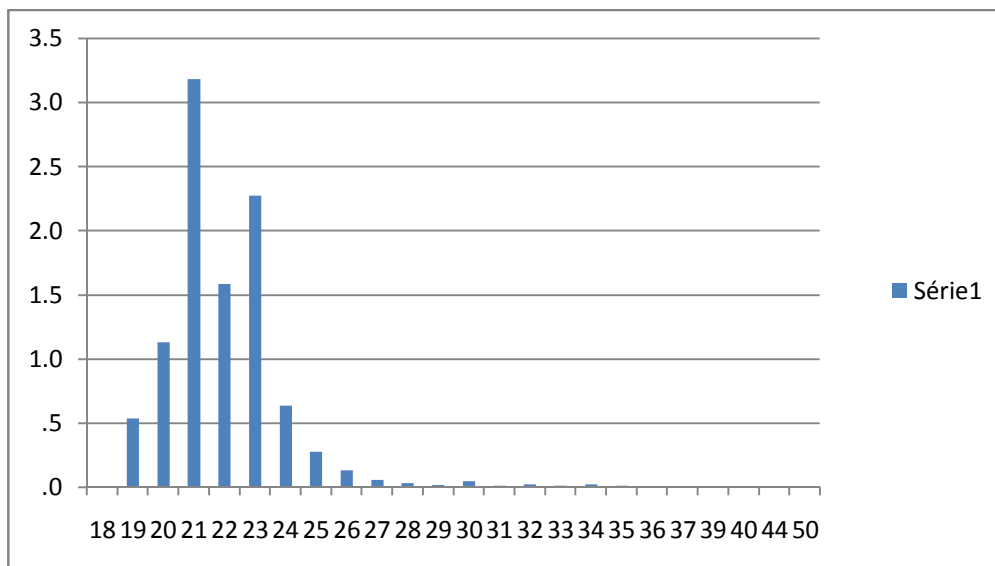


يتضح من خلال الجدول والتمثيل البياني رقم (01) أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، أي (2676) إناث بنسبة (63,9%)، مقابل (1513) ذكور بنسبة (36,1%)، وهذا يعود إلى طبيعة العينة المختارة بطريقة عرضية، وبالتالي نلاحظ عدم تجانس عينة البحث من حيث الجنس.

الجدول رقم(02): توزيع عينة البحث حسب العمر.

		Frequency	Percent
Valid	18	1	,0
	19	225	5,4
	20	473	11,3
	21	1332	31,8
	22	663	15,8
	23	953	22,8
	24	266	6,3
	25	116	2,8
	26	55	1,3
	27	24	,6
	28	13	,3
	29	7	,2
	30	19	,5
	31	5	,1
	32	9	,2
	33	6	,1
	34	10	,2
	35	5	,1
	36	2	,0
	37	1	,0
39	1	,0	
40	1	,0	
44	1	,0	
50	1	,0	
Total		4189	100,0

التمثيل البياني رقم (03): توزيع عينة البحث حسب العمر.



يتضح من خلال جدول توزيع عينة البحث حسب العمر والأعمدة التكرارية الممثلة لها أن أعمارهم

تراوحت ما بين 19، و50 سنة وأن الفئات العمرية الأكثر تكرارا لكلا الجنسين جاءت موزعة كما يلي:

الفئة العمرية: 21 سنة هي الأكثر تكرارا بنسبة مئوية 31,8% ، ثم تليها الفئة العمرية: 23 سنة بنسبة

مئوية 22,8%، ثم الفئة العمرية: 22 سنة بنسبة مئوية 15,8%، فالفئة العمرية: 20 سنة بنسبة مئوية

11,3%، ثم تليها الفئة العمرية: 24 سنة بنسبة مئوية 6,3%، ثم الفئة العمرية: 19 سنة بنسبة مئوية

5,4%، ثم الفئة العمرية: 26 سنة بنسبة مئوية 1,3%، ثم تليها الفئات العمرية الأقل تكرارا.

الجدول رقم (03): إحصاءات وصفية لعينة البحث حسب العمر.

Mean	22,00
Median	22,00
Mode	21
Std. Deviation	2,110
Skewness	2,985
Std. Error of Skewness	,038
Kurtosis	20,002
Std. Error of Kurtosis	,076
Minimum	18
Maximum	50

ويبين جدول الإحصاءات الوصفية لعينة البحث حسب العمر أن المتوسط العمري لعينة البحث قدر

بـ (22 سنة) للجنسين وانحراف معياري قدره 2,1، والسبب في ذلك يرجع إلى الطريقة العرضية التي قمنا بها

لاختيار عينة البحث، وبالتالي كان للصدفة دورا في هذا التوزيع، كما أننا لم نتقيد بفئة عمرية معينة، ويمكننا

تفسير ذلك بأن أساليب التعلم ليست مخصصة لفئة عمرية دون أخرى، ذلك أن عملية التعلم أو التدريب

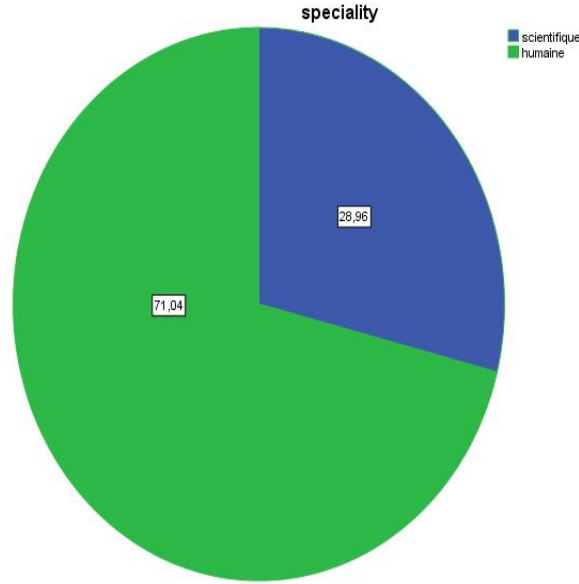
ليست محددة بعمر زمني معين، بحيث يمكن للفرد التعلم أو التدريب على مختلف المعارف والمهارات وذلك

في مختلف مراحل العمرية.

