البحث السادس

أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وعلاقتها باتجاهاتهم نحو برنامج إعدادهم.

د. رانيا صاصيلا*

الملخص

يهدف البحث إلى تعرّف أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي. وتعرف اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي. وقياس العلاقة بين أنماط التعلم والاتجاهات نحو برنامج التأهيل التربوي. والفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة أنماط التعلم، واستبانة الاتجاهات نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).واعتمدت الباحثة على المنهج التحليلي الوصفي، واستخدمت أداتي البحث: (استبانة أنماط التعلم، استبانة الاتجاهات). وشملت عينة البحث (٤٧٦) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة أنماط التعلم وفق متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة العلمي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغير التخصص لصالح طلبة العلمي.

وفي ضوء النتائج التِي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يلي:

– الاستفادة من الخصائص التعلّمية ومهارات التفكير التي يتصف بها النمط **B** (الخاص بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ) خلال عملية التعلُّم، للإسهام في رفع مستوى التحصيل عند الطلبة في الجامعة، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو برنامج التأهيل التربوي.

*كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

١- مقدمة البحث:

يشغل موضوع إعداد المعلم وتدريبه اهتمام الدول المتقدمة والنامية على السواء، وتعد مسألة الاهتمام بالعملية التربوية عامة وبعملية إعداد المعلم خاصة مقياس تقدم المجتمعات وتطورها، وتهدف برامج إعداد المعلمين إلى تطوير مهارات المعلمين بما يساعد في عملية تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بواجباتهم التربوية والتدريسية في المستقبل، وتتوقف كفاءة المؤسسات التربوية التي تقوم بعملية إعداد المعلم وتدريبه على كفاءة المعلم وقدرته على تطوير ممارساته التربوية والمهنية لتقديم نوعية متميزة من التعليم لطلبته (Royseetal,2001,22).

وتسعى المؤسسات التربوية إلى تطوير العملية التربوية ورفع كفاءاتها، وتحسين مردودها من خلال البرامج التربوية التي يخضع لها المتعلم في أثناء عملية الإعداد(البطش والطويل، ١٩٩٨، ٣٢)، ومن أجل تحسين البرامج التربوية وتطويرها والنهوض بها لابدَّ من القيام بتقويمها بصورة مستمرة، وقد أكد ستفلبيم (Stuffelbeam)أن عملية تقييم البرامج التربوية تتناول أربعة عناصر أساسية هي: (البيئة، المدخلات، العمليات، المخرجات) (Worthen&Fitzpatrick,1997, 53)، وتعد المدخلات بما تشمله من طبيعة البرامج المقدمة في عملية الإعداد والطلبة المعلمين المتدربين على البرنامج بما يتسمون من خصائص وأنماط تعلمية من أهم العناصر المؤثرة في نجاح عملية الإعداد، ويرى فيدلر (Fedler, 1996) أن الأفراد يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم، ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط التعلم المفضلة لديهم، ويعتقد أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمثيرات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية.

وظهر من خلال دراسة أنماط التعلم نتيجة تتلخص في أن نمط التعلم يمثل الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، وهو ما يتفق مع تعريف دون ودون لأنماط التعلم(Dunn & Dunn ,1993, 10).

وقد أبرزت نتائج الدراسات التباين الواضح في أنماط التعلم لدى الأفراد، كدراسة كل من: (الصباطي ورمضان، ٢٠٠٢؛طلافحه والزغول، ٢٠٠٩؛ الشهري، ٢٠٠٩)، وأكدت أنه حتى يكون التعليم فعالاً، يجب تصميمه وتنظيمه لكي يتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين. كما أكدت هذه الدراسات أنَّ لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم والذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها. وأوصت دراسة سويلم وداهاوي (Sywelem& Dahawy,2010) بضرورة الوعي المستمر بأنماط التعلم لدى الطلبة وتعرّف تفضيلات الطلبة لأنَّ من شأنها تعزيز التعلم.

ويعتقد هيرمان (Herrmann, 1989) بأن تفضيل المتعلم لما يتعلّم يرتبط بنمط التعلّم، ولذا فإن الفشل في المقابلة بين النمط التعلّمي والمنحى التدريسي يؤدي إلى إحباط المتعلّم، وإلى إخفاقه في اكتساب المهمة التي يتدرب عليها، فيزيد جهده المبذول في التعلّم، ويصيبه الضجر والملل، وقد يفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعلّمي، ولذلك يفضل أن يستكشف المعلمون قدرات طلبتهم

التعليمية والتوجه في تعليمهم وفق أنماط التعلّم المختلفة، فلا يستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلّم واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعلّمية المتعددة والمتنوعة وتقديم البرامج التربوية المتناسبة مع أنماط تعلمهم(Bull et al, 2000,22).

ومن هنا كانت فكرة البحث في ضرورة تعرف مدى مواءمة برنامج التأهيل التربوي لأنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بكلية التربية في جامعة دمشق،وقد تم اختيار نموذج "هيرمان" كونه يقوم على مجموعة من المبادئ التي تؤكد ارتباط أنماط التعلم باتجاهات المعلمين نحو البرامج المقدمة إليهم، بالإضافة إلى أنه يحتوي على مجموعة من العناصر التي تندرج تحتها عدد من أنماط التعلم المتنوعة، وقد تمَّ اختيار هذا النموذج بناءاً على استخدامه تفضيلات المتعلمين في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الذي يسعى إلى تعرف أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة، والتي تحدد تمثيلات الطلبة المفضلة عند تعلُّم مواد برنامج التأهيل التربوي، والتي تهدف إلى جعل المتعلم نشطاً متفاعلاً مع المواقف التعليمية/التعلمية وتثير اهتماماته.

٢– مشكلة البحث:

أكدت الدراسات أن من أهم المشكلات التي يواجهها مدرسو مقررات برنامج التأهيل، التربوي هي تدني تحصيل الطلبة وامتلاكهم للكفايات المطلوبة منهم في برنامج التأهيل، بدرجة متوسطة إضافةً إلى ضعف اتجاهاتهم نحو البرنامج (عطيات وعطيات، ٢٠١٠) و(سليمان، ٢٠١١)، وعلى الرغم من اعتراف التربويين بوجود تباين في قدرات الطلبة واستعداداتهم، وفي الطريقة التي يفضلونها في تعلمهم، إلا أن ما يسود في جامعاتنا هو التدريس بنسق واحد اعتماداً على الطرائق العرضية كالمحاضرة والإلقاء والعرض المباشر أو المناقشة دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة (رشوان، ٢٠٠٥).

وبينت دراسة رواشدة ونوافلة (٢٠١٠) أنه نتيجة اختلاف طبيعة التخصصات الأكاديمية المختلفة للطلبة المتقدمين إلى برنامج التأهيل التربوي، فإن البرنامج يفرض محتوى ومهارات محددة لا تتلاءم مع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، الأمر الذي يظهر سلباً في أدائهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو برنامج التأهيل التربوي ويتسبب في الفشل من تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج، لاسيما المتعلقة بامتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية.

وقد نبع شعور الباحثة بمشكلة البحث الحالية في أثناء تدريسها في برنامج الدبلوم، وإشرافها على زمر التربية العملية من خلال تعبير الطلبة عن عدم رضاهم عن برنامج دبلوم التاهيل التربوي، ولذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبةً من دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، ومن تخصصات علمية وأدبية وجدت أن (٨٠٪) منهم يشعرون بالملل من الطرائق المتبعة في عملية الإعداد والتدريب، وأن (٧٠٪) من ذوي التخصصات الأدبية غير راضين عن محتوى برنامج التأهيل، كما عبر (٧٠٪) من طلبة التخصصات العلمية عن إغفال البرنامج للفروق الفردية، وضعف مواءمته لأسلوب تعلمهم، و(٦٠٪) منهم أكدوا أن أساليب تقويم البرنامج لا تتوافق مع أهدافه، وقد تبين

للباحثة نتيجة لذلك ضعف اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي، وربطت تلك النتيجة بضعف مواءمة البرنامج لأنماط تعلمهم، ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

. ما علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي باتجاهاتهم نحو برنامج التأهيل؟

٣- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

٣-١- قد يفيد هذا البحث واضعي برنامج التأهيل التربوي وأعضاء الهيئة التدريسية، في تطوير أهداف برنامج التأهيل ومحتواه وطرائق تدريسه وتقويم مخرجاته، بما يتفق مع أنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل على اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية واتجاهاتهم.

