درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف

د. إبراهيم عبدالرحيم إبراهيم حميدة
قسم علم النفس
كلية العلوم والآداب- جامعة الجوف
ihumaida@yahoo.com

درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف

د. إبراهيم عبدالرحيم إبراهيم حميدة
قسم علم النفس
كلية العلوم والآداب- جامعة الجوف

الملخص

الهدف من هذا البحث كان دراسة درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة بلغ حجمها (٣٠٠) طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة عن طريق أسلوب المعاينة العنقودية. في جمع البيانات، طبق الباحث مقياس فيلدر- سولمان لأساليب التعلم بعد أن قام بترجمته إلى العربية، وقد تم جمع البيانات على مرحلتين:المرحلة الأولى:استخراج معاملي الثبات والصدق للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٥٥) طالبا وطالبة، والمرحلة الثانية: هي التطبيق النهائي على العينة الكلية.

استخدم الباحث اختبارات إحصائية متنوعة لتحليل بيانات البحث التي تم جمعها وتضمنت:معادلة كرونباخ ألفا، المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي.

توصل البحث إلى النتائج الآتية: أسلوب التعلم الذي يفضله طلاب جامعة الجوف هو الأسلوب التسلسلي/الشمولي وجاء في المرتبة الأولى، ويليه ثانيا: أسلوب التعلم الحسي/الحدسي، وثالثا: أسلوب التعلم النشط/التأملي، ثم رابعا: أسلوب التعلم البصري/اللفظي.

وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود تفاعل (تأثير) ذي دلالة إحصائية بين متغيرات البحث (النوع×التخصص×المستوى) على كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم:التسلسلي/الشمولي، الحسي/الحدسي، النشط/التأملي، والبصري/اللفظي.

وفي نهاية البحث قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: درجة تفضيل، أساليب التعلم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/١٢/٢٣م

The Degree of Preference of Learning Styles among the Students of Aljouf University

Dr. Ibrahim A. Humaida
Faculty of Sciences &Arts
Aljouf University

Abstract

This research aimed at investigating an index of learning styles and their degree of preference among Aljouf university students-Saudi Arabia. To fulfill this aim, the researcher used the descriptive research methodology, and a sample comprising (300) students of both males and females representing different colleges was drawn by using a cluster sampling method.

For data collection, Felder-Solomon's questionnaire for learning styles was administered through two stages: Stage one, a pilot study was conducted on (55) students to obtain both Reliability and Validity of the scale. Stage two: total sample survey was used.

A variety of statistical tests was used to analyze the collected data such as: Alpha Cronobach Formula, Means &Standard Deviations, and three way Analysis of Variance.

The results of the present research indicated that: The preferred learning style among students was sequential /global, followed by sensory/intuitive, active/thoughtful, and visual/verbal consecutively. It was also revealed that no significant interactions were found between research variables (gender/ specialization/level) and each four types of learning styles.

At the end of this research, some recommendations and suggestions were pointed out.

Keywords: degree of preference, learning styles.

درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف

د. إبراهيم عبدالرحيم إبراهيم حميدة
قسم علم النفس
كلية العلوم والآداب- جامعة الجوف

المقدمة:

لقد نال موضوع أساليب التعلم اهتمام الباحثين في مجال التربية خلال السنوات الأخيرة، ويعّد أحد المكونات الأساسية من أجل فهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية-التعلمية لدى الطلاب الجامعيين، حيث تساعدهم المعلومات المتوفرة عنه في أن يصبحوا أكثر إلماما بالفروق الفردية بين الطلبة وتصميم خبرات التعلم التي يمكن أن تناسب كل أسلوب من الأساليب المختلفة لدى الطلبة. كما وتسهم معرفة أساليب التعلم أيضا في مجال التوجيه والإرشاد، وفي مجال النمو المهني للعاملين في المجال التربوي (Claxon & Murrel, 1988).

إن الحاجة إلى فهم أساليب تعلم الطلبة تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم التعاوني Cooperative Learning داخل الصفوف، وهنا تكمن المسؤولية على المعلم في التأكد من أن الطلبة منهمكون في التعلم، ومعرفة الطرق المفضلة لدى طلبته في التعلم، ومساعدتهم وتشجيعهم على التعلم والعمل بأسلوب تعلمهم المفضل أحيانا، وأحيانا أخرى تشجيعهم على تنويع أساليب تعلمهم وتوسيعها، لهذا من الضروري أن يكون المعلم واعيا للأساليب الفردية المتنوعة في عملية التعلم، والاستراتيجيات التعليمية/التعلمية المناسبة لكل أسلوب، على أن ينتقل هذا الوعي بأساليب التعلم المفضلة لدى المعلم إلى المتعلم نفسه، الأمر الذي يزيد من مراقبته الذاتية لتعلمه، ومن ثم يحاول أن يستعمل الاستراتيجيات المناسبة له، وأن يتأقلم مع أساليب التعلم الأخرى. وتعد عملية تشخيص أسلوب تعلم الطالب من الأمور المهمة في تعلمه، وتتم عملية التشخيص بطرق عديدة ومتنوعة منها الاستبانات والملاحظة ودراسة الحالة.

لقد بدأ البحث في أساليب التعلم في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، ففي جوتنبرج بالسويد، كان مارتون وسالجو (Martton & Saljo)، وفي المملكة المتحدة كان انتوستل وبيترسون (Entwistle & Peterson)، أما في نيوكاستل بأستراليا فنجد بيجز وكيمبر Biggs & Kember، وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم (Clake, 1968)، ففي جوتنبرج أجرى مارتون وساليجو (Marton & Salijo, 1976) بعض البحوث التجريبية في كيفية تناول الطلاب مهمة قراءة نص ما، وربطوا بين نوعية مخرجات التعلم

وأسلوب الدراسة (التعلم) الذى يتبناه الطالب، وتوصلوا إلى أسلوبين للتعلم هما: الأسلوب العميق والأسلوب السطحي، وقد دعم هذه النتائج باحثون آخرون استخدموا تقنيات بحث مختلفة (Newble & Hajika, 1991). وقد أضاف لهم رامسيدين Ramsaden أسلوبا ثالثا أطلق عليه الأسلوب الاستراتيجي الذي يظهر الطلاب مستويات مرتفعة في التنظيم الاستراتيجي لوقتهم وقدراتهم العقلية للحصول على درجات مرتفعة (Entwistle & Waterston, 1988).

حظي موضوع أساليب التعلم باهتمام عدد كبير من الباحثين الذين عملوا على استقصاء خصائص مقاييس أساليب التعلم من جهة، ودراسة العلاقة بين أساليب التعلم وعدد من المتغيرات من جهة أخرى. وفيما يلي عرض لأبرز ما تم استقصاؤه من هذه الدراسات:

أجرى زوانبرج وأندرسون (Zwanenberg & Anderson , 2000) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مؤشر أساليب التعلم لفيلدر سولومن واستبانة أساليب التعلم لهوني وممفرد Honey and Mumford, s learning Styles Questionnaire تم تطبيق مؤشر أساليب التعلم لفيلدر سولومن على عينة مكونة من ٢٨٤ طالبا وطالبة من الجامعات البريطانية من مختلف المستويات الدراسية (بكالوريوس فأعلى)، كما تم تطبيق استبانة هوني وممفرد على عينة مكونة من ١٨٢ طالبا وطالبة، وتم استقصاء الخصائص السيكومترية للمقياسين، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا في مقياس فيلدر سولومن قد تراوحت بين ٠,٤١ و٠,٦٥ وفي مقياس هوني وممفرد بين ٠,٥٩ و٠,٧٤ ، كما تبين وجود ارتباط ضعيف الدلالة بين درجات الطلبة على أداتي الدراسة وبين درجاتهم الأكاديمية.