الجدول رقم(04): توزيع عينة البحث حسب التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	scientifique	1213	29,0	29,0
	humaine	2976	71,0	71,0
	Total	4189	100,0	100,0

التمثيل البياني رقم (04): توزيع عينة البحث حسب التخصص.



وبين الجدول والتمثيل البياني رقم (04) توزيع عينة البحث حسب التخصص؛ حيث يظهر أن العينة اشتملت على (2976) طالبا وطالبة من التخصصات الإنسانية يمثلون نسبة (71%)، و(1213) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية بلغت نسبتهم (29%)، ويرجع السبب في هذا التفاوت إلى الطريقة العرضية التي تم بها اختيار عينة.

5.3. أداة جمع البيانات

تم جمع البيانات باستخدام النسخة المعربة من استبيان أساليب التعلم لامارسيا كونر في صورته النهائية. ويتكون هذا الأخير -كما هو مبين أدناه- من جزأين؛ يشمل الجزء الأول معلومات عامة حول جنس المجيب، وسنه، والتخصص الذي يدرس فيه. إضافة إلى التعليمات التي توضح الهدف من الاستبيان، وكيفية الإجابة على كل بند.

أما الجزء الثاني، فيشمل 12 بندا تعبر عن مواقف يواجهها الفرد خلال تفاعله مع بيئته المادية والبشرية، يستدعي تفاعله معها استقبال، وجمع، ومعالجة للمعلومات. يرفق كل بند بثلاثة بدائل تعبر عن طبيعة استجابة المجيب للموقف الذي يتمحور حوله البند؛ يعبر كل بديل عن أسلوب تعلم معين، فالأول مرتبط بالأسلوب البصري، والثاني يعبر عن الأسلوب السمعي، في حين يتعلق الثالث بالأسلوب الحسي.

يطلب من المجيب أن يقرأ الموقف أولاً ثم يختار الاستجابة (البديل) التي تنطبق عليه، أي تعبر عنه أكثر مقارنة بالاستجابات (البدائل) الأخرى.

ويحصل كل مجيب في النهاية على ثلاث درجات تعبر عن درجة استخدام المجيب لكل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة؛ وتتراوح كل درجة بين 0 و12، يتم حسابها من عدد مرات اختيار المجيب لكل بديل، ولا يتجاوز مجموع هذه الدرجات الثلاث 12.

الاستبيان رقم 02: الصورة النهائية للنسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر

استبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر
Learning styles questionnaire (Marcia Conner)

تعريب : عفاف بشيري د. فتيحة بن زروال

اكتشف أسلوبك الخاص في التعلم بالإجابة على هذا الاستبيان

معلومات عامة: الجنس: السن: التخصص:

كلية الآداب واللغات		
<input type="checkbox"/>	قسم اللغة والأدب العربي	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم اللغة الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم اللغة الفرنسية	<input type="checkbox"/>
كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية		
<input type="checkbox"/>	قسم العلوم الاجتماعية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم العلوم الإنسانية	<input type="checkbox"/>
كلية الحقوق والعلوم السياسية		
<input type="checkbox"/>	كلية الحقوق	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	كلية العلوم السياسية	<input type="checkbox"/>
كلية العلوم والتكنولوجيا		
<input type="checkbox"/>	قسم العلوم التكنولوجية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	كلية الهندسة المدنية والري	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم هندسة الطرائق	<input type="checkbox"/>
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة		
<input type="checkbox"/>	قسم علوم الطبيعة والحياة	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم الرياضيات	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم علوم المادة	<input type="checkbox"/>
كلية تسيير التقنيات الحضرية G.T.U		
<input type="checkbox"/>	قسم تسيير التقنيات الحضرية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم علوم الأرض والكون	<input type="checkbox"/>
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير		
<input type="checkbox"/>	قسم العلوم الاقتصادية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم العلوم التجارية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم علوم التسيير	<input type="checkbox"/>
كلية الهندسة المعمارية		
<input type="checkbox"/>	قسم تسيير المشروع	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	قسم ديمومة العمران	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	معهد التربية البدنية والرياضية	

استبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر

Learning Styles Questionnaire (Marcia Conner)

يشير أسلوب التعلم إلى الطرق التي تفضلها للتعامل مع معلومة جديدة، فرغم أننا نشترك في بعض أنماط التعلم، والتفضيل، وطرق التعامل، إلا أن كل فرد منا يتعلم ويعالج المعلومات وفق أسلوبه الخاص. والتعرف على أسلوبك الخاص في التعلم يمكنك من اكتشاف أن بإمكان الآخرين أن يتعاملوا مع نفس الموقف بطريقة مختلفة عنك.

لتتعرف على أسلوبك المفضل في التعلم، خصص بضع دقائق لتكملة هذا الاستبيان. ابدأ بقراءة العبارات في الخانات اليمنى. ومن بين الإجابات الثلاث الموجودة على اليسار ضع علامة (X) تحت الإجابة التي تميزك أكثر، وحاول أن تكون صادقا قدر الإمكان في اختيار الوصف الذي ينطبق عليك الآن.