٣-٢- قد يفيد هذا البحث في رفع الكفاية الخارجية لبرنامج التأهيل عن طريق تحسين الكفايات التدريسية لخريجي الدبلوم، نتيجة تطور العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلم السائدة لديهم، وبين اتجاهاتهم نحو برنامج التأهيل التربوي.

٣-٣- يتفق هذا البحث مع توجهات الجمهورية العربية السورية في تطوير المناهج، ومعايير جودة المؤسسات التربوية من حيث تحقيقه رضا المستفيدين من البرنامج.

٤ - أهداف البحث:

بناءً على ما تم عرضه لمشكلة البحث ومبرراته يمكن تحديد أهداف البحث بما يأتي:

٤-١- تعرف أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي.

٤-٢- تعرف اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي.

٤-٣- قياس العلاقة بين أنماط التعلم والاتجاهات نحو برنامج التأهيل التربوي.

٥ ـ أسئلة البحث: يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي؟
- ما اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي واتجاهاتهم نحو برنامج التأهيل؟

٦ـــ فرضيات البحث:

٦-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة أنماط التعلم وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

٦-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

٧ ـ حدود البحث:

٧–١– الحدود البشرية: طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق.

٧–٢–الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة دمشق.

٧–٣– الحدود الزمنية: تمت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، وقد طُبقت استبانات الدراسة في الشهر الرابع عام ٢٠١٣م.

٧–٤– الحدود العلمية: تناول البحث أنماط التعلم واتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي والعلاقة بينهما.

٨– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

٨–١– أنماط التعلم (Learning Styles): أسلوب التعلّم الذي يفضله المتعلم، ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته، وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها (رواشدة وآخرون، ٢٠١٠، ٣٦٥).

وفي هذا البحث عُرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في استبانة نمط التعلم، والتي تحدد من خلال مجموعة الصفات التي تمثل نمط معين يتبعه المتعلم، واعتمد البحث الحالي نموذج هيرمان لتحديد نمط التعلم، والذي صنفت فيه أنماط التعلم إلى أربعة أنواع، وشملت الاستبانة الصفات المحددة لكل نمط.

٨–٢– الاتجاهات: أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو أي حدث في البيئة (وحيد، ٢٠٠١، ٤٠).

وتعرف الباحثة مصطلح الاتجاه نحو برنامج التأهيل التربوي إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في استبانة الاتجاه المستخدم في هذا البحث، بحيث تنوعت بنود الاستبانة لتشمل جوانب من أهداف البرنامج ومحتواه وأساليب الإعداد والتقويم.

٨–٣– دبلوم التأهيل التربوي: برنامج تربوي لسنة دراسية تلي مرحلة الحصول على الإجازة الجامعية، ينتسب إلى دبلوم التأهيل التربوي طلبة من تخصصات مختلفة علمية وإنسانية، ويعد المتعلم خلال دراسته في دبلوم التأهيل التربوي إعداداً تربوياً ونفسياً يمكنه من ممارسة مهنة التدريس (صيام، ٢٠٠٢، ٤٣٧).

٩– الجانب النظري:

٩–١– تعريفات أنماط التعلم: لقد أورد جابر وقرعان (٢٠٠٤) تعريفات متعددة لأنماط التعلم منها:

تعريف كينسلا (Kinsella,1994) لنمط التعلم بأنه: طرائق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات المتبعة في استرجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرائق التعليم والمحتوى.

كما عرفه غريغور وبوتلن (Gregore &Butlen, 1984)بأنه: مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة.

ويعرفه كييف(Keefe, 1979)بأنه صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفيزيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك ومعالجة المعلومات والتفاعل مع البيئة التعليمية، وهي الطرائق التي يستجيب من خلالها الطلاب إلى الأوضاع التعليمية.

أما كولب (kolb, 1984) فعرفه بأنه الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

وهناك الكثير من التعريفات كتعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية، وتعريف الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية، وبعامة تتفق التعريفات على مجموعة من الصفات لأنماط التعلم أهمها أنها مجموعة من الخصائص العقلية والشخصية والطرائق المتبعة في التعامل مع المعلومات والعادات المتعلقة بالتعامل مع البيئة التعليمية، ويعد الاختلاف في هذه الصفات العامل الأساس في ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف طرائق التعلم.

٩-٢- نماذج أنماط التعلم: (نموذج هيرمان):

صنّفت أنماط التعلّم بنماذجٍ متعددةٍ، ويعد أول هذه النماذج نموذج كارل جنغ (Carl Jung) الذي صنَّف أنماط التعلم إلى شعوري وتفكيري وحسي وحدسي (قطامي، ١٩٩٨، ٣٦)، يليه نموذج كولب (Kolb) الذي صنف أنماط التعلم إلى التباعدي والتمثلي والتقاربي والموائم (Wilson & Hill, 1994, 351)، وصنّف في نموذج مايرز برج (Myers-Brigg) إلى انبساطي وحسَّاس ومفكّر ومحكّم (Hadfield, 2006, 372)، وتحدد في نموذج مكارثي الذي يصطلح عليه مصطلح "الفورمات" (Four Major Learning Style "4MAT") أربعة أنماط تعلّم حسب مداخل المعلومات هي الابتكاري والتحليلي والحسي والديناميكي (Mountford et al, 2006, 141)، وتحدد في نموذج جريجورك (Gregorc, 1985) أربعة أنماط للتعلم: المحسوس ـ التسلسلي، المحسوس ـ العشوائي، المجرد ـ التسلسلي، المجرد ـ العشوائي (Hadfield, 2006, 373) وغيرها من أنماط التعلم.

وسيقتصر في هذا البحث وصف نموذج هيرمان لاعتماده عليه، حيث ورد في هيرمان، وستاينو ماري، وشي، وكاري، وفقز (Herrmann, 1989; Steyn& Maree, 2003; She, 2005; Carey, 1997; Voges, 2005) وصف أنماط التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ. ووصف خصائص التعلم في كل من هذه الأجزاء الأربعة، ووصف الطرائق التعليمية والسياقات التي تتقابل معها، وفيما يلي إيجاز وصف ملامح هذه الأنماط:

٩-٢-١- نمط التعلّم A الخارجي External Learning (الجزء الأيسر العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المعتمد على الحقائق والتحليلي والعقلاني والنظري

والخارجي. واعتمدالبحث لهذا النمط مصطلح التعلّم الخارجي، وأهم خصائصه أنه:

- منطقيLogical قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة.
- عقلاني(تبريري) Rational يحدد الخيارات على أساس العقل وليس على أساس العاطفة.
- حقائقي Factual يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وطرائق مدروسة.
- نظري Theoristic يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- واقعي Realistic يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمه الأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- تحليلي Analytical قادر على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها.
- كمي Quantitative يتوجه نحو العلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- رياضي Mathematical يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها.
- نقدي Critical يمارس أو يضمن أحكاماً وتقييماً بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- تقني Technical يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية.
- مالي Financial كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات والاستثمارات.

٩-٢-٢- نمط التعلّم Bالإجرائي Procedural Learning (الجزء الأيسر السفلي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: الموجه، المخّطط، المنظّم، التسلسلي، الإجرائي، واعتمد البحث لهذا النمط مصطلح التعلّم الإجرائي، وأهم خصائصه:

- تسلسلي Sequential يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى أو بالترتيب.
- منظّم Organize يرتب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً.
- تفصيليDetailed يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو المشروع.
- مخطّط Planner يشكل الأساليب أو المعاني لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في التنفيذ.
- إجرائي Procedural يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء.
- محكوم وموجه Controlled مقيد ويتحكم في مشاعره نحو الآخرين.
- محافظ Conservative يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة والتقليدية.
- محدد البنية Structured يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد.
- غير مخاطر Risk-Avoiding يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة.
- زمني Timely ينجز المهمات بالوقت المحدد.

