أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وعلاقتها بالنوع والتخصص.

د. فضل المولى عبد الرضي الشيخ د. أيمن محمد طه عبد العزيز

كلية التربية/ جامعة الخرطوم/ السودان

Learning Methods of the Students of the College of Education in Al-Khartoum University and Their relationship with Gender and Specialization

Dr. Fadhl Al-Mowla Abdel Radhi Al-Sheikh

Dr. Ayman Mohammad Taha Abdel Aziz

College of Education / University of Al-Khartoum / Sudan

Abstract

The aim of this study is to identify the Learning Methods of the Students of the College of Education in Al-Khartoum University in the lesson of educational measurement and evaluation. The sample consists of (383) male and female students: (96) males and (287) females chosen by the simple random method. To achieve the aim of the study, a list of learning methods have been used after verifying their validity and reliability. The study refers to the fact that there are differences among the students in the methods they use in the lesson of educational measurement and evaluation in the variable of specialization, not gender.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلي كشف أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي. تكونت عينة الدراسة من 383 طالباً وطالبة (96) ذكراً، و(287) أنثى تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. لتحقيق هدف الدراسة أُستخدمت قائمة أساليب التعلم لكولب (1985) الاصدارة الثالثة لتحديد أسلوب التعلم الذي يتبعه الطالب بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق لدي الطلاب في الأساليب التي يتبعونها في مقرر القياس والتقويم التربوي بصورة عامة، إضافة إلي وجود فروق في هذه الأساليب وفقاً لمتغير تخصص الطالب، بينما لم تكشف الدراسة عن فروق تُعزى لنوع الطالب في أساليب التعلم المستخدمة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، طلاب كلية التربية، بجامعة الخرطوم، القياس والتقويم التربوي.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها **Hickson and Baltimore (1996)**، بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في استخدام أساليب التعلم، على (108) من الذكور و(103) من الإناث من الصف الرابع والسادس، وطبق عليهم قائمة أساليب التعلم، وأظهرت النتائج أن البنات فضلن أسلوب التعلم البصري والبيئة التعليمية الهادئة مقارنة بالأود.

وقد قام نوبي وأكسفورد **Nuby & Oxford (1996)** بإجراء دراسة بهدف تحديد التشابه والاختلاف في أساليب التعلم المفضلة على عينة مكونة من (103) طالبًا من الأمريكيين من أصول أفريقية و(278) طالبًا من الأمريكيين من طلاب المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن كلا الإناث والذكور من الأمريكيين من أصول أفريقية أظهروا تفضيلات أكبر لأبعاد الحس والحكم بينما فضل الذكور والإناث من الأمريكيين الحدس والإدراك، وكانت هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في كلتا الثقافتين لأبعاد المشاعر لصالح الإناث.

لقد أجرى محمد (2000) دراسة عن أساليب التعلم، وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد دوف ١٩٩٧ على عينة مكونة من (136) طالبًا بالفرقة الثالثة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين طلبة المساق العلمي والمساق الأدبي في أساليب التعلم.

أجرى Sadler and Smith (2001) دراسة بهدف الصدق البنائي لنموذج كولب لأساليب التعلم، والفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم لدي عينة مكونة من (233) طالبًا وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التعلم وقد

أظهرت النتائج تمتع النموذج المقترح بدرجة مقبولة من الصدق البنائي، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأسلوب التأملي لصالح الذكور، وفي الأسلوب الاستيعابي لصالح الإناث.

أجري (2001) Chen دراسة بهدف معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب التايونيين والذين يدرسون المحاسبة في مؤسسات التعليم العالي بالصين، وقد تم تطبيق قائمة بارزخ لتفضيلات أساليب التعلم (البصرية – السمعية – اللمسية –الحركية) على عينة الدراسة، هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب فضلوا أسلوب التعلم البصري، وأساليب التفكير (الداخلي – التشريعي) أكثر من الإناث.