وأجرى زاينو ووالن (Zywno &Waalen, 2002) دراسة هدفت إلى اختبار أثر أساليب التعلم في الأداء الأكاديمي لطلبة التربية من أجل تفعيل استخدام التكنولوجيا في نوعين من بيئات التعلم :بيئة مدعومة بالوسائط وبيئة تقليدية، تم استخدام مؤشر فيلدر سولومن لأساليب التعلم، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة مكونة من ٩٤ طالبا وطالبة موزعين إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية (٤٩طالبا) والمجموعة الضابطة (٤٥ طالبا). وبينت النتائج ارتفاعا ذا دلالة إحصائية في مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في البيئة التقليدية، وكانت الدرجة القصوى في ارتفاع التحصيل لدى الطلبة من الأسلوب النشط، والحسي، والشمولي. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب استخدام الإنترنيت تعزى لأسلوب تعلم الطلبة.

أجرى زاينو (Zywno, 2003) دراسة أخرى هدفت إلى التحقق من صدق هذا المقياس،

قام فيها بجمع الاستجابات على المقياس لـ (٥٥٧) حالة، ثم قام بإيجاد متوسط درجات الأفراد على كل أسلوب من أساليب التعلم ومعاملات الارتباط بين الفقرات وبينها وبين الدرجة الكلية على المقياس، حيث توصل إلى النتائج الآتية:

أن أساليب التعلم لدى طلبة كلية التربية مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي لأداء الأفراد عليها هي كالتالي: الأسلوب البصري/اللفظي، والأسلوب الحسي/الحدسي، والأسلوب النشط /التأملي، والأسلوب التسلسلي/الشمولي. كما تراوحت متوسطات معاملات الارتباط بين الفقرات المنتمية لكل مقياس فرعي يعبر عن أسلوب من أساليب التعلم ما بين ٠,٠٩٣ للأسلوب التسلسلي/الشمولي و٠,١٧٣ للأسلوب الحسي/الحدسي، في حين تراوحت متوسطات معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على كل مقياس فرعي ما بين: ٠,٢١٧ للأسلوب التسلسلي/الشمولي و٠,٣٤٩ للأسلوب الحسي/الحدسي.

وأجرى جينوفز (2004) Genovese دراسة هدفت إلى استقصاء الصدق والثبات لمؤشر أساليب التعلم لسولمن وفيلدر، تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالبا وطالبة من طلبة ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة في تخصص علم النفس التربوي، منهم (٩٥) من الإناث و(٣٦) من الذكور، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (الحسي-الحدسي) و(التسلسلي-الشمولي) إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٣٧) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين بعدي (النشط-التأملي) و(اللفظي-البصري) بمعامل ارتباط بلغ(٠,٢١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (التسلسلي-الشمولي) واختباري التفضيلات الدماغية(الأيمن-الأيسر). وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس حيث وجد عاملان:العامل الأول وتكوّن من بعدين هما (النشط-التأملي)و(اللفظي-البصري)، أما العامل الثاني فتكوّن من بعدين هما (الحسي-الحدسي) و(التسلسلي-الشمولي)، وقد فسرا (٣٤,٦٠٪) من التباين الكلي للمقياس.

أجرى كوفاسيك (2004) Kovacic دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مستوى مشاركة الطلبة في منتديات المناقشة على الإنترنيت وأساليبهم التعلمية ومجموعة من المتغيرات الديمغرافية وذلك في موضوع دراسي يتم تعلمه عن بعد يتعلق بمفاهيم الحاسوب، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من ٢٤٥ طالبا وطالبة على مدى فصلين دراسيين، حيث تم تقييم أساليب تعلم الطلبة وتصنيفها وفق مؤشر فيلدر سولومن، أما مستوى المشاركة فقد تم قياسه باستخدام مؤشرين:عدد التعيينات الدراسية، ومستوى الإنجاز، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى

المشاركة والأداء الأكاديمي تعزى لاختلاف أساليب المتعلمين.

كما وأجرى ليزنجر وزملائه Litzinger, Lee & Wise (2005) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فيلدر سولومن، تألفت عينة الدراسة من (٥٧٢) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من ثلاثة تخصصات هي:الهندسة، والفنون الحرة، والتربية، وتم تطبيق أداة القياس من خلال الشبكة العالمية للإنترنيت (On-Line)، إذ تمت دعوة أفراد العينة إلى الإجابة على فقرات المقياس من خلال موقع الاختبار على شبكة الانترنيت، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثمانية عوامل رئيسة مشتركة في أربعة مقاييس رئيسة هي:(الحسي-الحدسي)، و(البصري-اللفظي)، و(النشط-التأملي)، و(التسلسلي-الشمولي)، وقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة (كرونباخ-ألفا) حيث تراوح مدى معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين(٠,٥٦ - ٠,٧٧)، وأظهرت الدراسة أن طلبة الهندسة يميلون نحو الأسلوب التسلسلي والحسي، فيما اتجه طلبة التربية والفنون نحو الأسلوب البصري، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين بينت الدراسة أن الإناث لديهن توجه نحو أسلوب التعلم التسلسلي أكثر من أساوب التعلم المحسوس، وتدن في تفضيل الأسلوب اللفظي.

وأجرى العمران (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف إلى أساليب التعلم في ضوء النوع(الجنس) والمرحلة الدراسية، كما هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم :البصري، والسمعي، والحركي، والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم، وقد تكونت العينة من (٢٣٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، واستخدم مقياس صعوبات التعلم الذي تم تصميمه من قبل كون وبولك Coon & Polk (1994) بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم الثلاثة:البصري والسمعي والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي، كما تبين وجود أثر دال إحصائيا للنوع(الجنس) وللتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي، ووجود أثر دال إحصائيا يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي، ووجد ارتباط إيجابي ودال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري، وارتباط سلبي دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

أجرى هاسيرسي Hasirci (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى تنوع أساليب التعلم لدى طلبة التعليم العالي، ومن أجل ذلك تم اختيار عينة من طلبة إحدى جامعات تركيا بلغ

عدد أفرادها (٢٠٢)من الطلاب موزعين بالتساوي على مستويين:طلبة السنة الأولى(طلبة مستجدين)وطلبة السنة الرابعة(طلبة متقدمين)، وقد تم استخدام قائمة أساليب التعلم لكولب. أظهرت نتائج هذه الدراسة سيادة أسلوب التعلم (التمثل)بنسبة٤١٪ في حين كان ترتيب أسلوب التعلم (المواءمة) هو الأخير من حيث الأفضلية بنسبة ٨,٤٪، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيلات أساليب التعلم بين طلبة المستويين السنة الأولى والسنة الرابعة.