٩-٢-٣- نمط التعلّم Cالتفاعلي Interactive Learning (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المشاعري والعاطفي والاجتماعي والبين –شخصي والتفاعلي، واعتمد البحث لهذا النمط مصطلح التعلم التفاعلي، وأهم خصائصه أنه:

– بين– شخصيInterpersonal يستطيع بسهولة تطوير علاقات طيبة ذات معنى مع مختلف الناس، ويتعلّم بشكل أفضل بمشاركة الآخرين والتعاون معهم.

– عاطفي Emotional يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها وظهورها لديه.

– حسي–حركيKinesthetic يتعلّم باستخدام حواسه باللمس والسمع والشم والتذوق والنظر والحركة.

– رمزيSymbolic يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها.

– فني Artistic يستمتع أو أنه ماهر في التلوين والرسم والموسيقى والنحت، وقادر على تنسيق اللون والتصميم والبنية لإحداث آثار سارة.

– روحي Spiritual يتعامل مع الروح بانفصال عن الجسد أو عن الأشياء المادية.

– تعبيري Expressive يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره.

– شعوري Feeling يعبر عن مشاعره ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها.

– داعم Supportive يبلّغ الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه ويعلّمه ما تعلّمه.

– لفظيVerbal لديه مهارات تحدثٍ جيده؛ وضوح وفعالية بالمفردات.

– قارئReader يقرأ على الغالب ويستمتع بالقراءة.

– كاتب Writer يتواصل بوضوح مع الكلمات المكتوبة ويستمتع بها.

٩–٢–٤– نمط التعلّم Dالداخلي Internal Learning(الجزء الأيمن العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المتفتح الدماغ (Open-Minded) والابتكاري والتكاملي والتحليلي والتخيلي والداخلي، واعتمد البحث لهذا النمط مصطلح التعلّم الداخلي، وأهم خصائصه:

– بصري Visual يتعلّم بمشاهدة الصور والرسومات والمخططات والعروض العملية.

– شمولي (كلي) Holistic يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة، أو المفاهيم أو السياق.

– ابتكاري Innovating يبتكر أفكاراً وطرائق و أدوات جديدة.

– تخيلي Imaginative يكون صوراً عقلية لأشياء غير محسوسة على الفور، أو أنها لن تدرك كلية في الواقع، وقادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرائق جديدة.

– تكاملي Integrative يركّب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار، والأوضاع إلى كلٍ موحد.

– مفاهيمي Conceptual يتخيل أفكار أو آراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة.

– تركيبيSynthesizer يوحد الأفكار، والعناصر، والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد.

– تزامني Simultaneous يعالج في الوقت نفسه أكثر من مدخل عقلي.

– حدسيIntuitive يعرف شيئاً ما دون التفكير به بشكل معلن، ويمتلك فهماً ثابتاً دون الحاجة إلى حقائق وبراهين.

– مستكشف ذاتي Self - discovery يستكشف المعلومات بنفسه.

– مبادئ ومبادرInitiative مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه.

– إبداعيCreative يمتلك أفكاراً غير اعتيادية وإبداعية، وقادر على تجميع الأشياء مع بعضها بطرائق جديدة وتخيلية.

– مخاطرRisk- Taking يفضل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر.

١٠– الدراسات السابقة:

١٠–١– الدراسات العربية التي تناولت أنماط التعلم:

– دراسة الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) في السعودية بعنوان: (الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي).

تهدف الدراسة إلى تعرف الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. وبلغت عينة الدراسة (٤٠٧) طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان استبانة أساليب التعلم المعدل (المطور) الذي أعده إنتوستل وتايت (١٩٩٤) ويتكون من (٣٨) بنداً. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التعلم العميق، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي. ووجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التعلم، العميق وفق متغير التحصيل لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الطلبة مرتفعي التحصيل، ومجموعة الطلبة منخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلم السطحي.

– دراسة منشار (٢٠٠٤) في مصر بعنوان: (دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير، ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة).

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير، ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (٣٢٣) طالباً وطالبة. وطُبقت أدوات الدراسة التالية: مقياس أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر" (١٩٩١م).واستبانة عمليات الدراسة من إعداد "بيجز". ومقياس أنماط التعلم والتفكير من إعداد "تورانس وآخرون" وترجمة صلاح مراد (١٩٨٨م). وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم السطحي، وكل من أسلوبي الكلي والملكي. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق، وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي،

والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم التحصيلي، وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي.

– دراسة أبو غزال (٢٠٠٨) في فلسطين بعنوان: (أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف السابع في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها).

تهدف الدراسة إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنكليزية، وتطوير اتجاهاتهم نحوها وذلك من خلال مراعاة أنماط تعلمهم عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وتكونت كل مجموعة من (٤٤) طالباً تم اختيارهم بشكل قصدي، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، كما استخدم مقياس أنماط التعلم، ومقياس الاتجاهات، إضافة إلى البرنامج المقترح، والذي احتوى على مجموعة من الدروس المخططة والقائمة على مراعاة أنماط تعلم الطلاب. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: نتائج مقياس أنماط التعلم أظهرت أن الطلاب لديهم أنماط مختلفة. أما بالنسبة للبرنامج القائم على مراعاة أنماط التعلم فله أثر ذو دلالة إحصائية على التحصيل والاتجاهات نحو المادة، حيث استدل الباحث على نجاح وفعالية التدريس القائم على أنماط التعلم وأثر ذلك الإيجابي على التحصيل في اللغة الإنكليزية، والاتجاهات نحوها.

– دراسة الشهري (٢٠٠٩) في السعودية بعنوان (أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة).

تهدف الدراسة إلى تعرف أنماط التعلم والتفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩١) طالباً وطالبة من المستويات الأولية والنهائية في ثلاث كليات من كليات جامعة طيبة. واستخدم الباحث مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس، والمترجم من (مراد، ١٩٩٤). ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين عينتي كلية العلوم والتربية في درجات النصف الكروي الأيسر لصالح عينة كلية التربية. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في متوسط درجات النصف الكروي الأيسر لصالح الطالبات. ووجود فروق دالة إحصائياً بين عينتي كلية العلوم والتربية في متوسطات درجة النمط المتكامل لصالح مجموعة كلية العلوم. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور في النمط الأيسر المسيطر.

– دراسة طلافحه و الزغول (٢٠٠٩) في الأردن بعنوان: (أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة، ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) طالباً وطالبة من

طلبة جامعة مؤتة. واستخدم الباحث مقياس تورانس وزملائه المعروف باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك – نموذج أ". وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار أنماط التفكير تعزى لمتغير مستوى التخصص، ولصالح طلبة التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن فالمتكامل.

– دراسة أبو النادي (٢٠١٠) في الأردن بعنوان: (أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع...الطموح).

تهدف الدراسة إلى تعرف أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن، وهل هناك علاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلاً، ونوع الثانوية العامة (علمي، أدبي، IT، أخرى)، والمستوى الدراسي، والجنس، والمعدل التراكمي، وقد اقتصرت عينة الدراسة على (٨٨) من طلبة جامعة الإسراء والمسجلين لمساقات كلية العلوم التربوية. واستخدم الباحث مؤشر أنماط التعلم لفلدر وسولومون الذي تكون من (٤٤) بنداً لقياس الأنماط (نشط/تأملي، حسي/حدسي، بصري/لفظي، متسلسل/شمولي). ومن أبرز نتائج الدراسة: كانت أعلى نسبة للنمط (الحسي/الحدسي) وهي (٥٩٪) ومن ثم النمط (البصري/اللفظي) وكانت نسبته (٥٨.٥ ٪) وهذا يعني تفضيل الطلبة لهذين النمطين، وأكدت الدراسة وجود اختلافات دالة إحصائياً في أنماط التعلم تعود إلى نوع التخصص في الثانوية العامة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تفضيل نمط التعلم تعزى للجنس (ذكر، أنثى).