تناول (2002) Brew تأثير الجنس علي البناء العاملي لأساليب التعلم في ضوء نموذج كولب، وذلك على عينة تكونت من (393) طالبًا وطالبة منهم (153) طالب و(240) طالبة في الفرقة الأولي بالجامعة الاسترالية يدرسون البيولوجي، طبق عليهم قائمة كولب لأساليب التعلم (LSI) 1985 وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد للمحاور بطرقة الفاريماكس أظهرت النتائج اختلاف البناء العاملي لقائمة أساليب التعلم باختلاف الجنس.

بحث (2002) Backer and Yelich أساليب التعلم لدى عينة من طلاب الملاحة Aviation Students تكونت من (209) طالب وطالبة منهم (32) طالبة و(177) طالب من جنسيات مختلفة (أفريقي أمريكي، فلبيني، أسيوي، أسباني). وقد طبق عليهم قائمة أساليب التعلم لكولب. وقد أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم لدي الطلاب باختلاف الجنسية.

بحث (2004) Duff صدق نموذج أساليب التعلم لكولب على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة بالجامعة، منهم(61) طالب، و(134) طالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة(إدارة الأعمال، والصحة، وعلم النفس، والدراسات الاجتماعية) وقد طبق عليهم استبيان أساليب التعلم (1992)Romero et al. فأظهرت النتائج تمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة.

وفي دراسة إجراها (2004) Loo علي عينة مكونة من (201) طالبًا وطالبة بالجامعة، منهم (113) طالب (88) طالة، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم لكولب. حيث أشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف الجنس.

وأجرى أبو هاشم (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، على عينة من (318) طالبًا وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالبًا (172) طالبة. طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي، وقد أظهرت النتائج: أن أسلوب التعلم الاستيعابي الأكثر تمييزًا للذكور بينما كان أسلوب التعلم التقاربي هو الأكثر للإناث. وأن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي الأكثر تمييزًا لطلاب التخصصات الأدبية، بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتكيفي الأكثر تمييزًا للتخصصات العلمية.

مقدمة:

تهتم المدارس والمعاهد والجامعات عادة بتدريس الجوانب المعرفية وتعلمها وتقويمها، حيث تولي جل جهدها وإهتمامها تطوير وسائل التدريس من مناشط ومناهج محكمة ورصينة، فتسعى بعد إنتقاء المقررات الدراسية إلي تطوير التدريس من حيث الطُرق والأساليب والأنشطة والتمارين من جهة وإلي وسائل القياس والتقويم من جهة أخرى، من أجل بلوغ جودة التعليم العام والعالي من مخرجاته وتنمية كفاءات الأفراد والمجتمعات وخلق مجتمع الرفاه، من خلال توفير الأساتذة ذوي الكفايات العالية، والإنفاق المتزايد على بناء القاعات والمعامل الدراسية وتوفير بيئتها وأجهزتها وتجهيزاتها...الخ. ورغم ذلك فإن مخرجات التعليم العام والعالي في جل دول العالم الثالث العربية والأفريقية عامة والسودان على وجه الخصوص لم تسهم في تنمية المجتمعات البشرية. فقد استهل تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 مقدمته العامة بخلاصة جامعة تؤكد أن "الثروة الحقيقية للأمة العربية تكمن في ناسها (رجالاً ونساءً وأطفالاً) فهم أمل الأمة

وثروتها. ويورد التقرير أن "رأس المال البشري والاجتماعي يسهم فيما لا يقل عن 64% من أداء النمو، بينما يسهم رأس المال المادي والبنى التحتية بما مقداره 16%، وتسهم الموارد الطبيعية بما مقداره 20% (حجازي، 2007).