وأجرى أبوعواد و نوفل (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى استقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر- سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية، إذ تم تطوير المقياس للبيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، تم من خلالها التحقق من صدقه وثباته باستخدام الصدق الظاهري، وصدق البناء، والثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من ٤٥٥ طالبا وطالبة من طلبة الكليات الجامعية في الأردن . وأظهرت نتائج الدراسة شيوع أسلوب التعلم الحسي في المرتبة الأولى، كما بينت النتائج وجود فروق في نمط التعلم الحسي/الحدسي تعزى إلى الجنس وإلى التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم البصري/اللفظي تعزى للجنس، وفى أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي تعزى للمستوى الدراسي وللتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل أسلوب من أساليب التعلم والمعدل التراكمي للطلبة في الجامعة.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة وجود عدد من الدراسات التي تناولت مؤشر فيلدر- سولومن بالدراسة والاستقصاء، ووجود عدد قليل من الدراسات العربية التي اهتمت بموضوع أساليب التعلم عموما، وهذا السبب دفع الباحث لإجراء هذا البحث وذلك لتمتع مقياس فيلدر بالخصائص السيكومترية المناسبة للكشف عن أساليب التعلم، بحيث يمكن استخدامها بسهولة ويسر.

مشكلة البحث:

أسلوب التعلم المفضل للطالب قد يتأثر بإدراكه لبيئة التعلم، وأن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن طرق التدريس، ودرجة حماس المعلم، وسرعة ومستوى المعلومات المقدمة. هذا كله ينعكس إيجابا أوسلبا على عملية تبني الطالب الجامعي لأسلوب محدد للتعلم يتفق مع ميوله وقدراته. ويمكن صياغة مشكلة البحث وتحديدها في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف؟
٢- هل يوجد تفاعل دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين المتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي؟
٣- هل يوجد تفاعل دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين المتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم الحسي/الحدسي؟
٤- هل يوجد تفاعل دال إحصائيا عند(٠,٠٥) بين المتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم النشط/التأملي؟
٥- هل يوجد تفاعل دال إحصائيا عند(٠,٠٥) بين المتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم البصري/اللفظي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الآتي:
١- التعرف على درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف.
٢- التعرف على التفاعل بين متغيرات البحث (النوع والتخصص والمستوى الدراسي) على كل أسلوب من أساليب التعلم الآتية:
(أ) الأسلوب التسلسلي/الشمولي. (ب) الأسلوب الحسي/الحدسي. (ج) الأسلوب النشط/التأملي. (د) الأسلوب البصرى/اللفظى.

أهمية البحث:

تكمن أهمية دراسة أساليب التعلم والبحث فيها كونها تطرح قضايا تساعد المعلمين والمربين في المدارس والجامعات للتفكير فيها بعمق وفي أدوارهم ومسؤولياتهم تجاهها، فمعرفة أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات سوف يساعد أعضاء هيئة التدريس على تبني الأساليب التدريسية المناسبة التي تساهم في إكساب هؤلاء الطلبة مهارات التفكير المختلفة.

فرضيات البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف.
٢- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم النشط/التأملي.
٣- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم البصري/اللفظي.

٤- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند(٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم الحسي/الحدسي.

٥- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند(٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي.

التعريفات الاجرائية:

يعرّف الباحث إجرائيا مصطلحات البحث الحالي فيما يلي:

أسلوب التعلم المفضل: هو الأسلوب الذي يفضله الطالب في عملية التعلم من بين الأساليب الآتية: النشط/التأملي والحسي/الحدسي والبصري/اللفظي والتسلسلي/الشمولي.

الأسلوب النشط/التأملي: ميل المتعلم إلى الحصول على المعلومات وفهمها إما عن طريق إجراءات عملية تطبيقية أو بالتفكير فيها بهدوء أولا، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الفقرات التي تمثل هذا الأسلوب.

الأسلوب الحسي/الحدسي: ميل المتعلم إما إلى تعلم الحقائق والاهتمام بالتفاصيل أو اكتشاف العلاقات والاحتمالات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الفقرات التي تمثل هذا الاسلوب.

الأسلوب البصري/اللفظي: ميل المتعلم إلى التعامل إما مع الصور والمخططات والرسومات البيانية أو الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على الفقرات التي تمثل هذا الاسلوب.

الأسلوب التسلسلي/الشمولي: ميل المتعلم إلى الاستيعاب والفهم إما باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة، أو بالمرور بقفزات كبيرة ومفاجئة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على الفقرات التي تمثل هذا الأسلوب.

أدبيات البحث:

لقد قدم عدد من الباحثين عدة تعريفات لأساليب التعلم، فقد عرفّها كييف Keefe المشار إليه في (Lemire, 2005) بأنها السلوكيات النفسية والمعرفية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات للدلالة على كيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم وتفاعله معها واستجابته لها، فهي من وجهة نظره الطرق التي يستجيب الطلاب من خلالها إلى الأوضاع التعلمية، وهي طرق التفكير واستخدام قدرات الفرد المفضلة، ويربط بذلك بين الفروق الفردية والتعلم الفعال . كما يشار إلى أساليب

التعلم بأنها مجموعة من العوامل والسلوكيات التي تسهِّل تعلم الفرد في موقف ما (Lemire, 2005).

كما عرّفها كل من دن ودن (1993) Dunn & Dunn بأنها الطرق التي يبدأ فيها كل متعلم بالتركيز على استرجاع المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بذلك، وأشارا إلى أن أساليب التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلبة وغير فعال للآخرين.

وفي رأي (2001) Sadler أن أساليب التعلم هي الطرق التي يفضلها الفرد في الاستجابة (معرفيا وسلوكيا) للمهام التعلمية وهي متقلبة غير ثابتة حسب البيئة أوالسياق، وبالتالي فإن أسلوب التعلم لدى الشخص يكون متقلبا. في حين يرى (2004) Entwistle عكس ذلك، أن أسلوب التعلم هو المحصلة النفسية للفرد والتي تتضمن عمليات واستراتيجيات التعلم المفضلة التي يستخدمها الفرد. وقد تكون هذه العمليات المفضلة معرفية ووجدانية ودافعية وسلوكية، وتشكل الجوانب الشخصية والاجتماعية لأداء الفرد في التعلم.

ويذكر في هذا الصدد (Furnham, 1992) أن أساليب التعلم هي الفروق الفردية التي تظهر في الطريقة التي يعالج بها الشخص المعلومات والتي تحدد الاستجابة المفضلة (معرفية وسلوكية) في سياق التعلم، كما إن أسلوب تعلم الفرد يكون ثابتاً نسبيا.

وفي الواقع قد لا يستطيع المعلم أن يعلم كل طالب حسب أسلوب تعلمه المفضل كل الوقت، ولكن التنويع في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية-التعلمية داخل الصف أمر ممكن، من شأنه أن يجعل المتعلم داخل دائرة التعلم وأن يعطي الطالب ثقة أكبر بنفسه، فالافتراض هنا أن لكل طالب قدرة على التعلم وحقا فيه(جابر وقرعان، ٢٠٠٤). ونظرا لأهمية فهم أساليب التعلم لدى المتعلمين، فقد تعددت نماذجه تبعا لاتجاهات منّظريه، وفيما يلي عرض موجز لبعضها.