– دراسة هيلانو آخرون (٢٠١٠) في الأردن بعنوان: (أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية).

تهدف الدراسة للكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن، وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالبة من طالبات البكالوريوس قسم العلوم التربوية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدم الباحثون مقياس فارك VARK لأنماط التعلم المفضلة ومقياس شيرر لقياس أنماط التعلم المفضلة (السمعي، البصري، قرائي/كتابي، عملي/حركي)، وتم التوصل إلى النتائج التالية: إنَّ نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي/الحركي، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة فعالية الذات تُعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة، ففي حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جداً فأكثر أفضل في درجة فعالية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد وأقل من جيد، منجهة أخرى كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى عينة الدراسة.

١٠-٢- الدراسات الأجنبية لأنماط التعلم:

- دراسة جودي Judi (2006) في نيجيريا بعنوان: (دراسة العلاقة بين أساليب التفكير ومداخل التعلم لدى طلبة الجامعة في نيجيريا).

تهدف الدراسة إلى بحث العلاقة المشتركة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٨١٠) من طلبة جامعتي البحرية العسكرية وإدارة الأعمال. أدوات الدراسة هي: قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ (Lestrnberg) في التحكم العقلي الذاتي. وقائمة أساليب ومهارات الدراسة للطلبة "لانتوسل" (Lantoseel). وأظهرت النتائج: أنَّ المشاركين الذين سجلوا درجات عالية في أسلوب التفكير التقدمي سجلوا درجات عالية في طرائق التعلم التي تعتمد على الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب التشريعي وطريقة التعلم بالفهم.

- دراسة تسفي Tesfaye (2009) في أثيوبيا بعنوان: (أنماط واستراتيجيات التعلم لدى طلبة المدرسة الثانوية في أثيوبيا في تعلم الرياضيات).

تهدف الدراسة إلى تعرف أنماط التعلم لدى طلبة المدرسة الثانوية في أثيوبيا، وتسليط الضوء على عدد من القضايا والتي تحد من استخدام تمثيلاتهم المفضلة عند تعلم الرياضيات والسببية في تصميم مناهج الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) طالباً وطالبةً من طلبة المدرسة الثانوية، و(٣٠) معلماً من معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية. واستخدم الباحث استبانة أنماط التعلم لدن ودن (Dunn& Dunn, 1993)، وبطاقة مقابلات. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: إنَّ الطلبة لا يتعلمون على أساس أنماط التعلم والإستراتيجيات المفضلة لديهم، وأن المناهج الثانوية بحاجة إلى إصلاح لاستيعاب أنماط التعلم والإستراتيجيات المفضلة لدى الطلبة.

- دراسة سويلم وضحاوي Sywelem&Dahawy (2010) في مصر بعنوان: (فحص تفضيلات أنماط التعلم بين طلبة الجامعات المصرية).

تهدف الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين (طلبة كلية التربية) في الجامعات المصرية، وهل هناك فروق بين الجنسين، والمستوى الدراسي، والتخصص على نمط التعلم المفضل. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طالباً وطالبةً من كلية إعداد المعلمين في الإسماعيلية. واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (٤٢) بنداً. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: يوجد أثر لكل من (الجنس/المستوى الدراسي، التخصص) على أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الكليات (سمعي، شمي، بصري، حركي، لمسي، لمسي/سمعي، طباعة) وذلك بدرجات متفاوتة.

١٠-٣- الدراسات التي تناولت تقييم برنامج دبلوم التأهيل التربوي:

- دراسة التاجي (٢٠٠٠) في الأردن بعنوان: (تقويم إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الخريجين).

تهدف الدراسة إلى تقويم برنامج التأهيل قبل الخدمة من وجهة نظر الخريجين، وقد طبقت استبانة لتقييم أهداف البرنامج ومحتواه، والطرائق التدريبية والتقويم على عينة مؤلفة من (٨٩) طالباً وطالبةً، وبينت النتائج أن درجة رضا الخريجين عن البرنامج كانت متوسطة، كما بينوا أن درجة امتلاكهم للكفايات التدريسية أيضاً متوسطة.

– دراسة الزبيدي (٢٠٠٤) في الأردن بعنوان: (مدى تلبية برنامج الدبلوم في جامعة اليرموك للكفايات المهنية لمعلم العلوم).

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تلبية برنامج التأهيل في كل من جامعتي اليرموك والأردنية للاحتياجات المهنية لمعلم العلوم من وجهة نظرهم، وطبق الباحث للتحقق من ذلك استبانة على عينة مؤلفة من (١٤٥) طالباً من طلبة الدبلوم تخصص علوم، وبينت النتائج أن برنامج الدبلوم في جامعة اليرموك حقق نسبة رضا جيدة في حين أنها كانت متوسطة في برنامج الجامعة الأردنية ككل.

– دراسة شطناوي (٢٠٠٨) في الأردن بعنوان: (مدى تحقيق برنامج دبلوم التأهيل التربوي للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة).

تهدف الدراسة إلى تعرف وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي في تحقيق البرنامج للأهداف التربوية الموضوعة له، وطبقت استبانة على عينة مؤلفة من ١٨٨طالباً وطالبةً، وبينت النتائج أن الطلبة يجدون أن البرنامج محقق بدرجة كبيرة لديهم، ولا يوجد فرق يعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي.

– دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠) في الأردن بعنوان: (تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال في الأردن من وجهة نظر الطلبة).

تهدف الدراسة إلى معرفة رأي طلبة دبلوم التأهيل التربوي في برنامج التأهيل ومدى تحقيقه للأهداف المصمم لأجلها، وطبقت استبانة على عينة مؤلفة من (٢٠٥)طالب وطالبة، وبينت النتائج درجة رضا متوسطة من طلبة الدبلوم عن برنامج التأهيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس.

– دراسة سليمان (٢٠١١) في سورية بعنوان: (الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ، في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي).

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توافر الكفايات التدريسية كما هو متوافر في برنامج التأهيل لدى طلبة الدبلوم في جامعتي تشرين ودمشق ومن وجهة نظرهم، وطبقت استبانة على عينة مؤلفة من ٤٨ طالباً وطالبةً تخصص تاريخ، وبينت النتائج أن توافر الكفايات لديهم كان بدرجة متوسطة برأيهم، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والجامعة.

١٠-٤- موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن البحث الحالي قد اتفق مع الدراسات

السابقة في أنه تناول موضوع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة كمتغير أساسي في البحث، إضافة إلى دراسة تقييم برنامج دبلوم التأهيل التربوي من وجهة نظر طلبة الدبلوم وفقاً لمتغير الجنس والتخصص. كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في دراسة أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بالاتجاهات نحو برنامج التأهيل التربوي.

١١ ـ إجراءات البحث:

١١-١- منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ١٦١).

١١-٢- المجتمع الأصلي وعينة البحث:

١١-٢-١- المجتمع الأصلي للبحث: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق والبالغ عددهم (٩٨٠) طالباً وطالبة وفق إحصاء كلية التربية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م (قسم الامتحانات، كلية التربية).

١١-٢-٢- عينة البحث: سُحبت العينة بشكل عشوائي بسيط، وتكونت عينة البحث من (٤٧٦) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، وتمثل هذه العينة نسبة (٤٨.٥٧٪) من مجتمع البحث الأصلي. موزعة وفق الجدول (١).

الجدول (١)

توزع أفراد عينة البحث وفق متغيري البحث

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	الذكور	٢٢٨	٪ ٤٧,٩
	الإناث	٢٤٨	٪ ٥٢,١
	المجموع الكلي	**٤٧٦**	**٪ ١٠٠**
التخصص الدراسي	علمي	٢٤٠	٪ ٥٠,٤
	أدبي	٢٣٦	٪ ٤٩,٦
	المجموع الكلي	**٤٧٦**	**٪ ١٠٠**

١١-٣- أدوات البحث:

١١-٣-١- استبانة أنماط التعلم: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في أدوات البحث:

- مرحلة الاطلاع واختيار أبعاد الاستبانة:

اعتمدت الباحثة أداة شي She (2003) لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، والمطورة أصلاً من

أداة هيرمان للسيادة الدماغية ("Herrmann Brain Dominance Instrument "HBDI)، والذي قام بترجمته نوافلة (٢٠٠٨). وتضم الاستبانة المجالات الأربعة المحددة كما يوضحها الجدول (٢).