1. عندما أحاول أن أركز..	تشئت قلة التنظيم أو الحركة انتباهي، ويمكنني أن أنتبه إلى أشياء من حولي لا ينتبه إليها الآخرون.	تلهني الأصوات، وأحاول التقليل من الضجيج أو تغيير نوعه.	أصبح مشتتا بالفوضى، وأميل إلى الاختلاء بنفسى.
2. عندما أتصور...	أرى صورا دقيقة، وتحمل الكثير من التفاصيل.	أركز على الأصوات.	أرى في أفكاري صورا تتضمن حركة.
3. عندما أتحدث مع الآخرين...	أجد صعوبة في الاستماع لوقت طويل.	أستمع بالاستماع، أو ينفذ صبري لأخذ الكلمة.	أستخدم إيماءاتي، ويدي في التحدث.
4. عندما أتواصل بالناس...	أفضل الالتقاء بهم وجها لوجه.	أفضل استخدام الهاتف للمحادثات الجدية.	أفضل التواصل معهم ونحن نمشي أو نقوم بأنشطة (تناول الغداء، إنجاز شيء، ممارسة نشاط ما).
5. عندما أرى أشخاصا أعرفهم...	أنسى الأسماء، لكنني أذكر الأوجه، وأميل إلى تذكر أين تقابلنا أول مرة.	أعرف أسماء الأشخاص، ويمكنني عادة تذكر النقاش الذي دار بيننا.	أتذكر ما قمنا به معا، ويمكنني تقريبا أن أشعر بالوقت الذي قضيناه معا.
6. عندما أسترخي (استريح)...	أشاهد التلفاز، أو أحضر مسرحية، أو أزور معرضا، أو أذهب إلى السينما.	أستمع إلى الراديو، أو أستمع إلى الموسيقى أو أعزفها، أو أطلع، أو أتكلم مع صديق.	أمارس الرياضة، أو أقوم بأشغال يدوية، أو أنام أو أجلس في مكان هادئ.

7. عندما أقرأ...	أحب الأمثلة الوصفية، وقد أتوقف لأتخيل المشهد.	أستمع كثيرا بالسرد، وأكاد أسمع الشخصيات وهي تتحدث.	أفضل قصص الحركة action، لكنني لا أميل لاختيار القراءة كوسيلة للاستمتاع.
8. عندما أتأكد من الكتابة الصحيحة لكلمة ما...	أتصور الكلمة في ذهني، أو أتخيل كيف تبدو وهي مكتوبة.	أنطق الكلمة، وأحيانا بصوت عال، وأميل إلى تذكر قواعد الإملاء.	أحصل على إحساس بالكلمة من خلال كتابتها أو تخيل ذلك.
9. عندما أقوم بشيء جديد...	أبحث عن الشرح والإيضاح العملي، الصور، أو الرسوم البيانية.	أريد تعليمات شفهية أو مكتوبة، والتحدث حولها مع شخص آخر.	أقفز مباشرة للقيام به، وأستمر في المحاولة، وأجرب طرقا مختلفة.
10. عندما أقوم بتركيب شيء ما...	أنظر إلى الصورة أولا، ويمكن أن أقرأ التوجيهات بعد ذلك.	أقرأ التوجيهات، أو أتحدث بصوت عال وأنا أعمل.	أتجاهل التوجيهات عادة، و أجد الحل وأنا أتقدم في العمل.
11. عندما أفسر مزاج شخص ما...	أفحص تعابير الوجه	أعتمد على الإصغاء لنبرة الصوت.	أركز على لغة الجسد (حركات الجسم).
12. عندما أدرّس أشخاصا ما...	أريهم كيف يتم الأمر.	أقول، أو أكتب لهم، أو أطرح سلسلة من الأسئلة.	أوضح لهم كيف يتم الأمر، ثم أطلب منهم أن يحاولوا.
المجموع			

6.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام النسخة 19 من البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS

اعتماداً على:

- التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير بطريقة الفاريماس مع اعتماد محك كايزر.
- النسب المئوية.
- التباين المفسر.
- الجذر الكامن.
- معامل ارتباط سبيرمان.
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- الوسيط، المنوال، التقلطح، الالتواء.

7.3. عرض ومناقشة نتائج البحث:

يتضح من خلال الجدول رقم(05) الذي يبين الأوساط والانحرافات المعيارية الخاصة بتفضيلات أساليب التعلم لدى عينة البحث أن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً لدى عينة البحث هو أسلوب التعلم البصري، وذلك بمتوسط حسابي قدر بـ (4,57) وانحراف معياري قدر بـ (1,79)، ثم يليه أسلوب التعلم الحسي وذلك بمتوسط حسابي بلغ (4,07) وانحراف معياري بلغ (1,64)، يليه أسلوب التعلم السمعي بمتوسط حسابي قدر بـ (2,99) وانحراف معياري قدر بـ (1,68).