نماذج أساليب التعلم:

هناك نماذج عديدة لأساليب التعلم منها:مؤشر النمط مايرز-بريجز Myers-Briggs Type Indicator، نموذج دن ودن لأساليب التعلم The Dunn&Dunn Learning Style Model، دورة التعلم لكولب/مكارثي Kolb/McCarthy Learning Cycle، أساليب التعلم لجراشا-ريشمان Grasha-Richman Learning Styles، نموذج أساليب التعلم لفيلدر سيلفرمان Felder-Silverman Learning Styles Model، ونموذج الفورمات لمكارثي McCarthy 4 MAT Model.

ففي مؤشر النمط مايرز-بريجز الذي تم تطويره من قبل ايزابيل مايرز Isabel Myers وكاثرين بريجز Katherine Briggs، تتحدد شخصية الفرد وفق أربعة أبعاد:التوجه للحياة(انبساطي، وانطوائي)، والفهم والإدراك (حسي، وحدسي)، وصنع القرار(التفكير والشعور)، والاتجاه العام الخارجي(الحكم، والفهم). (McCaualley, 1983; Schroeder, 1993).

أما نموذج دن ودن لأساليب التعلم فقد تم تطويره من قبل ريتا دن Rita Dunn وكينيث دن Kenneth Dunn، ويتكون هذا النموذج من عشرين عنصرا، تتوزع على الأساليب البيئية، والأساليب الوجدانية، والأساليب الاجتماعية، والأساليب الجسدية، والأساليب النفسية (جابر وقرعان، ٢٠٠٤).

أما دورة التعلم لكولب/مكارثي فتقوم على أساس أن كل فرد يفضل واحدا من أربعة أساليب استنادا إلى تفضيلاته المرتبطة ببعدي الإدراك والمعالجة، وهذه الأساليب هي الحسي/التأملي الذي يناسب العلوم الاجتماعية والإنسانية، والمجرد/التأملي الذي يعكس العلوم الطبيعية، والمجرد /النشط الذي يناسب مهنا أساسها علمي مثل الهندسة، وأخيرا الحسي/النشط الذي يمثل المهن الاجتماعية مثل التعليم (Kolb, 1981).

وتتميز أساليب التعلم لجراشا-ريشمان عن الأساليب السابقة بأنها تعتمد على استجابات الطلبة للأنشطة الصفية الفعلية أكثر من كونها تقييما للشخصية أو للسمات المعرفية، أما هذه الأساليب فهي:التنافسي، والتعاوني، والتجنبي، والمشارك، والتابع، والاستقلالي (Grasha, 1996).

نموذج أساليب التعلم لفيلدر سيلفرمان Felder-Silverman Learning Style Model:

طوّر هذا النموذج من قبل ريتشارد فيلدرRichard Felder ولينداسيلفرمان Linda Silverman متضمنا خمسة أبعاد، اثنان منها يكرران ما ورد في نموذجي مايرز-بريجز وكولب، وهما بعد الإدراك (حسي Sensory/حدسي Intuitive)، وبعد المعالجة (نشط Active/تأملي Reflective)، كما أضاف فيلدر ثلاثة أبعاد أخرى هي: المدخلات (بصري Visual/لفظيVerbal)، والتنظيم(استقرائي Inductive/استنتاجي Deductive)، والفهم (تسلسلي Sequential/شمولي Global)، وفيما يلي شرح مفصل لأبعاد هذا النموذج (Felder & Spurlin, 2005).

يلاحظ من العرض السابق لنماذج أساليب التعلم أن هناك عددا كبيرا من الأدوات والمؤشرات والمقاييس التي تستخدم لتشخيص أساليب التعلم لدى الأفراد، وقد تم اختيار مقياس أساليب التعلم لفيلدر- سولومن ليكون محورا لهذه الدراسة.

أداة الدراسة:

مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles والذي يرمز له بالرمز ILS، (Litzinger, et al. , 2007)) هو أداة مكونة من (٤٤) فقرة مصممة لتقييم تفضيلات الفرد على أربعة أبعاد كما وضحها نموذج فيلدر-سيلفرمان Felder-Silverman حيث أعدت الطبعة الأولى من هذه الأداة عام١٩٩١من قبل كل من ريتشارد فيلدر Richard Felder وباربارا سولومن Barbara Soloman وفي عام ١٩٩٤تم جمع مئات المجموعات من الاستجابات وإخضاعها لعملية التحليل العاملي وتم تعديل بعض الفقرات حتى خرجت النسخة الحالية من الأداة. وعندما يستجيب المفحوص للأداة فإنه يتم تزويده بمخطط Profile يبين درجاته على أربعة أبعاد مع توضيح مختصر لمعنى كل منها، وكل بعد من هذه الأبعاد يرتبط بإحدى عشرة فقرة إجبارية الاختيار من بديلين (أ) و(ب)، حيث يرتبط كل بديل بأحد أبعاد نموذج فيلدر- سيلفرمان، فالفقرات ذوات الأرقام ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١ تنتمي إلى الأسلوب (النشط/التأملي)، والفقرات ذوات الأرقام ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢ تنتمي إلى الأسلوب (الحسي/الحدسي)، أما الفقرات ذوات الأرقام ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣ فتنتمي إلى الأسلوب (البصري/اللفظي)، في حين أن الفقرات ذوات الأرقام ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤ تنتمي إلى الأسلوب (التسلسلي/الشمولي).

ولأغراض إحصائية يتم عد الاستجابات من نوع (أ) وبهذا تكون الدرجات على أحد الأبعاد عددا صحيحا يتراوح ما بين صفر إلى إحدى عشرة درجة. فمثلا في بعد (النشط-التأملي) فإن الحصول على(٠) أو (١) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا قويا للأسلوب التأملي، والحصول على (٢) أو(٣) من الاستجابات من نوع(أ) تمثل تفضيلا متوسطا للأسلوب التأملي، أما الحصول على(٤) أو(٥) من الاستجابات من النوع (أ) تمثل تفضيلا ضعيفا للأسلوب التأملي . وبالمقابل فإن الحصول على (٦) أو(٧) من الاستجابات من النوع(أ) تمثل تفضيلا ضعيفا للأسلوب النشط، والحصول على (٨) أو(٩) من الاستجابات من نوع(أ) تمثل تفضيلا متوسطا للأسلوب النشط، أما الحصول على (١٠) أو(١١) من الاستجابات من النوع(أ) فتمثل تفضيلا قويا للأسلوب النشط (Felder and Spurlin, 2005).

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

أجرى ليزنجر وزملاؤه (Litzinger, et al. (2005 دراسة لاستقصاء الصدق والثبات

لمقياس أساليب التعلم، تم فيها استخراج معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على الأساليب الأربعة للتعلم التى يتضمنها المقياس، وذلك باستخدام عينة مكونة من ٥٧٢ فردا، وتم مقارنة النتائج التي توصلوا إليها بنتائج الدراسات السابقة وقد لا حظوا تقاربا في النتائج.

ويبين الجدول رقم (١) معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لفقرات المقاييس الفرعية الأربعة لأساليب التعلم.