وتشير العجيمي (2005) إلي أن التعليم في البلاد العربية يواجه تحديدات كبيرة تتمثل في أمرين: أولهما أنها تريد اللحاق السريع بالدول المتقدمة والقضاء على الفجوة الكبيرة التي تفصلها عنها، متوسلة بالتعليم والمزيد منه سبيلاً حتمِيا لهذا الهدف، والآخر أن ما تملكه من إمكانات بشرية ومادية ومالية يقصر عما ترجوه من تقدم سريع في هذا المجال". ولعل تشريح قضية التعليم العالي في العالم الثالث عامة والسودان على وجه الخصوص في حاجة إلي فحص قضايا تعليمية لا ترتبط بقضايا المنهج الدراسي أو نوعية المقررات التعليمية أو المناشط الدراسية...الخ. ومن أبرز هذه القضايا الخصائص الوجدانية Affective Characteristics التي تميز الطلاب بصورة عامة، إضافة إلي قضايا ترتبط بالخصائص النفس معرفية من إستراتيجات تعليم كما يستخدمها الأساتذة واساليب التعلم التي يتبعها الطلاب.

وفيما يرتبط بالخصائص الوجدانية التي تميز الطالب الجامعي يشير علام (2009) إلي أن الخصائص الوجدانية إذا كانت إيجابية لدي الطالب فإنها تسهم في إثراء معارفه ومهاراته وتمكنه من تذوق الآداب والرياضيات والعلوم والفنون والاجتماعيات، وغيرها من المجالات الدراسية. ويؤكد ذلك نتائج العديد من الدراسات النفسية التي توصلت إلي وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز والقلق (أبو مصطفي (1990)، العوض (1996)، الشيخ (2001)، حاج نور (2001)، وداعة (2002)، الجاك (2003)، البوني (2005).

وفيما يخص أساليب التعلم التي يتبعها الطلاب والدراسات أشار بروسر وتريغويل (2009) إلي أن التعلم والتدريس عمليتان متلازمتان، وإن التدريس الجيد ينبغى أن يصاغ تعريفه قياساً على فاعليته في مساعدة الطلاب على النشاطات التدريسية التي يقدمها الأساتذة. فالتدريس الجيد يقوم على التقريب بين: رؤية أساتذة الجامعة وفهمهم لمسألة التعلم والتدريس، ورؤية الطلاب وفهمهم لتلك المسألة (التعلم والتدريس). أي أن التعلم الجيد يقتضي أن يركز الطلاب على معنى المادة التي يدرسونها ويسعون لفهم مضمونها. وإن التدريس الجيد يدور حول أمور ثلاثة، هي: أولاً: أن يقوم الأساتذة بتطوير رؤية شاملة يسودها الوضوح والانسجام التام للناتج الذي يبغون تحقيقه في التدريس والطُرق التي يريدون أن يسلكوها لبلوغ ذلك. وثانياً: أن يعمل الأساتذة على استكشاف حجم التباين بين إدراك الطلاب لبيئتهم التعليمية والحدود التي خططها أساتذتهم. وثالثاً: أن يعمل الأساتذة على تقريب إدراكات طلابهم من رؤيتهم الواضحة لبيئة التعلم، ومساعدتهم على فهم وإدراك مضمونها بشكل صحيح.

ومن خلال العرض السابق يظهر أن استكشاف فهم الطلاب لبيئة التعلم وإدراك خططها، أمر لا يقل أهمية عن مقومات التعليم الأخرى. فلكل متعلم طريقة من خلالها ينظم ذهنياً الإدراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته التعليمية، كما أن له طريقة لتشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومات، وأيضاً له طريقة مميزة للبحث عن المعاني، أو ميل لاختيار أو تبني استراتيجية تعلم خاصة بصرف النظر عن المتطلبات المحددة بشأن مهمة التعلم، أو طريقة مفضلة لمعالجة المعلومات وتشكيل أو تكوين الأفكار واتخاذ القرارات، أو طريقة مفضلة للتركيز والميل إلي عمل ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة..الخ. وجميع هذه الرؤى أو الاستراتيجيات، أو الميول، أو التفضيلات..الخ يمكن أن تدرج تحت مسمى أساليب التعلم (Learning Style).