الجدول رقم(05): إحصاءات وصفية حول تفضيلات عينة البحث لأساليب التعلم

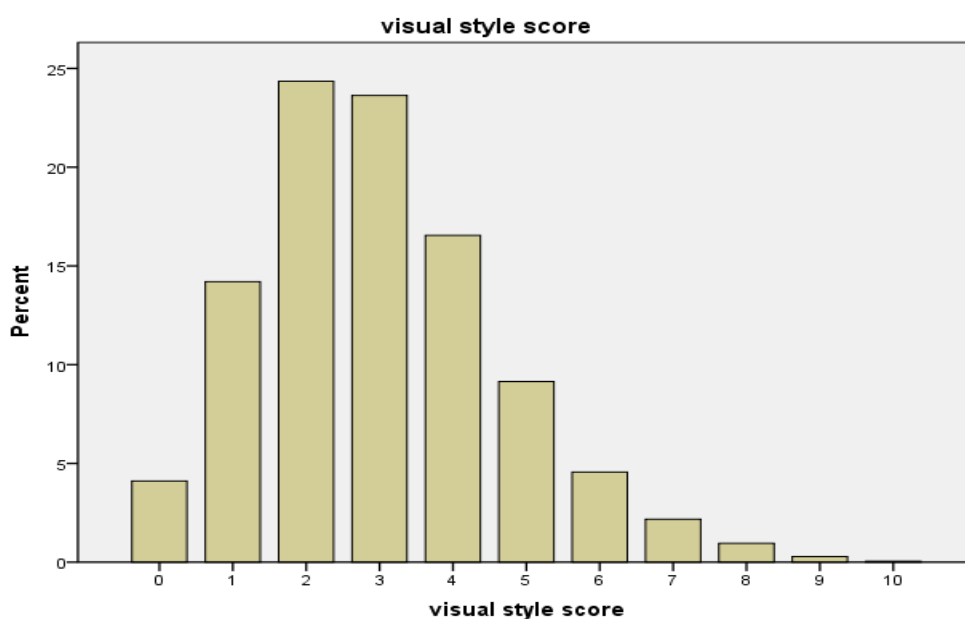
		Auditory Learning style	Visual Learning style	Kinesthetic Learning style
N	Valid	4189	4189	4189
	Missing	0	0	0
Mean		4,57	2,99	4,07
Median		5,00	3,00	4,00
Mode		4	2	4
Std. Deviation		1,792	1,684	1,647
Skewness		,043	,649	,226
Kurtosis		-,203	,445	,110

وللتفصيل أكثر في توزيع أفراد عينة البحث على كل أسلوب من أساليب التعلم؛ يبين الجدول والتمثيل البياني رقم(06) توزيع درجات أفراد العينة على الأسلوب البصري في التعلم توزيع غير معتدل يميل إلى الدرجات الدنيا خاصة 2 و3، حيث احتلت درجة 2 من 12 أعلى الترتيب بنسبة 24,3% من أفراد العينة، تليها درجة 3 التي حاز عليها 23,6% منهم، ثم درجة 4 لدى 16,5% من عينة البحث 14,2%، تأتي بعدها درجة 1 التي تحصل عليها 14,2% من أفراد العينة.

الجدول رقم(06): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب البصري للتعلم

		Frequency	Percent
Valid	0	172	4,1
	1	595	14,2
	2	1020	24,3
	3	990	23,6
	4	693	16,5
	5	383	9,1
	6	191	4,6
	7	91	2,2
	8	40	1,0
	9	12	,3
	10	2	,0
	Total	4189	100,0

التمثيل البياني رقم (06): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب البصري للتعلم



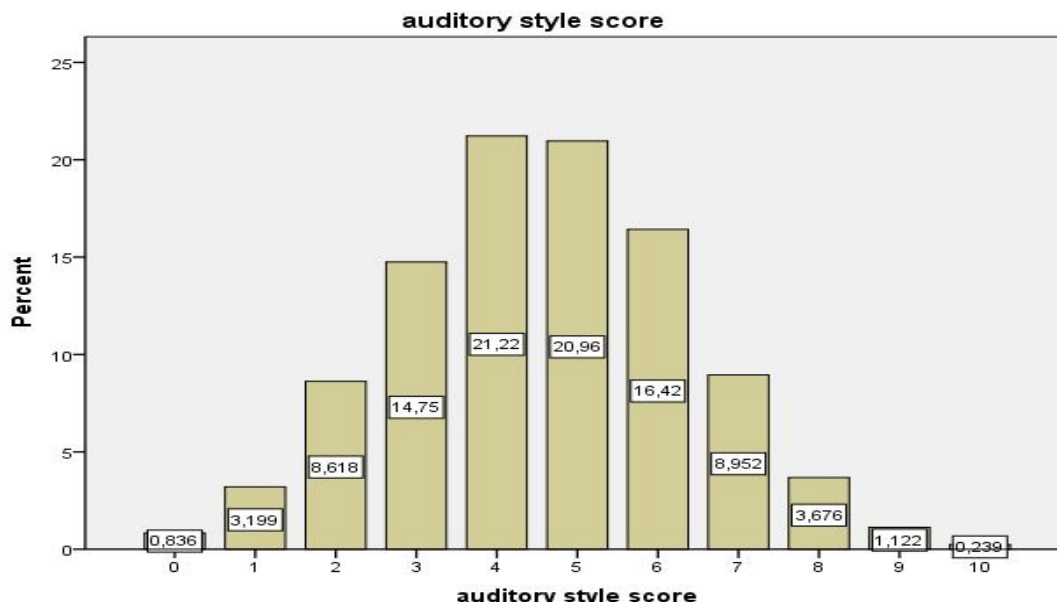
وقدرت نسبة الذين تحصلوا على الدرجة 5 بـ 9,1% من عينة البحث، تليها في الترتيب الدرجة 6، حيث تحصل عليها 4,6% منهم، ثم الدرجة 7 لدى نسبة 2,2% من عينة البحث، وفي آخر الترتيب جاءت الدرجة 8 لدى 1% منهم، تلتها الدرجة 9 لدى 0,3% من الأفراد، ثم الدرجة 10 وهي أعلى درجة سجلت في أسلوب التعلم البصري، وتحصل عليها فردان فقط.

أما أسلوب التعلم السمعي، فيوضح الجدول والتمثيل البياني رقم (07) توزيع أفراد العينة حسب درجاتهم على هذا الأسلوب توزيع اعتداليا نسبيا؛ حيث سجلت الدرجة 10 كأعلى درجة تحصل عليها 10 أفراد يمثلون 0.2% من العينة، وكانت أقل درجة هي 0 وتحصل عليها 35 فردا يمثلون نسبة 0.8% من العينة.

الجدول رقم (07): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب السمعي للتعلم.