جدول (١)
يبين معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لفقرات المقاييس الفرعية الأربعة لأساليب التعلم

نشط/ تأملي	حسي/ حدسي	بصري/ لفظي	تسلسلي/ شمولي
٠,٦٠	٠,٧٧	٠,٧٤	٠,٥٦

يلاحظ من الجدول أعلاه، أن جميع معاملات الارتباط للفقرات كانت عالية ومقبولة إحصائيا.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث والعينة:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية التي تتضمن كليات علمية وكليات إنسانية.

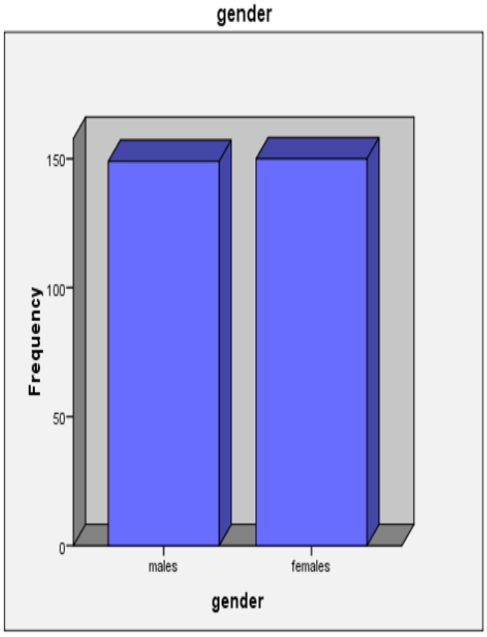
أما عينة البحث فتكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ روعي توزيعهم حسب متغير النوع (ذكور وإناث)، ومتغير التخصص (كليات علمية وكليات إنسانية)، كما تم بقدر الإمكان مراعاة تمثيل العينة للمستويات الدراسية المختلفة (المستوى الأول إلى المستوى الثامن). ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢)
يوضح توزيع العينة تبعا لمغيرات الدراسة

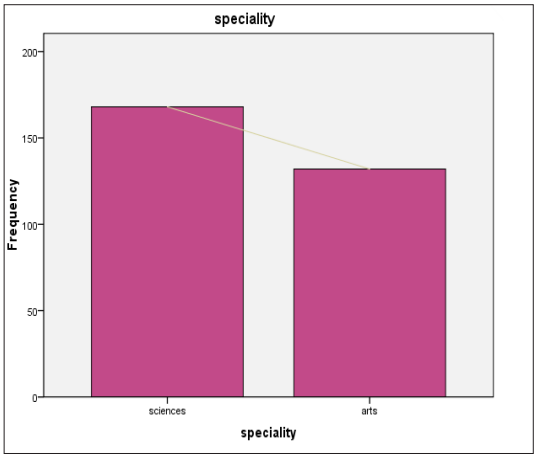
النوع	العدد	٪	المستوى	العدد	٪
ذكور	١٥٠	٥٠٪	الأول	٣٣	١١
إناث	١٥٠	٥٠٪	الثاني	٦٧	٢٢,٣
المجموع	٣٠٠	١٠٠٪	الثالث	٣٥	١١,٧
التخصص			الرابع	٤٩	١٦,٣
كليات علمية	١٦٨	٥٦٪	الخامس	٣٢	١٠,٧
كليات إنسانية	١٣٢	٤٤٪	السادس	٥٧	١٩

تابع جدول (٢)

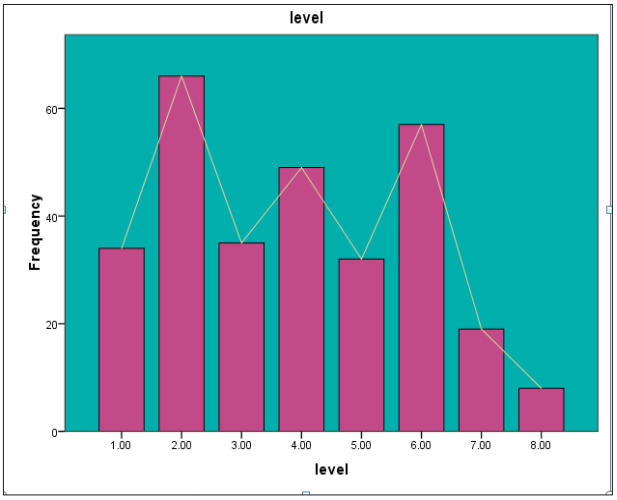
النوع	العدد	٪	المستوى	العدد	٪
المجموع	٣٠٠	٪١٠٠	السابع	١٩	٩,٣
			الثامن	٩	٢,٧
			المجموع	٣٠٠	٪١٠٠



شكل (١) يبين عينة البحث حسب متغير النوع



شكل(٢) يبين متغير التخصص لعينة البحث



شكل(٣) يبين متغير المستوى الدراسي لعينة البحث

خطوات إعداد أداة البحث الحالي:

الخطوة الأولى: ترجمة المقياس إلى العربية

تمت عملية الترجمة للمقياس في نسخته الإنجليزية التي تم الحصول عليها من شبكة الإنترنيت (www. engr. nesu. edu/learning styles/ilsweb. html) إلى اللغة العربية، ويحتوي المقياس على (٤٤) فقرة ومن ثم مراجعتها وتدقيقها، وبعد ذلك عرض على محكمين للتأكد من ملاءمة المقياس وإمكانية استخدامه في البحث الحالي (الصدق الظاهري).

الخطوة الثانية: الدراسة الاستطلاعية Pilot Study

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٥) طالبا وطالبة تم اختيارها عشوائيا من بين طلبة جامعة الجوف متمثلة في مناطقها الثلاث:سكاكا وطبرجل والقريات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ، وكان اختيار العينة على أساس النوع(ذكور وإناث)، والتخصص(كليات علمية وكليات إنسانية)، والمستوى الدراسي. وكان الغرض من هذه الخطوة الحصول على معاملي الثبات والصدق(الاتساق الداخلي) للمقياس. ولم يحذف الباحث أية فقرة من المقياس لأن التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من خلال الدراسة الاستطلاعية أثبت أن جميع بنود المقياس لها معاملات ارتباط مقبولة إحصائياً.

الخطوة الثالثة: التطبيق النهائي على العينة الكلية

تم في هذه الخطوة تطبيق أداة البحث-مقياس أساليب التعلم-على عينة البحث، واختبار صحة فرضيات البحث.

الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال إيجاد معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات المكونة للمقياس (Inter-Item Correlation IIC AVE) ضمن كل أسلوب من أساليب التعلم، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية (Item-Total Correlation ITC AVE) على كل مقياس فرعي. وتوضح الجداول الآتية معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لكل أسلوب من أساليب التعلم الأربعة.