إن أساليب التعلم تُعرف وفقاً لصياغات متعددة ومتباينة، ترتكز على المرتكزات التي تحددها. فقد عرف Hartley (1998) أساليب التعلم هبأنها الطرق التي يستخدمها الأفراد على نحو مميز لمباشرة العمل في مهام التعلم المختلفة. أما Dunn، et al (1989) فقد قرروا أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة. وقد تُعرف أساليب التعلم بأنها مجموعة السلوكيات والعوامل التي تؤدي معاً إلي صياغة وتشكيل نمط أو نموذج مختلف من حيث النوع ولكنه متماسك أو متناغم مع نفسه.

يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم (أساليب التعلم Learning Styles) لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلي تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلي مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلي أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية. ومن جهود كارل يونج في نظرية الأنماط أنبثقت بعض النماذج والنظريات الخاصة بأساليب التعلم. ومن أوائل الباحثين في مجال أساليب التعلم كفريق كانت أبحاث كل من كيث دن وريت دن، التي نتج عنها نموذج دن ودن عام 1975، وهو يتكون من اربع مثيرات أساسية، هي البيئة والوجدانية، والاجتماعية، والطبيعية. يشير الصباطي ورمضان (2002) إلي أن البحث في أساليب التعلم واستراتيجياته بدأ في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، ففي جوتنبرج بالسويد مارتون ورفاقه Martton،.et al وفي المملكة المتحدة كان إنتوستل ورفاقه Entwistle،et al، وفي إستراليا بيجز وزملاءه Biggs،et al. وهذا ما يوضح أن هناك العشرات من نماذج إساليب التعلم. ومن أشهر نماذج أساليب التعلم النموذج الذي قام ديفيد كولب David Kolb عام 1976 بإعداده، وهو نموذج يعتمد على أربع طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية، والتصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال، إضافة إلي الملاحظة التأملية. ويعتبر من هذا النموذج أساس لكثير من نماذج أساليب التعلم مثل نموذج بيرنس ماكارثي عام 1980، ونموذج هوني وممفورد عام 1986.

قام ديفيد كولب David Kolb عام 1976 بإعداد نموذجه الذي يعتمد أساساً على أربع طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية (التعلم التجريبي)، والتصور العقلي الجرد (نشوء النظريات والاستراتيجيات التحليلي)، والتجريب الفعال (التعلم من خلال العمل أو النشاط والتعرض للمخاطر)، والملاحظة التأملية (رؤية المشكلات من خلال وجهات نظر متعددة قبل تحديد التعانل معها)(رشدي، 2005، 74).

وتعني الخبرات الحسية Concrete Experience أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة. أما الملاحظة التأملية Reflective Observation فيها يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء. ويكون إعتماد الفرد في المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization على إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين. ويعتمد الأفراد في التجريب الفعالActive Experimentation على موقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلي المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

وتتحد هذه الطرق الأربع لتكون بُعدين كل بُعد له قطبين متناقضين، فأحد البعدين يمثل أحد أطرافه الخبرة الحسية Concrete Experience والطرف الآخر يمثله التصور العقلي المجرد Abstract Conceptualization، والبعد الثاني يمثل أحد أطرافه التجريب الفعال Active Experimentation والطرف الآخر تمثله الملاحظة التأملية Reflective Observation. وهذان البعدان يتحدان ليكونا أربعة أرباع كل رُبع يمثل أسلوب تعلم، وبالتالي فهناك أربعة أساليب تعلم وهي: التباعدي Diverger، والتمثيلي Assimilator، والتقاربي Converger، إضافة إلي التلاؤمي Accommodator (راشد، 2005، 74).

الأسلوب التقاربي (Converger): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. ويحلون المشكلات من خلال الاعتماد على التفكير الاستنتاجي، ويتميز هؤلاء بحب التفاصيل والتفكير المنظم، والتركيز من خلال التعامل مع المشكلات الخاصة (Kolb، et al،1979). وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

الأسلوب التباعدي (Diverger): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون. ويحلون المشكلات بتناولها من أبعادها المختلفة، ويعتمدون على العصف الذهني وتوليد الأفكار (Kolb، et al،1979).