		Frequency	Percent
Valid	0	35	,8
	1	134	3,2
	2	361	8,6
	3	618	14,8
	4	889	21,2
	5	878	21,0
	6	688	16,4
	7	375	9,0
	8	154	3,7
	9	47	1,1
	10	10	,2
	Total	4189	100,0

التمثيل البياني رقم (07): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب السمعي للتعلم.



أما أكثر الدرجات تكرارا فكانت على الترتيب: الدرجة 4 (21,2%)، ثم الدرجة 5 (21,0%)، تليها الدرجة 6 (16,4%)، وبعدها الدرجة 3 (14,8%). أما باقي الدرجات فقد توزع أفراد العينة عليها بشكل يكاد يكون

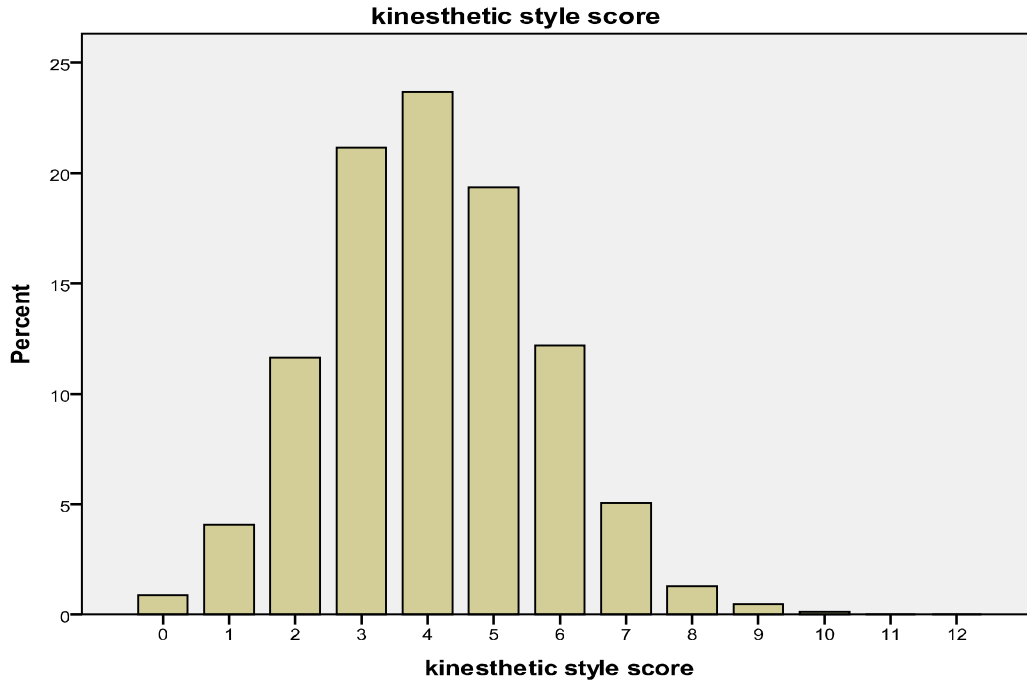
تناظريا، حيث تقابل الدرجة 2 (8,6%) الدرجة 7 (9,0%)، وتقابل الدرجة 1 (3,2%) الدرجة 8 (3,7%)،
والدرجة 0 (8%) الدرجة 9 (1,1%).

وفيما يخص أسلوب التعلم الحسي، فمن خلال الجدول والتمثيل البياني رقم (08) يتبين أن درجات أفراد
العينة على هذا الأسلوب تتوزع توزيعا مائلا نحو الدرجات تحت المتوسط (4، 3، 5)؛ حيث سجلت الدرجة
12 كأعلى درجة والدرجة 0 كأقل درجة، أما الدرجات الأكثر تكرارا فقد احتلت الدرجة 4 أعلى الترتيب بنسبة
23,7% من العينة، تليها الدرجة 3 لدى 21,2% من أفراد العينة، ثم الدرجة 5 بنسبة 19,4% منهم. وفي مرتبة
أقل من التكرار ظهرت الدرجة 6 لدى نسبة 12,2% من العينة، والدرجة 2 لدى 11,6% منهم.

الجدول رقم(08): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب الحسي للتعلم.

		Frequency	Percent
Valid	0	37	,9
	1	171	4,1
	2	488	11,6
	3	886	21,2
	4	992	23,7
	5	811	19,4
	6	511	12,2
	7	212	5,1
	8	54	1,3
	9	20	,5
	10	5	,1
	11	1	,0
	12	1	,0
	Total	4189	100,0

التمثيل البياني رقم (08): توزيع عينة البحث حسب درجاتهم على الأسلوب الحسي للتعلم.



أما الدرجات الأقل تكررًا فهناك ثلاث فئات، شملت الفئة الأولى الدرجات التالية: الدرجة 7 (5,1%)، ثم الدرجة 1 (4,1%). في حين ضمت الفئة الثانية: الدرجة 8 (3,1%)، ثم الدرجة 9 (0,5%). واحتوت الفئة الأخيرة على: الدرجة 10 (0,1%)، ثم الدرجة 11 و12 التي تحصل على كل منهما فرد واحد.

• صدق النسخة المعربة من استبيان مارسيا كونر لأساليب التعلم:

يشير الصدق validity إلى مدى صلاحية المقياس وصحته في قياس ما صمم لقياسه، وقد حددت الرابطة الأمريكية لعلم النفس ثلاثة أنواع أساسية، ورد وصفها في كتيب التوصيات الفنية للجمعية كما يلي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، وصدق التكوين (أبو حطب و آخرون في بن زروال، 2008، ص230).