الجدول (٢)

توزع بنود مجالات استبانة أنماط التعلم

مجالات استبانة أنماط التعلم لـ هيرمان	البنود
المجال الأول: ربع الدماغ A: (الجزء الأيسر العلوي)	١، ٨، ١٢، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٥٦، ٥٨
المجال الثاني: ربع الدماغ B: (الجزء الأيسر السفلي)	٣، ٦، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٧، ٣٥، ٣٩، ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٤، ٥٧
المجال الثالث: ربع الدماغ C: (الجزء الأيمن السفلي)	٢، ٥، ١٠، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣٣، ٣٨، ٤١، ٤٩، ٥٣، ٦٠
المجال الرابع: ربع الدماغ D: (الجزء الأيمن العلوي)	٤، ٧، ١١، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٤، ٣١، ٣٦، ٤٢، ٤٥، ٤٧، ٥٢، ٥٥، ٥٩

– الدراسة الاستطلاعية لأداتي البحث:

يهدف التحقق من وضوح بنود الاستبانة وتعليماتها، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، إذ طبقت الاستبانتين على عينة صغيرة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي بلغت (٣٠) طالباً وطالبةً في كلية التربية بجامعة دمشق، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت بنود الاستبانتين كما هي، وكذلك التعليمات المتعلقة بهما، وتبين أنها واضحة تماماً ومفهومة.

– طريقة تصحيح استبانة أنماط التعلم:

تجري الإجابة عن بنود الاستبانة بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (٥-٤-٣-٢-١).

– صدق استبانة أنماط التعلم:

– الصدق الظاهري: يهدف التحقق من صلاحية بنود استبانة أنماط التعلم عُرضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للمجال الذي تنتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يُستبعد أي بند من الاستبانة، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه الاستبانة بصورتها النهائية (٦٠) بنداً تم توزيعها بصورة عشوائية على مجالاته.

– صدق الاتساق الداخلي:

يعرف بأنه: "الصدق الذي يقوم على دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده المختلفة للتأكد مما إذا كان الاختبار بكليته عينة ممثلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك الذي يراد قياسه" (مخائيل، ٢٠٠١، ٢٥٧) حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمجالات الفرعية، كما يظهر في الجدول (٣).

الجدول (٣)

الارتباطات بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية

	الارتباط	المجال الأول: (ربع الدماغ A)	المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	المجال الرابع: (ربع الدماغ D)
أنماط التعلم	**ارتباط بيرسون**	**٠,٨١٢****	**٠,٧٧٣****	**٠,٧٩٠****	**٠,٨٠٦****
	مستوى الدلالة	**٠,٠٠٠**	**٠,٠٠٠**	**٠,٠٠٠**	**٠,٠٠٠**
	العدد	**١٥**	**١٥**	**١٥**	**١٥**

يلاحظ من الجدول (٣) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تراوح بين (٠,٧٧٣ و٠,٨١٢)، وهو ارتباط مرتفع ما يدل على أنَّ الاستبانة متجانسة في قياس السمة المقيسة.

– ثبات استبانة أنماط التعلم:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات الاستبانة على الطرائق التالية:

– إعادة التطبيق: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها على العينة نفسها بعد أسبوعين، وقد أظهرت النتائج تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات بلغت (٠.٨٦).

الجدول (٤)

معامل الترابط (بيرسون) في التطبيقين الأول والثاني لاستبانة أنماط التعلم

مجالات استبانة أنماط التعلم	معامل الترابط (بيرسون)	القرار
المجال الأول: (ربع الدماغ A)	٠,٨٤	دالة عند (٠,٠٥)
المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	٠,٨٨	دالة عند (٠,٠٥)
المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	٠,٨٥	دالة عند (٠,٠٥)
المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	٠,٨٢	دالة عند (٠,٠٥)
الدرجة الكلية	٠,٨٦	دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الترابط مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على ثبات الاستبانة، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام.

– طريقة الثبات بالاتساق الداخلي:

الجدول (٥)

يبين ثبات استبانة أنماط التعلم وفق قانون (ألفا كرونباخ)

المجالات	عدد أفراد العينة	عدد البنود	قيمة سبيرمان براون
المجال الأول: (ربع الدماغ A)	٣٠	١٥	٠,٨١
المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	٣٠	١٥	٠,٨٤
المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	٣٠	١٥	٠,٧٩
المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	٣٠	١٥	٠,٨٧
الدرجة الكلية	٣٠	٦٠	٠,٨٣

قامت الباحثة بتطبيق قانون كرونباخ ألفا لمعرفة درجة تباين البنود جميعها من جهة، وتباين الاستبانة ككل من جهة أخرى، وتبين أن قيمة ثبات الاستبانة في الدرجة الكلية (٠,٨٣) وهي قيمة مرتفعة، وتدل على صلاحية الأداة للاستخدام (جدول ٥).

١١-٣-٢- استبانة الاتجاهات:

- مرحلة الاطلاع واختيار أبعاد الاستبانة:

جرى الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات وموضوع دبلوم التأهيل التربوي، وتم اختيار الدراسات المحلية والعربية الحديثة في هذا المجال كونها تقترب في بيئتها من بيئة البحث الحالي، وكان الهدف من الرجوع إليها معرفة بنود الاتجاهات التي تناولها الباحثون في دراساتهم، وخصوصاً ما يتعلق منها بالاتجاه نحو برنامج التأهيل التربوي (أبو غزال، ٢٠٠٨؛ الشهري، ٢٠٠٩؛ شاهين، ٢٠١١، وسليمان، ٢٠١١)، ثم أعدت الباحثة في ضوء هذه الدراسات والأبحاث استبانة الاتجاهات للبحث الحالي وتتألف من (٣٠) بنداً.

- طريقة تصحيح استبانة الاتجاهات:

تكون الإجابة عن بنود الاستبانة بواحدة من الإجابات الثلاث التالية: (موافق، إلى حد ما، غير موافق). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (٣-٢-١).

- صدق استبانة الاتجاهات:

- الصدق الظاهري: يهدف التحقق من صلاحية بنود استبانة الاتجاهات عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في صحة كل بند، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يستبعد أي بند من الاستبانة، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه الاستبانة بصورتها النهائية (٣٠) بنداً.

- ثبات استبانة الاتجاهات:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات الاستبانة على الطرائق الآتية:

- إعادة التطبيق: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها على العينة نفسها بعد أسبوعين، وقد أظهرت النتائج تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات بلغت (٠,٨٤) (جدول٦).

الجدول (٦)

معامل الترابط (بيرسون) في التطبيقين الأول والثاني لاستبانة الاتجاهات

استبانة الاتجاهات	معامل الترابط (بيرسون)	القرار
الدرجة الكلية	٠,٨٤	دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل الترابط مرتفعة، ودالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على ثبات الاستبانة. الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام.

– طريقة الثبات بالاتساق الداخلي:

الجدول (٧)

ثبات استبانة الاتجاهات وفق قانون (ألفا كرونباخ)

المجالات	عدد أفراد العينة	عدد البنود	قيمة سبيرمان براون
الدرجة الكلية	٣٠	٦٠	٠,٨٥

قامت الباحثة بتطبيق قانون كرونباخ ألفا لمعرفة درجة تباين البنود جميعها من جهة، وتباين الاستبانة ككل من جهة أخرى، وتبين أن قيمة ثبات الاستبانة في الدرجة الكلية (٠,٨٥) وهي قيمة مرتفعة، وتدل على صلاحية الأداة للاستخدام (جدول ٧).

١٢– مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

١٢–١– نتائج أسئلة البحث:

السؤال (١): ما أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول الذي يتناول أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة أنماط التعلم قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضح سابقاً في مفتاح التصحيح وتمَّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

– حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٥–١=٤).

– حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (٤) على أكبر قيمة في المقياس وهي (٥)

٤ ÷ ٥ = ٠,٨ (طول الفئة).

– إضافة طول الفئة وهو (٠,٨) إلى أصغر قسمة في المقياس وهي (١)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (١– ١,٧٩)، ثمَّ إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى؛ وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين، إذ يمكن تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق الجدول (٨).

الجدول (٨)

الدرجة المعيارية للحكم على مستوى أنماط التعلم السائدة

المستويات	المستويات	التقييم
المستوى الأول	٢,٥٩ فما دون	منخفض
المستوى الثاني	٢,٦ – ٣,٣٩	متوسط
المستوى الثالث	٣,٤٠ – ٥	مرتفع

الجدول (٩)

الدّرجة الكلية لمتوسطات الإجابات كافة في استبانة أنماط التعلم

م	استبانة أنماط التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الوزن النسبي
١.	المجال الأول: (ربع الدماغ A)	٥٢,٤٣	٧,٣٠٩	٤	٦٩,٩٠ ٪
٢.	المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	٥٣,٥٦	٦,٩٢٣	١	٧١,٤١ ٪
٣.	المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	٥٣,٣٣	٧,٠٢٩	٢	٧١,١٠ ٪
٤.	المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	٥٣,٢٥	٦,٨٣٩	٣	٧١ ٪
	الدّرجة الكلية	٢١٢,١٣٤	٢٥,١٣٤		٧٠,٧١ ٪

يلاحظ من الجدول (٩) أنَّ مجموع المجالات كلّها، ومجموع بنود كلّ مجال هو مجموع يشير إلى تقييم مرتفع لمستوى أنماط التعلم السائدة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، إذ بلغ الوزن النسبي لاستجابة عينة البحث (٧٠,٧١ ٪)، فقد تبين من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنّ أكثر الأنماط الذي كان سائداً لدى الطلبة هو النمط B الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ(٧١,٤١ ٪)، وجاء في المرتبة الثّانية النمط Cبوزن نسبي بلغ (٧١,١٠٪)، وجاء في المرتبة الثّالثة النمط D بوزن نسبي بلغ (٧١ ٪)، وأخيراً جاء في المرتبة الرابعة النمط Aبوزن نسبي بلغ (٦٩,٩٠ ٪).

ويتضح من درجات الجدول (٩) وجود مستوى مرتفع من نمط التعلم B لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، فطرائق التدريس المستخدمة غالباً طريقة المحاضرة، واعتماد المتعلم على ما يقدمه أستاذ المادة من معلومات ومفاهيم ومهارات، فالمتعلم هنا متلقٍ للمعلومة وليس مشاركاً فيها، فالمتعلم من النمط Bيتمتع بصفات التنظيم والترتيب والتسلسل والتخطيط، وهذه الصفات غالباً هي الصفات الأكثر شيوعاً لدى المدرسين المتميزين، مما يدل على سيطرة النمط الأيسر المتعلق بوظائف اللغة والكلام وسماع الشرح اللفظي، وتنظيمه، وتذكر الأشياء المتعلمة فقط، فهو مسؤول عن الفهم اللغوي وأشكال التواصل اللغوي وبالذاكرة اللفظية والاستجابة للتعليمات اللفظية، كل هذه النتائج تعطي تفسيراً لسيطرة النمط الأيسر في التعلم. كما أنَّ سيطرة النمط الأيسر في التعلم لدى طلبة الدبلوم تُعزى إلى أنَّ محتوى المواد الدراسية غالباً ما تعتمد في جوهرها على قدرة المتعلم في استخدام القدرات اللفظية والتحصيلية والتذكر. وهذا ما يتفق مع دراسة (الشهري، ٢٠٠٩).

السؤال (٢):ما اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات طلبة دبلوم التأهيل التربوي على استبانة الاتجاهات، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

الدّرجة الكلية لمتوسط إجابات الطلبة في استبانة الاتجاهات

م	استبانة الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	الدّرجة الكلية	٤٦,٥٨	١١,٨٦٤	٥١,٧٥ ٪

من خلال الجدول (١٠) نجد أن مستوى اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي كان متوسطاً إذ بلغ الوزن النسبي لإجابات الطلبة (٥١.٧٥٪).

وقد تُعزى تلك النتيجة المتوسطة في اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي إلى أنَّ البرنامج لايساعد المتعلم على توظيف قدراته توظيفاً معرفياً وسلوكياً، واعتماد غالبية أعضاء الهيئة التعليمية على طريقة المحاضرة في إعطاء المعلومات، ما يجعل المتعلم هنا متلقياً للمعلومة وليس مشاركاً فيها، فضلاً عن اعتماد عملية التعلم على المعلومات النظرية والشرح النظري دون الممارسة العملية التطبيقية، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات متوسطة نحو برنامج التأهيل التربوي، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة (سليمان، ٢٠١١) والتي بينت أن طلبة الدبلوم في جامعتي دمشق وتشرين لديهم اتجاهات متوسطة نحو فاعلية برنامج دبلوم التأهيل التربوي نتيجة لاعترافهم بتوافر الكفايات التدريسية لديهم نتيجة البرنامج بدرجة متوسطة.

السؤال (٣): هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم والاتجاهات نحو برنامج التأهيل التربوي؟

للإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلبة دبلوم التأهيل التربوي على استبانة أنماط التعلم واستبانة الاتجاهات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١).

الجدول (١١)

معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في استبانة أنماط التعلم واستبانة الاتجاهات

		المجال الأول: (ربع الدماغ A)	المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	أنماط التعلم
الاتجاهات	معامل الارتباط بيرسون	٠,٨٩٨**	٠,٧٦٢**	٠,٦٨٦**	٠,٧٥٣**	٠,٨٨٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يبيّن الجدول (١١) أنَّ قيمة (ر= ٠,٨٨٨**) وهو يعني ارتباطاً مرتفعاً إيجابياً في الدرجة الكلية، وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة دبلوم التأهيل التربوي على استبانة أنماط التعلم ودرجاتهم على استبانة الاتجاهات عند مستوى (٠,٠٥).

وقد يُعزى ذلك إلى أن تنوع أنماط التعلم بين طلبة دبلوم التأهيل التربوي لا يشبع من خلال ما يقدمه برنامج التأهيل، والذي غالباً ما يتصف المحتوى بالتركيز على الجانب النظريواتباعه لنمط واحد في السياق التدريسي وهو المحاضرة، مما يدعو استناداً إلى تلك النتيجة إلى ضرورة التنويع في طبيعة برنامج التأهيل، وذلك لتحقيق مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلم لدى طلبة الدبلوم.

١٢-٢- نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على

استبانة أنماط التعلم وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في استبانة أنماط التعلم تبعاً لمتغير الجنس: (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المجال الأول: (ربع الدماغ A)	الذكور	٢٢٨	٥٢,٦٨	٧,٢٥٥	٤٧٤	٠,٧٣٧	٠,٤٦١	غير دالة عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٥٢,١٩	٧,٣٦٥				
المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	الذكور	٢٢٨	٥٣,٣٢	٦,٨٧٧	٤٧٤	٠,٢٣٤	٠,٨١٥	غير دالة عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٥٣,١٨	٦,٨١٨				
المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	الذكور	٢٢٨	٥٣,٥٠	٦,٨٠٦	٤٧٤	٠,١٥٤	٠,٦١٣	غير دالة عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٥٣,١٧	٧,٢٣٨				
المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	الذكور	٢٢٨	٥٣,٧٥	٦,٩٢٠	٤٧٤	٠,٥٥٨	٠,٥٦٤	غير دالة عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٥٣,٣٨	٦,٩٣٥				
أنماط التعلم	الذكور	٢٢٨	٢١٣,٢٥	٢٤,٨٧٨	٤٧٤	٠,٣٧٧	٠,٥٦٣	غير دالة عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٢١١,٩٢	٢٥,٤٠٠				