الأسلوب التمثيلي (Assimilator): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

الأسلوب التكيفي (Accommodator): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين، ويميلون إلي دراسة المجالات الفنية والعملية. ويحلون المشكلات من خلال نقلها خارج نطاق الموقف المشكل المحدد في إطار الخطط والتجريب، ويتكيفون مع المواقف والأحداث الآنية (Kolb، et al 1979).

أجرى مرزوق (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المناسبة للتعامل مع المقررات في التخصصات الدراسية المختلفة، وذلك على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب المتفوقون دراسيا نتيجة اختلاف تخصصاتهم الدراسية وكذلك بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسيًا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هي أساليب التعلم المستخدمة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم؟ ومن هذا السؤال يمكن اشتقاق الأسئلة التالية.

1. ما هي أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم؟
2. هل هناك فروق في أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وفقاً لإختلاف نوع الطالب؟
3. هل هناك فروق في أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وفقاً لإختلاف تخصص الطالب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. أهمية أسليب التعلم لدي طلاب الجامعات بما ترتبط بالتحصيل الدراسي من جهة والتوافق الدراسي من جهة أخرى.
2. شح وندرة الدراسات التي اجريت حول أساليب التعلم بالجامعات السودانية، فهذه الدراسة من أوائل الدراسات التي هدفت لاستكشاف أساليب التعلم لدى طلاب الجامعات السودانية.
3. أهمية شريحة طلاب التعليم العالي عامة وطلاب كليات التربية على وجه الخصوص للإسهام في تنمية المجتمعات في الدول العربية والأفريقية عامة والسودان على وجه الخصوص.

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أنماط وأساليب التعلم المستخدمة لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي
2. التعرف على أثر نوع الطالب في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب.
3. التعرف على أثر تخصص الطالب في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة وفقاً للمحددات التالية:

1. من حيث البيئة تحدد هذه الدراسة بكلية التربية بجامعة الخرطوم – السودان، وبصورة خاصة الطلاب الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم التربوي.
2. أما من حيث الفترة الزمنية فتحدد هذه الدراسة بالعام الدراسي 2013– 2013م.
3. ومن حيث الموضوع تحدد هذه الدراسة بموضوع أساليب التعلم وفقاً لنموذج ديفيد كولب عام 1976م.

مصطلحات الدراسة:

1. **أساليب التعلم:** مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز الأهداف التعليمية، من خلال إدراك المادة التعليمية والطريقة التي تعالج بها مفاهيم وحقائق ومهارات هذه المادة، ومن ثم تمثيلها وإستذكارها..الخ.
2. ويتم تعريف أسلوب التعلم إجرائياً بالدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال قائمة كولب لأساليب التلعم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أُستخدم في هذه الدراسة إجراءات المنهج الوصفي، وبخاصة الدراسات العلية المقارنة والدراسات الارتباطية.

بلغ حجم مجتمع الدراسة 728 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم التربوي، من مختلف الأقسام العلمية والأدبية. تكونت عينة الدراسة من 383 طالب وطالبة منهم (96) ذكراً و(287) أُنثى، تم إختيارها بطريقة عشوائية بسيطة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراج العينة وفقاً للنوع والتخصص.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للنوع والتخصص

	علمي		أدبي		المجموع	
النوع	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
ذكر	024	06.27	72	18.80	96	25.07
أنثى	119	31.07	168	43.86	287	74.93
المجموع	143	37.34	240	62.66	383	100.00

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في تحديد أسلوب التعلم على قائمة أساليب التعلم المعدلة التي أعدها ديفيد كولب عام 1985 والتي يرمز لها بLSI–v3.1 من خلال تعديل قائمة أساليب التعلم. التي أعدها كولب في عام 1976. وتتكون القائمة من 12 عبارة أمام كل عبارة أربعة اختيارات تمثل: الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال. وتم وضع اختيارات كل عبارة بطريقة عشوائية.