وقد اعتمدت الطالبة الباحثة على صدق التكوين construct validity، الذي يعتبر بالنسبة للاختبار إجابة على تساؤل مفاده: إلى أي حد يمكن أن يعد الاختبار مقياسًا لتكوين نظري أو سمة معينة؟ ولحساب هذا النوع من الصدق، هناك عدة طرق أهمها: تحليل البنود، التحليل العاملي، والارتباطات مع مقاييس أخرى (معمرية في بن زروال، 2008، ص230). استخدمت منها الطالبة الباحثة على التحليل العاملي، وتحليل البنود.

• نتائج التحليل العاملي:

يستخدم التحليل العاملي بهدف التعرف على مجموعات البنود التي ترتبط بدرجات كبيرة ببعضها البعض، لكنها ترتبط بدرجات منخفضة أو لا ترتبط تماما مع مجموعات أخرى من البنود. لذلك تم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط الأولية بطريقة المكونات الأساسية Principal Components ، واعتمد محك كايزر Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخلصة، وهو محك يوقف استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح؛ حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أنه تم استخلاص ستة 06 عوامل، تمكنت من استيعاب 54,355% من التباين المفسر.

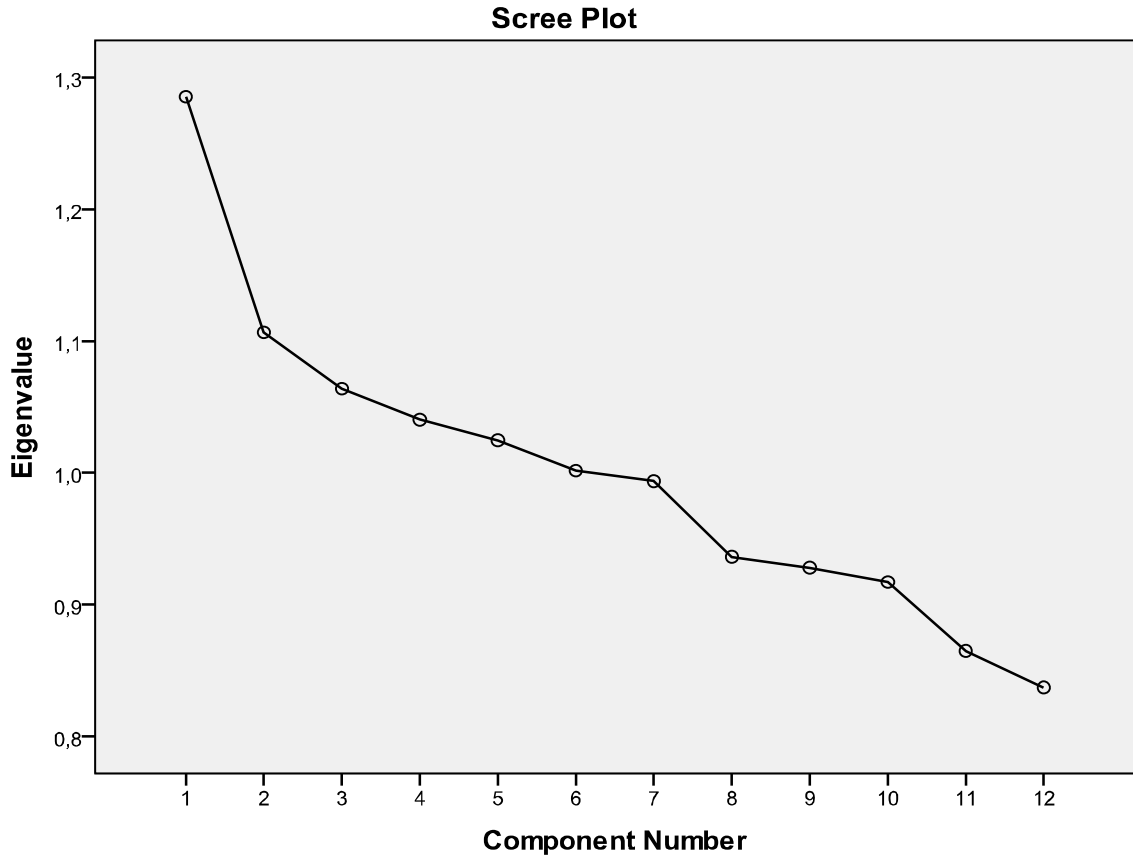
الجدول رقم (09): بيانات عن التباين المفسر.

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,285	10,711	10,711	1,285	10,711	10,711	1,183	9,856	9,856
2	1,107	9,222	19,933	1,107	9,222	19,933	1,111	9,255	19,112
3	1,064	8,865	28,798	1,064	8,865	28,798	1,105	9,207	28,319
4	1,040	8,669	37,468	1,040	8,669	37,468	1,052	8,771	37,090
5	1,025	8,539	46,007	1,025	8,539	46,007	1,037	8,639	45,729
6	1,002	8,348	54,355	1,002	8,348	54,355	1,035	8,626	54,355
7	,994	8,281	62,636						
8	,936	7,803	70,439						
9	,928	7,734	78,173						
10	,917	7,643	85,816						
11	,865	7,208	93,024						
12	,837	6,976	100,000						

ويمثل الرسم البياني (Scree Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث نلاحظ أن أكبر قيمة للجذر الكامن قدرت بـ1,28، كما أن أقل قيمة وصل إليها

الجزر الكامن هي (1,00). ويتضح بأننا قد توصلنا إلى (06) عوامل نظرا لكون قيمها العينية (جزرها الكامن) أكبر من الواحد الصحيح أي (1,28).

التمثيل البياني رقم (09): توزيع العوامل المستخرجة وفقا لقيمة جذرها الكامن.



ويمثل الجدول رقم (10) مصفوفة العوامل قبل التدوير، ويتضح من خلاله أن التحليل العاملي قد أسفر

عن ستة 06 عوامل تشمل ثلاث تشبعات على الأقل، مع ملاحظة أن الجدول يتضمن حذف التشبعات التي

نقل عن (0,30) (محك ميشال) .