مناقشة نتائج الفرضية: من خلال الجدول (١٢) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٦٣)، وهي أكبر من (٠,٠٥)؛ وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، لأنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على استبانة أنماط التعلم تُعزى إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة من كلا الجنسين الذكور والإناث يخضعون لأساليب التنشئة الاجتماعية نفسها، وأساليب التربية السائدة في المجتمع السوري والتي تؤكد الجدية والمنطقية في التعامل مع المواقف والأشياء. وهذا ما يتفق مع دراسة (طلافحه والزغول، ٢٠٠٩) التي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في أنماط التعلم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة أنماط التعلم وفق متغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في استبانة أنماط التعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علمي، أدبي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص

	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المجال الأول: (ربع الدماغ A)	علمي	٢٤٠	٥٣,٨٠	٥,٧٤٠	٤٧٤	٤,٢٢٠	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٥١,٠٣	٨,٤٠١				
المجال الثاني: (ربع الدماغ B)	علمي	٢٤٠	٥٥,١٣	٥,٦٦٥	٤٧٤	٦,٢٩٣	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٥١,٣٣	٧,٣٩١				
المجال الثالث: (ربع الدماغ C)	علمي	٢٤٠	٥٥,٠٣	٥,٣٦٨	٤٧٤	٥,٤٨٠	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٥١,٦٠	٨,٠٣٧				
المجال الرابع: (ربع الدماغ D)	علمي	٢٤٠	٥٥,٤٠	٥,٢٤٩	٤٧٤	٦,٠٥٣	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٥١,٦٩	٧,٨٦٨				
أنماط التعلم	علمي	٢٤٠	٢١٩,٣٥	١٨,٢٨٣	٤٧٤	٦,١٧٧	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٢٠٥,٦٥	٢٩,٠١٤				

مناقشة نتائج الفرضية: من خلال الجدول (١٣) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من (٠,٠٥)؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على استبانة أنماط التعلم تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة العلمي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ طلبة التخصصات العلمية الذين يسود لديهم نمط التفكير المتكامل أقدر على التوافق مع طبيعة المواد التي تتطلب قدرات عقلية متنوعة مثل: التحليل، التجريب، الاستدلال، النقد، مهارات التواصل اللفظي وتوظيف كلا نصفي الدماغ. ففي هذا الصدد يرى العديد من علماء النفس والتربية المهتمين بالتعلم المستند إلى الدماغ أنَّ المناهج والمقررات الدراسية وطرائق التدريس تخدم فئة من المتعلمين في الوقت الذي تحرم فيه فئة من المتعلمين الآخرين؛ وذلك كونها متحيزة لذوي النمط الأيسر (الذي يتمتع به طلبة التخصص العلمي) لاهتمامها بجوانب التحصيل العقلي والتفكير المنطقي والاستدلال الرياضي والنقد والبحث والتجريب والموضوعية (الزغول، ٢٠٠٦).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط إجابات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في استبانة الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس: (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات	الذكور	٢٢٨	٤٤,٣٥	١٠,٣٢٤	٤٧٤	٤,٠٣٦	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	الإناث	٢٤٨	٤٨,٦٣	١٢,٨٠١				

مناقشة نتائج الفرضية: من خلال الجدول (١٤) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (٠.٠٠٠)، وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، لأنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على استبانة الاتجاهات تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطلبة الإناث.

وقد يُعزى ذلك إلى أن طالبات الدبلوم لديهن رغبة أكبر من الطلبة نحو ممارسة مهنة التدريس، لذا يظهرن اتجاهات إيجابية نحو مقررات الدبلوم، كما تبدي الإناث استجابة أكبر من خلال طرائق التدريس المعتمدة على العرض كالمحاضرة، وما تتطلبه من مهارة في حفظ المعلومات واسترجاعها، وهذا يتعارض مع دراسة (عطيات وعطيات، ٢٠١٠) التي بينت عدم وجود فرق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو البرنامج والتي كان التقدير فيها للبرنامج بدرجة متوسطة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتجاهات الطلبة نحو برنامج التأهيل التربوي وفق متغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط إجابات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في استبانة الاتجاهات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علمي، أدبي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (١٥).

الجدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص

	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات	علمي	٢٤٠	٤٨,٧٥	١٣,١٣٠	٤٧٤	٤,٠٩١	٠,٠٠٠	دال عند (٠,٠٥)
	أدبي	٢٣٦	٤٤,٣٧	٩,٩٧٣				

مناقشة نتائج الفرضية: من خلال الجدول (١٥) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من (٠,٠٥)؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، لأنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على استبانة الاتجاهات تُعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة التخصص العلمي.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ محتوى المقررات التي يقدمها برنامج التأهيل على طلبة التخصصات العلمية فيها نمط مختلف عن الموضوعات التي كانوا يدرسونها في مرحلة الإجازة، مما يثير الشعور بالمتعة أكثر من طلبة

التخصصات الأدبية الذين يشعرون بالملل نتيجة لتكرار المحتوى، أو لتشابهه مع مقرراتهم وخاصة طلبة كلية التربية في مرحلة الإجازة.

١٣- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

١٣-١- على صعيد أهداف برنامج دبلوم التأهيل: تعديل أهداف برنامج دبلوم التأهيل التربوي لتشمل غايات مثل: تدريب المتعلم على أنماط تعلم مختلفة، تدريب المتعلم على التعامل مع طلبة من أنماط تعلم مختلفة، استخدام مهارات تفكير متنوعة، تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، ربط أهداف برنامج الدبلوم بمتطلبات الأزمات التي تعاني منها المدارس في الجمهورية العربية السورية في الآونة الأخيرة، مثل: التعامل مع اعداد كبيرة من التلامذة، المساعدة في تخطي التلامذة للمشكلات النفسية، إيجاد دوافع تدعو إلى المثابرة والاجتهاد وإنجاز المهمات رغم الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية الصعبة، العمل على ترسيخ القيم والمفاهيم الإيجابية، كالمواطنة والأمانة والاخلاص والتضحية والمحبة والتفاهم، استبدال الأفكار والمشاعر والمفاهيم السلبية التي نتجت عن الأزمة بما يقابلها من النواحي الإيجابية.

١٣-٢- على صعيد محتوى برنامج دبلوم التأهيل: التنويع من المحتوى ليشمل مفاهيم وقيم ومبادئ ونظريات تتناول موضوعات اجتماعية ونفسية وعلمية وتاريخية، فسح المجال واسعاً لتحقيق المرونة في الموضوعات كإدخال موضوعات معاصرة يقترحها الطلبة المعلمون، أو إدخال موضوعات ناتجة عن التطورات العلمية والثقافية ناتجة عن اهتمامات الطلبة المعلمين، التركيز في المحتوى على المهارات الشخصية كالتعامل مع الفريق والإدارة وتنظيم الوقت ومهارات النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

١٣-٣- على صعيد أنشطة برنامج دبلوم التأهيل التربوي:

١- تطوير الأنشطة التعليمية التعلمية في برنامج دبلوم التأهيل التربوي من حيث التنويع ما بين الأنشطة التي تتطلب أنشطة شفهية اجتماعية، من خلال إشراك الطلبة في ندوات وحوارات في حلقات البحث من جهة، ومن جهة أخرى إشراكهم بأنشطة تتطلب التطبيق العملي والاعتماد على مهارات عقلية عليا مثل مهارات الاستنتاج والاستقراء والنقد والتقويم وتدريبهم على التعامل مع الوسائل التكنولوجية المتنوعة، لاسيما شبكة الإنترنت للتعامل مع مهارات جمع المعلومة وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها وتطبيقها ومن ثم تطويرها، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي، والعمل ضمن فريق.

٢- الاستفادة من الخصائص التعلّمية ومهارات التفكير التي يتصف بها النمط B (الذي توصل إليه البحث أنه الأكثر انتشاراً لدى طلبة دبلوم التأهيل خلال عملية التعلم)، للإسهام في رفع مستوى كفايات المتعلم ولإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو برنامج التأهيل التربوي. وذلك من خلال التركيز على مهارات التسلسل والتنظيم وإدارة الوقت والتخطيط.