وهذه القائمة تأخذ صورة وصف الذات Self – Description يتم من خلالها تحديد أسلوب التعلم الذي يميز الفرد، من خلال الطلب من الفرد أن يقرأ العبارات الأربع جيداً ليقرر مدى إنطباق كل عبارة عليه، بحيث يطعى الرقم (4) إلي العبارة الأكثر أهمية عليه، والرقم (3) للعبارة الثانية التي تنطبق عليه بعدها، والرقم (2) للعبارة العبارة الثالثة في الانطباق علية، والرقم (1) للعبارة الأقل تعبيراً عليه. وتتوزع العبارات على الأساليب الأربع، والجدول التالي، يوضح بنود كل أسلوب منها

جدول رقم(2) توزيع بنود قائمة أساليب التعلم وفقاً رقم البند وأساليب التعلم

البند	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	التصور العقلي المجرد	التجريب الفعال
1	أ	د	ب	ج
2	ج	أ	ب	د
3	د	ج	أ	ب
4	أ	ج	د	ب
5	أ	ب	ج	د
6	ج	أ	د	ب
7	ب	أ	ج	د
8	د	ج	ب	أ
9	ب	أ	د	ج
10	ب	أ	د	ج
11	أ	ب	ج	د
12	ب	ج	أ	د

وتجمع درجات الفرد في كل بعد على حدة ليصبح لكل فرد أربع درجات، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية، والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية، لينتج زوج مرتب من الدرجات على أساسه يُحديد أسلوب الفرد في التعلم بناءً على بعدي (كيف ندرك) و(كيف نعالج)، ومن ثم نحصل على أربع أساليب للتعلم وهي، الأسلوب التباعدي، والأسلوب التمثيلي، والأسلوب التقاربي، والأسلوب التلاؤمي.

وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في مجتمع الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة استلاعية بلغ حجمها 50 طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معاملات إرتباطات البنود مع الدرجة الكلية التي تنتمى إليها، وقد أمتدت من 0.292 إلي 0.878 مما يشير إلي تمتع المقائمة بمعامل إتساق عالي، وبالرغم من عدم إرتباط جميع البنود إلا أن الباحثين تجنبوا حذف البنود التي لا ترتبط إرتباطاً دال إحصائياً نسبة لأنها في الاتجاه وليس صفرية أو سالبة.

كما تم حساب معامل الثبات وفقاً لطريقتي ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان – براون. وقد ظهر أن عوامل المقياس تتمتع برجات ثبات تتراوح بين 0.67 إلي 0.83 وعليه يبدو أن المقياس يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع البحث لقياس وتصنيف أساليب التعلم.

لتحليل بيانات الدراسة ومن ثم اختبار الفروض أُعتمد على تحليل التباين الآحادي، إختبار دينكان للتحليل البعدي، ومعامل الإرتباط الخطي لبيرسون. ومن ثم ظهرت النتائج التالية.

عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن هناك عدم حسن مطابقة سيادة أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم. وللتحقق من صحة الفرض أستخدم إختبار كاي لحسن المطابقة أتجاه واحد، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات أساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم

الأسلوب	المشاهد	المتوقع	الفرق	قيمة كا تربيع	درجة الحرية
التباعدي	140	95.8	44.30	*32.217	3.00
التكيفي	98	95.8	02.30		
التمثليل	68	95.8	27.8 –		
التقاربي	77	95.8	18.8 –		
المجموع	383				

- دالة عند معنوية 0.001

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم هي (32.217) دالة إحصائياً عند معنوية 0.01 مما يشير إلي عدم حسن مطابقة أن أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي. وعند ملاحظة التكرارات المشاهدة والمتوقعة، يظهر أن الطلاب يكثرون من استخدام أسلوب التعلم التباعدي، ويقللون من استخدام أسلوبي التعلم التقاربي، والتمثيلي.