الجدول رقم (10): مصفوفة المكونات وارتباطات البنود بها قبل التدوير.

Component Matrix						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
item1					,770	,302
item2			,373		,415	-,362
item3		,302	,388	-,472		,496
item4	,435					
item5		-,457	-,414		,333	
item6			-,542			,483
item7	,452	,454				
item8	,516		-,341			
item9	,364			,460		,395
item10	,398	-,405	,313			
item11	,535					
item12		,343		,484		

وبعد إجراء عملية التدوير المتعامد باستخدام طريقة الفاريماكس (Varimax)، اعتماداً على محك كايزر، تحصلنا على مصفوفة المكونات وارتباطات البنود بها كما يوضحها الجدول رقم (11)، حيث تم اختيار محك تشبع العامل بثلاثة 3 فقرات على الأقل للاحتفاظ به، كما اعتمدنا قيمة التشبع (+0,50) في قبول الفقرات.

الجدول رقم (11): مصفوفة المكونات وارتباطات البنود بها بعد التدوير.

Rotated Component Matrix						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
item1						,834
item2					-,393	,536
item3				,842		
item4			,331	,331		
item5			,453	-,444	,361	
item6					,787	
item7	,681					
item8	,658					
item9		,743				
item10		,683				
item11			,553			
item12			-,638			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a. Rotation converged in 15 iterations

وعليه تم الحصول على ستة عوامل ثلاثة منها أحادية القطب، استوعبت قدرا مقبولا من التباين يقدر بـ54,355%، وتراوحت قيم الجذر الكامن لهذه العوامل بين 1,285 و1,002. وتتمثل هذه العوامل الستة فيما يلي:

• العامل الأول: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل فقرتين، وهما حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (7، 8).

• العامل الثاني: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل فقرتين، وهما حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (9، 10).

• العامل الثالث: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل أربع فقرات، وهي حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (4، 5، 11، 12).

• العامل الرابع: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل ثلاث فقرات، وهي حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (3، 4، 5).

• العامل الخامس: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل ثلاث فقرات، وهي حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (2، 5، 6).

• العامل السادس: بلغ عدد التشعبات على هذا العامل ثلاث فقرات، وهي حسب ترتيب تشعباتها من الأعلى إلى الأقل (1، 2).

وعلى الرغم من وجود ثلاثة عوامل لم تتوفر على شرط تشعب ثلاث فقرات عليها على الأقل، وهي العامل الأول، والثاني، والسادس، إلا أن كل البنود قد تشعبت جميعها تشعبا جوهريا بأحد العوامل على الأقل، كما أن بعض البنود قد تشعب بأكثر من عامل، كالبنود رقم 2، 4، 5 الأمر الذي يمكن أن يفسر بتداخل العمليات المعرفية التي يجندها الفرد في تفاعله مع مختلف المواقف التي يواجهها.

• نتائج تحليل البنود:

وهو إجراء إحصائي يستخدم لعزل أنواع معينة من البنود أو حذفها، خاصة تلك التي لا تضيف إلى

الدرجة الكلية إضافة كافية.

الجدول رقم (12): مصفوفة معاملات ارتباط سبيرمان

		Auditory style score	Visual style score	Kinesthetic style score
Spearman's rho	item1 CorCoef	-,013	-,195**	,226**
	Sig. (2-tailed)	,423	,000	,000
	N	4081	4081	4081
	item2 CorCoef	-,001	-,230**	,250**
	Sig. (2-tailed)	,954	,000	,000
	N	4067	4067	4067
	item3 CorCoef	-,045**	-,202**	,236**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000
	N	4064	4064	4064
	item4 CorCoef	,070**	-,324**	,251**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	4067	4067	4067
item5 CorCoef	-,013	-,222**	,234**	
Sig. (2-tailed)	,428	,000	,000	
N	4012	4012	4012	
item6 CorCoef	-,032*	-,218**	,251**	
Sig. (2-tailed)	,040	,000	,000	
N	4042	4042	4042	
item7 CorCoef	,029	-,298**	,275**	
Sig. (2-tailed)	,063	,000	,000	
N	4072	4072	4072	
item8 CorCoef	,051**	-,319**	,267**	
Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	
N	4033	4033	4033	
item9 CorCoef	-,026	-,242**	,293**	
Sig. (2-tailed)	,102	,000	,000	
N	4090	4090	4090	
item10 CorCoef	,038*	-,279**	,258**	
Sig. (2-tailed)	,016	,000	,000	
N	4091	4091	4091	
item11 CorCoef	,059**	-,308**	,254**	
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
N	4051	4051	4051	
item12 CorCoef	-,182**	-,093**	,300**	
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
N	4086	4086	4086	
aud styl scor	CorCoef	1,000	-,511**	-,481**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	N	4189	4189	4189
visl styl scor	CorCoef	-,511**	1,000	-,372**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	N	4189	4189	4189
kinc styl scor	CorCoef	-,481**	-,372**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	N	4189	4189	4189

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ويتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد البند؛ فتحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة، أي الأقل من 0.30 تبعا لمحك ميشيل Mischel 1996 (الأنصاري في بن زروال، ص332).

ويتضح من خلال الجدول رقم(12) أن معاملات الارتباط بين البند والدرجات الكلية لأساليب التعلم الثلاثة، كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 ما عدا الخاصة بالبنود رقم 1 (عندما أحاول أن أركز...)، و2 (عندما أتصور...)، 5 (عندما أرى أشخاصا أعرفهم...)، 7 (عندما أقرأ...)، 9 (عندما أقوم بشيء جديد...) التي لا تتمتع معاملات ارتباطها بالأسلوب السمعي في التعلم بدلالة إحصائية.