١٣-٤- على صعيد تقويم برنامج التأهيل التربوي:

١– الاعتماد على أنشطة متنوعة تتلاءم وأنماط التعلم المختلفة، مثل: الاختبارات الشفهية والكتابية والتطبيقية.

٢– الاعتماد على التقويم المعتمد على قيام الطلبة بمشروع تخرج أو مشروع بحث جماعي، **و**توزيع درجات المشروع على مهارات متنوعة مثل: استخدام التكنولوجيا في إنجاز المشروع، والمهارات الاجتماعية، والمهارات العقلية، والمهارات السلوكية، مطابقة موضوع المشروع لمبدأ تحقيق وظيفية المعرفة وربط المؤسسة التربوية بالمجتمع.

٣– ربط التقويم بالنمط B بحيث يستفاد من تكنولوجيا المعلومات والتعليم المصغر في تقويم مهارات التنظيم والتسلسل والتخطيط والإدارة.

٤– اعتمد البحث الحالي على نموذج ستافلبيم (Stufflebeam) في تقييمه لبرنامج التأهيل، واعتمد على تقييم أنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي واتجاهاتهم نحو البرنامج، كون المتعلمين أحد مدخلات البرنامج، واستكمالاً لهذا العمل التقييمي ترى الباحثة ضرورة دراسة المدخلات البشرية الأخرى كالمدرسين والإداريين، ودراسة العناصر المادية والتجهيزات، والعوامل المعنوية كالقررات والأنظمة والتشريعات التي تتعلق بتنظيم برنامج التأهيل.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النادي، هالة. (٢٠١٠). أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع...الطموح، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الأردن، ١٦(١)، ٥٦- ١٠١.

– أبو غزال، أشرف. (٢٠٠٨). *أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف السابع في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

– البطش، محمد والطويل، هاني. (١٩٩٨). تقييم خريجي الجامعة الأردنية لإعدادهم الأكاديمي والعملي والشخصي والاجتماعي، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٥ (٣)، ٣٠٥ ـ ٣٣١.

– التاجي، حسن. (٢٠٠٠). تقويم إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الخريجين، الأردن، مؤته، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، ١٥(٣)، ١٧٩ ـ ٢٠٥.

– جابر، ليانا وقرعان، مها. (٢٠٠٤). *أنماط التعلم النظرية والتطبيق*، رام الله، فلسطين: مركز القطان للنشر والتوزيع.

– رشوان، ربيع. (٢٠٠٥). *توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.

– رواشدة، إبراهيم ونوافلة، وليد والعمري، علي. (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦(٤)، ٣٦١- ٣٧٥.

– الزبيدي، باسل. (٢٠٠٤). *مدى تلبية برنامج الدبلوم في جامعة اليرموك للكفايات المهنية لمعلمي العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

– الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٦). *نظريات التعلم*. (ط٢)، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– سليمان، جمال. (٢٠١١). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي (تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي)، دمشق، سورية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٧ (٣ و٤)، ٣٢٥ ـ ٣٧٣.

– شاهين، عبد الحميد. (٢٠١١). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*. مصر، الاسكندرية، جامعة الاسكندرية: منشورات كلية التربية.

– شطناوي، عليمات. (٢٠٠٨). مدى تحقق برنامج دبلوم التأهيل التربوي للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة الدبلوم في الجامعة الأردنية، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم التربوية*، ٥(٣)، ٣٥ ـ٦١.

– الشهري، حاسن. (٢٠٠٩). أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، السعودية، المدينة المنورة، *مجلة جامعة أم القرى*، ١(٢)، ٣٥٣– ٤٠٠.

– الصباطي، إبراهيم ورمضان، رمضان محمد. (٢٠٠٢). *الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي*. بحث منشور، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الرياض، السعودية.

– صيام، محمد وحيد. (٢٠٠٢). آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر (تقنيات التعليم) في كلية التربية بجامعة دمشق، السعودية، الرياض، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٤ (٢)، ٤٣١– ٤٧٥.

– طلافحه، فؤاد طه والزغول، عماد (٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، سورية، دمشق، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٥(١+٢)، ٢٦٩– ٢٩٧.

– عباس، محمد وآخرون. (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط١)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

– عطيات، خالد وعطيات، مظهر. (٢٠١٠). تقييم برنامج الدبلوم العام في جامعة الحسين بن طلال في الأردن من وجهة نظر الطلبة، الأردن، عمان، جامعة عمان للدراسات العليا، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ٦(٣)، ٢١٩ـ ٢٥٣.

– عفانة، عزو. (١٩٩٥). *التدريس الإستراتيجي للرياضيات الحديثة، إجراءات تطبيقية على الطفل الفلسطيني*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– قطامي، يوسف. (١٩٩٨). *سيكولوجيا التعليم والتعلم الصفي*. الأردن، عمان: دار الشروق.

– مخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦). *القياس النفسي. الجزء الثاني*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

– منشار، كريمان (٢٠٠٤). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مصر، جامعة القاهرة، *مجلة كلية التربية*، ٤(٢٨)، ١٧١– ٢٠٩.

– نوافلة، وليد حسين. (٢٠٠٨). *أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

– هيلان، مصطفى والزغبي، أحمد وشديفات، نور. (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية، الأردن، عمان، *مجلة العلوم التربوية*، ١١ (١)، ٦١-١١٢.

– وحيد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠٠١). *علم النفس الاجتماعي*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Bull, K.S., Montgomery, D., & Kimball, S.L. (2000). Student Learning Styles and Differences in Instruction. In K. S .Bull, D. L. Montgomery and S.L. Kimball(Eds.) *Quality University Instruction Online: An Advanced Teaching Effectiveness Training Program. An Instructional Hypertext*. Stillwater, Oklahoma State University. Retrieved July 5, 2009, from Web Site:

  http:// home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/educ5910iep5.

- Carey, A.B. (1997). *Cognitive Styles of Forest Service Scientists and Managers in the Pacific Northwest General Technical Report* PNW-GTR-414. Portland, OR, U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station, U. S. A.

- Dunn,R.& Dunn,K. (1993). *Teaching Secondany Students Through Their Individual Learning Styles*: Practical Approaches for Grades 7-12. A division of Simon & Schuster, Inc. U.S.A

- Felder, R. (1996). Matters of Style *ASEE*, 6 (4), 18 – 23. Nwww2.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/paper/lsprism.12l2l2010

- Hadfield, J. (2006). Teacher Education and Trainee Learning Style. *Regional Language Center Journal*, 37 (3), 367-386.

- Herrmann, N. (1989). *The Creative Brain*. North Carolina, U. S. A.

- Judi, I. (2006). An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria, *Education-tests-and-Measurments*, 67- (5A).

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. NJ. U. S. A.

- Mountford, H., Jones, S., & Tucker, B. (2006). Learning Styles of Entry- Level Physiotherapy Students. *Advances in Physiotherapy*, 8, 136-182.

- Royes, D.;Thoyer, B., Badgett, D., and Logan, T. (2001). *Progran Evaluation: An Introduction*, 3rd ed, U. K.

- Steyn, T., & Maree, J. (2003). A Profile of First – Year Student' Learning Preferences and Study Orientation in Mathematics. Retrieved July 5,2009, from University of Pretoria South Africa, Department of Teaching and Training Studies, Faculty of Education, Web Site: http:// www.Math.UDC.gr/ictm2/proceedings/.

- Sywelem, M.,&Dahawy, B. (2010). An Examination of Learning Style Preferences Among Egyptian University Students. *Institute for Learning Styles Journal*, 16(1).

- Tesfaye, Jale Geche (2009). *Learning Styles and Strategies of Ethiopian Secondary School Student in Learning Mathematics*, University of South Africa, South Africa.

- Voges, A. (2005). *An Evaluation Analysis of a Whole Brain-Learning Programmer for Adults*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pretoria, South Africa.

- Wilson, R.M.S., & Hill, A. P. (1994). Learning Styles Literature Guide. *Accounting Education*. 3(4), 349-358.

- Worthen, B. & Fitzpatrick, j. (1997). *Program Evaluation Alternative Approaches Practical Guidelines*, New York: Longman.

«وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٣/٩/٣٠، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١٧»