جدول (٣)

يبين معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم النشط/التأملي:

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٩	١٧	٠,٥١٦	٣٣	٠,٤٨٢
٥	٠,٥٣١	٢١	٠,٥٥١	٣٧	٠,٥٠٣
٩	٠,٥٤٣	٢٥	٠,٥٠٩	٤١	٠,٥٥٧
١٣	٠,٤٥٣	٢٩	٠,٤٨٨		

معامل ثبات كرونباخ ألفا= ٠,٥٤١

معامل الصدق= $\sqrt{٠,٥٤١}$ = ٠,٧٤

جدول(٤)

يبين معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم الحسي/الحدسي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢	٠,٥٣٢	١٨	٠,٥٤٣	٣٤	٠,٦٦١
٦	٠,٥٧٢	٢٢	٠,٥١١	٣٨	٠,٥٦٤
١٠	٠,٥٥٥	٢٦	٠,٦٥٣	٤٢	٠,٦٦١
١٤	٠,٥٤٠	٣٠	٠,٦٤٧		

معامل ثبات كرونباخ ألفا= ٠,٥٧٦

معامل الصدق= $\sqrt{٠,٥٧٦}$ ٠,٧٦

جدول (٥)

يبين معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي

لفقرات أسلوب التعلم البصري/اللفظي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣	٠,٥٢١	١٩	٠,٥٣٨	٣٥	٠,٤٩٩
٧	٠,٥٦١	٢٣	٠,٥٦٨	٣٩	٠,٤٩٠
١١	٠,٥١١	٢٧	٠٤٢٥	٤٣	٠,٤٦٧
١٥	٠,٥١٩	٣١	٠,٤٦٥		

معامل ثبات كرونباخ ألفا= ٠,٥٣٢

معامل الصدق= $\sqrt{٠,٥٣٢}$=٠,٧٣

جدول (٦)
يبين معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٤	٠,٦٠٧	٢٠	٠,٥١١	٣٦	٠,٥١٧
٨	٠,٥٢٨	٢٤	٠,٥٨٢	٤٠	٠,٤٩٨
١٢	٠,٦٠٠	٢٨	٠,٥٦٠	٤٤	٠,٤٩٤
١٦	٠,٥٢٢	٣٢	٠,٤٤٧		

معامل ثبات كرونباخ ألفا= ٠,٥٩٦
معامل الصدق= $\sqrt{٠,٥٩٦}$ = ٠,٧٥

*يلاحظ من الجداول: (٣) و(٤) و(٥) و(٦) أن معاملات الثبات والصدق مقبولة إحصائيا، مما يسمح باستخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبانة البحث وتطبيقها على عينة عشوائية عنقودية بلغ حجمها(٣٠٠) طالب وطالبة من جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية ومن ثم تم تحليل الاستبيانات إحصائيا بغية الوصول إلى النتائج.

طريقة جمع البيانات:

من أجل اختبار صحة فرضيات البحث الحالي وحل مشكلة البحث، فقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة البحث الحالي، بعض المفحوصين أجابوا بطريقة مباشرة على الاستبيانات بينما استخدم البعض الآخر الاستبانة الإلكترونية الموجودة على الويب.

ولتيسير فهم الطلبة لأداة جمع المعلومات، قام الباحث بتوضيح التعليمات الخاصة بالمقياس وعدم ترك أية فقرة من فقراته دون الإجابة عنها باختيار أسلوب التعلم الذي ينطبق عليه.

ولقد تم جمع البيانات على مرحلتين:

١- العينة الاستطلاعية: في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٣م. واستغرقت شهراً واحداً.

٢- العينة الكلية: تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من نفس العام، واستغرقت عملية جمع المعلومات شهرين.

وكانت عملية جمع المعلومات تسير بصورة جيدة من حيث اهتمام الطلبة بالموضوع وسرعة استجابتهم، علاوة على ذلك فقد وجد الباحث تعاونا ثرا من زملائه أعضاء هيئة التدريس في

توزيع الاستبانات على الطلبة وجمعها منهم بعد الإجابة عنها.

قام الباحث بتفريغ البيانات ومن ثم إدخالها فى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغية تحليلها إحصائيا.

المعالجة الإحصائية:

١- لإيجاد معاملي الثبات والصدق للمقياس، استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ.

٢- لاختبار فرضيات البحث، تم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية Means &Standard Deviations.
- تحليل التباين الثلاثي Three Way Analysis of Variance.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على: عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف.

ويوضح الجدول (٧) هذه النتيجة.

جدول (٧)
نتيجة اختبارتحليل التباين (ANOVA) لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق في أساليب التعلم

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التسلسلي/الشمولي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٢,٤٤٠ ٨٧٤٣,٨٥٥ ٨٩٠٦,٢٩٥	١ ٢٩٩ ٣٠٠	١٦٢,٤٤٠ ٢١,٥٩٠	٤,٧٤٥	٠,٠٥
الحسي/الحدسي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٤٠,٨٩٥ ١٣٩٤٩,٩١٥ ١٤٠٩٠,٨١	١ ٢٩٩ ٣٠٠	١٤٠,٨٩٥ ٣٤,٤٤٤	٣,٩٩٩	٠,٠٧
النشط/التأملي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٣٥,٩٨٤ ١١١٠٠,٢٠٠ ١١٢٣٦,١٨٤	١ ٢٩٩ ٣٠٠	١٣٥,٩٨٤ ٣٠,٥٩٩	٣,٨٨٨	٠,٠٨
البصري/اللفظي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٢٠,٨٧٦ ١٤٨,٢٠٤ ٢٦٩,٠٨٠	١ ٢٩٩ ٣٠٠	١٢٠,٨٧٦ ٢٩,٩٩٩	٣,٦٦٠	٠,٠٩

من الجدول أعلاه، يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) بين طلبة الجامعة لصالح أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم الأخرى.

ولترتيب أساليب التعلم الأربعة تصاعديا، استخد الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يلي:

أسلوب التعلم	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
التسلسلي/الشمولي	٣٠٠	٦,٧٠	١,٥٦	الأول
الحسي/الحدسي	٣٠٠	٦,٤٧	١,٧٦	الثاني
النشط/التأملي	٣٠٠	٦,٣٩	١,٨٣	الثالث
البصري/اللفظي	٣٠٠	٦,٣٥	١,٩٠	الرابع

يتضح أن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الجوف هو الأسلوب التسلسلي/ الشمولي، يليه في المرتبة الثانية، الأسلوب الحسي/الحدسي، في حين احتل الأسلوب النشط/ التأملي المرتبة الثالثة، ثم الأسلوب البصري/اللفظي في المرتبة الرابعة.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبوعواد ونوفل(٢٠٠٢) التي جاء فيها أسلوب التعلم البصري/اللفظي في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي لأداء الطلبة عليه.

كما وتختلف هذه النتيجة أيضا مع نتيجة دراسة زاينو ووالن (Zywno & Waalen 2002) التي جاء فيها الأسلوب البصري/اللفظي في المرتبة الأولى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعزى إلى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يستخدمها المعلمون منذ المرحلة المدرسية. فالطالب الجامعي يمر بتلك المراحل، ويتدرج في أساليب التعلم إلى أن يصل إلى أساليب أكثر تعقيدا في التعلم، ومن جهة أخرى تلعب المناهج الدراسية عامة، والمناهج والمقررات الدراسية في المرحلة الجامعية بصفة خاصة دورا كبيرا ومهما في تنمية وتطوير أساليب التعلم –إذ يتم عن طريقها تعلم الطلبة وتدريبهم على التنظيم والتسلسل في تعلمهم وتفكيرهم.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على أنه لا يوجد تأثير (تفاعل) دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي:

والجدول (٨) يوضح نتيجة الفرض أعلاه:

جدول (٨)
يبين نتيجة تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٨) لمعرفة تأثير متغيرات البحث (النوع×التخصص×المستوى) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٤,٧٣١	١	٤,٧٣١	١,٨٥٧	٠,١٧٤
التخصص	١,٠٧٥	١	١,٠٧٥	٠,٤٢٢	٠,٥١٧
المستوى	١٦,٢٠٣	٧	٢,٣١٥	٠,٩٠٩	٠,٥٠٠
النوع×التخصص	١٣,٢٦٥	١	١٣,٢٦٥	٥,٢٠٦	٠,٠٢٣
النوع×المستوى	٧,١٤٦	٧	١,٠٢١	٠,٤٠١	٠,٩٠١
التخصص×المستوى	١٧,٣٩٣	٧	٢,٤٨٥	٠,٩٧٥	٠,٤٥٠
النوع×التخصص×المستوى	١٣,٩٧٣	٧	١,٩٩٦	٠,٧٨٣	٠,٦٠٢
الخطأ	٦٨٢,٨٢٠	٢٦٨	٣,٠٥٨		
المجموع	١٣١٩٩,٠٠٠	٣٠٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه يوجد تفاعل (تأثير) ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغيرات (النوع والتخصص) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٢٣)، وهي قيمة دالة إحصائيا. بينما لا يوجد تفاعل دال بين متغيري (النوع والمستوى) و(التخصص والمستوى) على أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي.

وفي حدود علم الباحث، لا توجد دراسة سابقة تتفق أو تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومن وجهة نظر الباحث، أن المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية تلعب دورا بارزا في تنمية وتطوير أسلوب التعلم التسلسلي/الشمولي في تعلمهم وتفكيرهم . ويمكن القول نظريا أن المتعلمين التسلسليين يميلون إلى الإستيعاب والفهم باستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة، حيث إن كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها في التعلم، بينما المتعلمون الشموليون في المقابل يميلون إلى التعلم بقفزات كبيرة بغية الوصول إلى الصورة الكبيرة والشاملة.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على أنه لا يوجد تأثير (تفاعل) دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم الحسي/الحدسي:

والجدول (٩) يوضح نتيجة الفرض أعلاه:

جدول (٩)
يبين نتيجة تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٨) لمعرفة تأثير متغيرات البحث (النوع×التخصص×المستوى) على أسلوب التعلم الحسي/الحدسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٨,٢٢١	١	٨,٢٢١	٢,٦١٣	٠,١٠٧
التخصص	١٠,٤٧٢	١	١٠,٤٧٢	٣,٣٢٩	٠,٠٦٩
المستوى	٢٧,١٥٦	٧	٣,٨٧٩	١,٢٣٣	٠,٢٨٥
النوع×التخصص	٠,٤٩٢	١	٠,٤٩٥	٠,١٥٧	٠,٦٩٢
النوع×المستوى	١٥,٦٧٦	٧	٢,٢٦٨	٠,٧٢١	٠,٦٥٤
التخصص×المستوى	١٢,٩٦٣	٧	١,٨٥٢	٠,٥٨٩	٠,٧٦٥
النوع×التخصص×المستوى	١٣,١٧٠	٧	١,٨٨١	٠,٥٩٨	٠,٧٥٧
الخطأ	٨٤٣,٠٥٠	٢٦٨	٣,١٤٦		
المجموع	١٣٥٢٩,٠٠٠	٣٠٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أنه لا يوجد تفاعل (تأثير) ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم الحسي/الحدسي، حيث كانت قيمة ف (٠,٥٨٩) ومستوى الدلالة (٠,٧٥٧)، وهي غير دالة إحصائيا.

هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة ليزنجر (Litzinger, Lee, Wise, 2005) التي أشارت إلى أن الإناث لديهن توجه نحو أسلوب التعلم التسلسلي أكثر من أسلوب التعلم الحسي، وتدني في الأسلوب اللفظي مقابل البصري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هاسيرسي (Hasirci, 2006) التي ظهر فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل أساليب التعلم بين الطلبة.

وعلى كل حال يمكن تفسير هذه النتيجة بالاستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي يستخدمها المعلمون والطلبة في المستويات الدراسية المختلفة ضمن كل تخصص، حيث يشجع عادة أنماط محددة من الأساليب والطرق والاستراتيجيات التعليمية-التعلمية المناسبة لكل تخصص، لذا فإن متغير النوع والتخصص والمستوى الدراسي، لا يبدو أن لها تأثير في اختلاف أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة.

رابعا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على أنه لا يوجد تأثير(تفاعل) دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات(النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم النشط/التأملي.

والجدول (١٠) يوضح نتيجة الفرض أعلاه:

جدول (١٠)
يبين نتيجة تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٨)لمعرفة تأثير متغيرات البحث(النوع×التخصص×المستوى) على أسلوب التعلم النشط/التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	١١,٠٩٠	١	١١,٠٩٠	٣,٦٧٢	٠,٠٥٨
التخصص	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٠٢٠	٠,٨٨٨
المستوى	٣١,٤١٦	٧	٤,٤٨٨	١,٤٦٨	٠,١٧٩
النوع×التخصص	٩,١٧٤	١	٩,١٧٤	٣,٠٠٠	٠,٠٨٤
النوع×المستوى	٣٤,٨٤٨	٧	٤,٩٧٨	١,٦٢٨	٠,١٢٧
التخصص×المستوى	٣٨,٩٥٩	٧	٥,٥٦٦	١,٨٢٠	٠,٠٨٤
النوع×التخصص×المستوى	٢٥,٣٠٤	٧	٣,٦١٥	١,١٨٢	،٣١٣
الخطأ	٨١٩,٤٧٥	٢٨٦	٣,٠٥٨		
المجموع	١٣١٩٩,٠٠٠	٣٠٠			

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أنه لا يوجد تفاعل (تأثير) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لمتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم النشط/التأملي، حيث بلغت قيمة ف (١,١٨٢)، ومستوى الدلالة (٠,٣١٣) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.

تختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه بيجس (2002) Biggs في نموذجه لتفسير أساليب التعلم التي يتبناها الطالب، وهي نتاج للتفاعل بين الطالب والبيئة، وأن من بين العوامل المؤثرة في تحديد أسلوب التعلم النشط/التأملي لدى الطالب هي: طبيعة المادة الدراسية، وطريقة التدريس، وطرق التقويم، ومحتوى المقررات الدراسية.

يرى الباحث أن الدراسة الجامعية في أساسها تعتمد على نشاط الطالب ومثابرته واجتهاده لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي وبالتالي فإن ذلك لا يتأثر بتاتا بالتخصص أو المستوى أو جنس الطالب.