والملاحظ أن معاملات الارتباط الموضحة بالجدول رقم (12) على الرغم من دلالتها الإحصائية، إلا أنها ليست كلها أكبر أو تساوي محك ميتشال (0.30) ما عدا البند رقم 4 مع درجة الأسلوب البصري، والبند رقم 8 مع درجة الأسلوب البصري، والبند رقم 11 مع درجة الأسلوب البصري، والبند رقم 12 مع درجة الأسلوب الحسي.

كما تجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأساليب الثلاثة ببعضها البعض كلها دالة وسالية تفوق 0.37.

• معايير النسخة المعربة من استبيان مارسيا كونر لأساليب التعلم:

يوضح الجدول رقم (13، 14) الدرجات الزائفة والدرجات التائفة لدرجات الأفراد على كل أسلوب تعلم، حيث يلاحظ أن الدرجة 11 و 12 لم يتم الحصول عليها من طرف أي فرد من 4189 طالب الذين طبق عليهم الاستبيان، وذلك على أسلوب التعلم البصري وأسلوب التعلم السمعي.

الجدول رقم (13): الدرجات الزائفة لأساليب التعلم الثلاثة

score	Visual Learning style Z-score	Auditory Learning Style Z-score	Kinesthetic Learning Style Z-score
0	1,78-	2,55-	2,47-
1	1,18-	1,99-	1,87-
2	0,59-	1,44-	1,26-
3	0,01	0,88-	0,65-
4	0,60	0,32-	0,04-
5	1,19	0,24	0,56
6	1,79	0,80	1,17
7	2,38	1,35	1,78
8	2,98	1,91	2,38
9	3,57	2,47	2,99
10	4,16	3,03	3,60
11	-	-	4,20
12	-	-	4,81

الجدول رقم (14): الدرجات التائية لأساليب التعلم الثلاثة

score	Visual Learning style Z-score	Auditory Learning Style Z-score	Kinesthetic Learning Style Z-score
0	32,25	24,47	25,28
1	38,19	30,05	31,35
2	44,12	56,00	37,42
3	50,06	41,21	43,49
4	56,00	46,79	49,56
5	61,94	52,37	55,63
6	67,88	57,95	61,70
7	73,81	63,53	67,77
8	79,75	69,11	73,84
9	85,69	74,69	79,91
10	91,63	80,28	85,98
11	-	-	92,05
12	-	-	98,12

8.3. ملخص عن نتائج البحث:

من خلال كل ما سبق، يمكننا القول بأن أهم ما توصل إليه هذا البحث أن:

- أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً لدى عينة البحث هو أسلوب التعلم السمعي باحتلاله المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (4,57) و انحراف معياري قدر بـ (1,79)، ثم يليه أسلوب التعلم الحسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4,07) وانحراف معياري بلغ (1,64)، يليه أسلوب التعلم البصري في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,99) وانحراف معياري قدر بـ (1,68).
- التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباطات ثم تدويرها أفضى إلى استخراج ستة عوامل تشبعت كل البنود على أحدها على الأقل، على الرغم من أن بعض العوامل لم تشمل ثلاث تشبعت على الأقل.
- تحليل البنود عكس ارتباطاً دالاً بين درجات البنود والدرجات الكلية لأسلوبي التعلم البصري والحسي، وعدم دلالة ارتباط بعض البنود (5 بنود) مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم السمعي.
- تحويل الدرجات الخام إلى درجات زائفة ودرجات تائفة لاعتمادها كمعايير.

الخاتمة:

يندرج هذا البحث في سياق اهتمام الباحثين بالتعرف على مختلف الفروق الفردية في سيرورة التعلم، الذي كان المصدر الرئيس لظهور مفهوم أساليب التعلم. وبتزايد البحوث حول هذا الموضوع، تم تطوير وسائل كثيرة ومختلفة لقياس أساليب التعلم (الملاحظة، والمقابلة، والاختبار، والاستبيان).

وتمحور هذا البحث حول إحدى هذه الأدوات، وهي استبيان أساليب التعلم للباحثة مارسيا كونر، الذي يقوم على أساس تصنيف أساليب التعلم إلى أسلوب بصري، وأسلوب سمعي، وأسلوب حسي؛ حيث تم تعريف النسخة الأصلية منه، ثم تطبيقها على عينة من الطلبة الجامعيين للتأكد من صدقها، ووضع معايير لها، وبالتالي المساهمة في تقديم أداة مكيفة مع البيئة الجزائرية.

وقد بينت نتائج البحث تمتع النسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر بصدق مقبول نسبيًا، واعتمدت الدرجات الزائفة والدرجات التائفة كمعايير.

وقد واجهنا صعوبات أثناء قيامنا بهذا البحث وخاصة في مرحلة البحث الميداني أثناء توزيعنا للنسخ المعربة على أفراد عينة البحث التي كان عددها كبير نوعًا ما.

وفي ضوء النتائج التي أسفر عنها بحثنا الحالي، فإننا نتقدم بالمقترحات التالية:

✓ البحث أعمق في صدق النسخة المعربة لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر باعتماد أنواع أخرى للصدق كصدق المحك.

✓ تصميم وتجربة برامج تكوينية وتدريبية تعتمد على أساليب التعلم المفضلة لدى المستفيدين منها.

✓ الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج تكوينية لطلبة جامعة العربي بن مهيدي-أم

البواقي - تتماشى مع أساليب تعلمهم.

✓ القيام بأبحاث ودراسات ارتباط أساليب التعلم بمتغيرات أخرى.

الملاحق

النسخة الأصلية لاستبيان أساليب التعلم لمارسيا كونر