عرض نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لنوع المفحوص وللتحقق من صحة الفرض أستخدم إختبار كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات الذكور والإناث في أساليب التعلم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات الذكور والإناث

وفقاً لأساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم

أسلوب التعلم	المشاهد			المتوقع		كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	ذكر	أنثى	مج	ذكر	أنثى				
التباعدي	31	109	140	35.09	104.91	2.72	3.00	0.75	توجد حسن مطابقة
التلاؤمي	22	76	98	24.56	73.44				
التماثلي	21	47	68	17.04	50.96				
التقاربي	22	55	77	19.30	57.70				
المج	96	287	383	96.00	287.00				

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كا تربيع لتفاعل أسلوب المتعلم لدي المتعلم ونوعه لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي، هي (2,72) غير دالة إحصائياً مما يشير إلي حسن مطابقة لدي الذكور والإناث في أساليب التعلم. وعليه لا تختلف أساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم بإختلاف نوع الطالب.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على وجود فروق في سيادة أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم تعزي لنوع تخصص الطالب، وللتحقق من صحة الفرض استخدم إختبار كاي تربيع لحسن المطابقة. وقد اسفر التحليل النتائج التالية.

جدول رقم (5)

قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين العلميين والأدبيين وفقاً

لأساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم

الأسلوب	المشاهد			المتوقع		كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	علمي	أدبي	مج	علمي	أدبي				
التباعدي	75	65	140	87.73	52.23				
التلاؤمي	50	48	98	61.41	36.59	63..29	3.00	0.001	لا يوجد حسن مطتبقة
التماثلي	50	18	68	42.61	25.39				
التقاربي	65	12	77	48.25	28.75				
المج	240	143	383	240.00	143.00				

ومن الجدول أعلاه يظهر قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة لتوزيع أساليب التعلم وفقاً للتخصص الدراسي، هي (29.63) دالة إحصائياً عندمعنوية 0.01. مما يشير إلي هناك عدم حسن مطابقة في توزيع الطلاب في أساليب التعلم وفقاً للتخصص الدراسي. وعند فحص التكرارات المشاهدة والمتوقعة يظهر أن أسلوبي التعلم التباعدى والتلاؤمى يكثر شيوعهما عند الطلاب الأدبينن ويقل عند الطلاب العلميين، بينما أسلوبي التعلم التماثلي والتقاربي يكثر شيوعهما عند الطلاب العلميين ويقل شيوعهما عند الطلاب الأدبيين.

المناقشة:

أظهرت النتائج أن هناك عدم حسن مطابقة لأساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم، مما يشير إلي أنهم يستخدمون أساليب بصورة كبيرة وأساليب أخرى بصورة قليلة. وهذه النتيجة تؤكد نتائج كثير من الدراسات مثل (Nuby and Oxford, 1996)، (Backer and Yelich, 2002)، فأظهرت الدراسة أن طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي يستخدمون الأسلوب التباعدي بصورة أعلى من المتوقع، بينما يستخدمون أسلوبي التمثيل والتقاربي بصورة أقل من المتوقع. وقد تؤكد هذه النتيجة ما ذهب إليه كولب في أن الأسلوب التباعدى يتميز أصحابه بإستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ولهم إهتمامات عقلية واسعة، ورؤية من زوايا عديدة...الخ. خلافاً لأسلوب التعلم التمثيلي الذي يتميز أصحابه باستخدام المفاهية، والأسلوب التقاربي الذي يتميز أصحابه بقدره عالية على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. فمادة القياس والتقويم التربوي هي هجين من المقررات التطبيقية والمقررات النظرية والمقررات التي تعتمد على حفظ المعلومات والحقائق الثابتة. فالقياس التربوي يتضمن مجموعة من الحقائق الفلسفية والقوانين الرياضية والتطبيقات التربوية...الخ.