خامسا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس

نص هذا السؤال على أنه لا يوجد تأثير(تفاعل) دال إحصائيا عند (٠,٠٥) بين متغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم البصري/اللفظي:

والجدول (١١) يوضح نتيجة الفرض أعلاه:

جدول (١١)
يبين نتيجة تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٨) لمعرفة تأثير متغيرات البحث(النوع×التخصص×المستوى) على أسلوب التعلم البصري/اللفظي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٠,٩٦١	١	٠,٩٦١	٠,٢٧٥	٠,٦٠٠
التخصص	١٨,٥٠١	١	١٨,٥٠١	٥,٣٠٥	٠,٠٦٢
المستوى	٢١,٢٠٨	٧	٣,٠٣٠	٠,٨٦٩	٠,٥٣٢
النوع×التخصص	١٢,٠١٥	١	١٢,٠١٥	٣,٤٤٥	٠,٠٦٥
النوع×المستوى	١٢,١١٠	٧	١,٧٣٠	٠,٤٩٦	٠,٨٣٧
التخصص×المستوى	٢٢,٤١٦	٧	٣,٢٠٢	٠,٩١٨	٠,٤٩٣
النوع×التخصص×المستوى	٤٥,٤٦٧	٧	٦,٤٩٥	١,٨٦٢	٠,٠٧٦
الخطأ	٩٣٤,٦٩٦	٢٦٨	٣,٤٨٨		
المجموع	١٣١٦١,٠٠٠	٣٠٠			

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أنه لا يوجد تفاعل (تأثير) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لمتغيرات (النوع والتخصص والمستوى) على أسلوب التعلم البصري/اللفظي، وكانت قيمة ف (١,٨٨٢)، ومستوى الدلالة(٠,٠٧٦)، وهي غير دالة إحصائيا.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زاينو ووالن (2002) Zywno & Waalen التي جاء فيها تأثير أسلوب التعلم البصري/اللفظي.

ولعل هذه النتيجة تعزى إلى الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي يستخدمها المعلمون منذ المرحلة المدرسية، حيث يشجع المتعلمون على تعلم الحقائق، ويعتادون على حل المشكلات بأساليب وإجراءات روتينية محددة، وتركيزهم على إيجاد علاقات وارتباطات واضحة بين ما يتعلمونه وبين حياتهم العملية، كما أن معظم المتعلمين بصريون يهتمون باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، ويتذكرون ما يرونه بصورة جيدة، ويعود هذا لكثرة تعرضهم إلى المثيرات البصرية المختلفة في هذا العصر، ولا سيما أجهزة التلفاز والحواسيب.

في رأي الباحث، أن أسلوب التعلم البصري/اللفظي قد يكون مفيدا في المراحل التعليمية المبكرة، إذ تزيد الصور والرسومات من عنصري التشويق والإثارة عند التلاميذ وبالتالي ترتفع درجة التركيز لديهم.

الطالب الجامعي على وجه العموم، يكتسب المعلومات من مصادر مختلفة وبأساليب وطرائق متنوعة ومكتسبة كما ونوعا في عملية التعلم، وبالتالي فإن هذا الأسلوب للتعلم لا يتأثر بنوع الطالب أو تخصصه أو مستواه الدراسي.

التوصيات:

١- ضرورة تشجيع طلبة الجامعة على تبني الأسلوب التسلسلي/الشمولي في التعلم.

٢- تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم بما يراعي تخصصات الطلبة.

٣- تعزيز أساليب التعلم المختلفة من خلال تنويع الأنشطة التي تتلاءم مع تلك الأساليب.

٤- إرشاد الطلبة وتوجيههم أكاديميا لتحسين تحصيلهم الدراسي.

٥- الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة عند التدريس ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب.

المقترحات:

١- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أساليب التعلم في علاقتها ببعض العوامل المعرفية والانفعالية والشخصية.

٢- إجراء المزيد من البحوث التجريبية لبحث إمكانية تعديل أساليب تعلم الطلاب من خلال تعديل بعض العوامل المرتبطة بها.

٣- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم في إطار نماذج أخرى لأساليب التعلم كنموذج Biggs ونموذج Bask، وبيان أثرها في مختلف جوانب التعلم.

المراجع:

أبو عواد، فريال محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠١٢)، دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر-سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ١، ٧٦-١١٥.

جابر، ليانا وقرعان، مها (٢٠٠٤). أساليب التعلم/النظرية والتطبيق. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

العمران، جيهان عيسى (٢٠٠٦). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي. المجلة التربوية، الكويت، ٢٠(٧٨)، ٧٥-١١١.

Biggs, J. B, (2002). Individual & Group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology,* London, Wiley, (48), 266-279.

Clake, R. M. (1986). Students approaches to Learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology,* (56), 309-321.

Claxton, C. & Murrel, P. (1988). *Learning Styles*. ERIC Digest, (ED, 301143).

Coon, K. B, Waguespack, M.M. & Polk, M. J. (1994). Dyslexia Screening Instrument. San Antonio,Tx: Pearson.

Duckwall, J. M. , Arnold, L. &Hoyes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students: a longitudinal study. *Research in Higher Education, 32*(1), 1-13.

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Practical Approaches for Grades, PP: 7-12, MA: Allyn and Bacon.

Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). *Learning Styles and Approaches to Studying*. *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp 537-542). New York: Academic Press.

Entwistle, N. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and level of processing among university students. *British Journal of Educational Psychology, 58,* 258-265.

Felder R. & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability, and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education, 2*(1), 103-112.

Furnham, A. (1992). Personality and learning styles: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences, 13,* 429-438.

Genoverse, J. (2004). The index of learning styles: an investigation of its reliability and concurrent validity with the preference test. *Individual Differences Research, 2*(3), 169-175.

Grasha, A. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.

Hasirci, O. (2006). Learning styles of prospective primary school teachers. The Cukurova, A University Case, *Journal of Theory and Practice in Education*. *2*(1), 15-25.

Kolb, D. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. *in Arthur checkering and associates (ed)*. The modern American College (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

Kovacic, Z., (2004). *Learning styles, sociodemographics and level of participation in a discussion forum*. New Zealand: The open Polytechnic of New Zealand.

Lemire, D. (2005). *Establishing the psychometric properties of one learning style instrument*. PhD, Manhattan, Ks, Kansas State University.

Litzinger, T, Lee, S. , Wise, J. (2005). *A study of the reliability and validity of the felder-solomon index of learning styles*. Proc. of the 2005. American Society for Engineering. Annual Conference and Exposition, 2005.

Litzinger, T, Lee, S. , Wise, J, & Felder, R. (2007). A psychometric study of the index of learning styles. *Journal of Engineering Education*. *96*(4), 309-319.

Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning outcome. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

Mc Caulley, M., Harrisberger, L., Godleski, E. S., Yokomoto, C. F., & Sloan, E. D. (1983). Applications of psychological type in engineering education. *Engineering Education, 73*(5), 394 – 400.

Newble, D. I. & Hejka, E. J. (1991). Approaches to learning of medical students and practicing physicians. *Educational Psychology, 11*(3-4), 333-342. New York: Athencum.

Sadler-Smith, E, (2001). The relationship between Learning style and cognitive style. *Personality and individual differences, 30,* 609-616. APA: USA.

Schroeder, C. (1993). *New students-new learning styles*. Change, 21-26. Pittsburg: Alliance Publisher

Zwanenberg, N., Wilkinson, L. , & Anderson A. (2000). Felder and Silverman's index of learning styles and honey and Mumford's learning styles questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance?. *Educational Psychology, 20*(3), 365-380.

Zywno, M. & Waalen, J. (2002). The effect of individual learning styles on student outcomes in technology-enabled education. *Global J. of Engng. Educ*. *6*(1), 35-44. Australia.

Zywno, M. (2003). *A contribution to validation of score meaning for felder-Solomon's index of learning styles*. Proceedings of the 2003 American society for engineering education annual conference & Exposition. Retrieved from: www. engr. nesu. edu/learning styles/ilsweb. html