وفيما يخص الفروق في نوع المتعلم أظهرت الدراسة وجود حسن مطابقة بين أساليب التعلم لدي كل من الذكور والإناث، فنسبة إستخدام الآناث لدي أساليب التعلم المختلفة لا تختلف بإختلاف نوع الطالب، وبهذا تعارض هذه النتائج ما توصلت له نتائج دراسات (أبوهاشم 2005، Hickson،1996، Chen 2001،(2002 Brew. وقد تعكس هذه النتائج مدى التجانس المعرفي والثقافي والتعليمي بين الإناث والذكور في جامعة الخرطوم، حيث يُلاحظ تساوي الذكور والإناث في طريقة الترشيح للكلية وشروط القبول بها، إضافة إلي المكان الواحد للدراسة والمكتبة والإجراءات..الخ. فجميع هذه القضايا تؤكد عدم وجود تفرقة نوعية إجاباً أو سلبياً بين الذكور والإناث في كلية التربية بجامعة الخرطوم، وكذلك لا توجد تفرقة في العمل بوزارة التربية بين الذكور والإناث، مما يجعل الطريقة التفكيرة واحدة والدافعية والقلق والاتجاهات..الخ جميعها متشابهة بين الذكور والإناث.

أما فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلم وفقاً لتخصص الطالب أظهر الدراسة أن هناك فروق في أساليب التعلم، حيث يظهرالطلاب الأدبين يكثرون من استخدام أساليب التعلم التباعدي والتلاؤمي، ويقللون من استخدام أساليب التعلم التماثلي والتقاربي. والعكس عند الطلاب العلميين. وقد تؤكد هذه النتائج ما أسفرت إليه نتائج دراسات (محمد 2000، أبوهاشم 2005، Duff 2004). وتظهر هذه النتائج ما ذهب إليه ديفيد كولب في نموذجه الخاص بأساليب التعلم وفقاً للتخصص العلمي، فعلي سبيل المثال أن الطلاب الذي يستخدمون أسلوب التعلم تمثيلي يتميزون باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات". وقد أكدة الدراسة بالفعل أن الطلاب ذوى التخصصات التعلمية "الرياضيات، والفيزياء، والأحياء، والكيمياء، والعلوم الأسرية" هم أكثر إستخداماً للأسلوب التمصيلي.

وفي ضوء ما سبق يلخص الباحثان للتوصيات التالية:

- تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب لفهم أساليب التعلم وتطوير الأساليب الجيدة لهم. والكشف عن الأساليب التعليمية التي يتبعها الطلاب في دراستهم، وتزويدهم بالمعومات الخاصة بذلك للإستبصار بالذات.

- تزويد الأساتذة وتدريبهم على فهم الأساليب التي يتبعها الطلاب في دراستهم، إضافة إلي تزويدهم –الأساتذة – بالإستراتيجيات التدريسية المناسبة كل مقرر دراسي على حدة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أساليب التعلم بإستخدام نماذج المتعددة، ومدى صلاحية أي النماذج لشخصية الطالب في دول العالم الثالث عامة والعربية على وجه الخصوص.
- إجراء المزيد من دراسات عن نمذجة العلاقة بين أساليب التعلم بعدد من المتغيرات، بهدف التعرف على العوامل التي تسهم في أساليب التعلم التي يتبناها كل طالب على حدة.

قائمة المراجع:

1. أبو هاشم، السيد محمد (2007). **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.** ندوة التحصيل العلمى للطالب الجامعى: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/
2. الدوسري، فاطمة بنت علي ناصر (2002). **التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلُّم (السطحي والعميق) وأنماط التعلُّم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي (الأدبي والعلمي) بمدينة الرياض،** *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة أم القرى.
3. عجمي، مها محمد (1999). **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية بالاحساء (الأقسام الأدبية)**، رسالة الخليج العربي، العدد 72، السنة العشرون، 1999، ص ص 15 – 51.
4. الغريب، بسبوسة أحمد (1994). **أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لديهم**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق
5. الصباطي، إبراهيم سالم، ورمضان، رمضان محمد (2002). **الفروق في أساليب التعلُّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي** http://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf
6. المالكي، فهد عبدالله عمر العبدي (2012). ن**مذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى،** بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس.
7. أبو الخير، عبد الكريم قاسم محمود (1995). **دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بقلق الاختبار لدي طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في منطقة عمان الكبرى التعليمية بالاردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الخرطوم، كلية التربية. السودان.
8. أبو مصطفى، نظمي عودة موسي (1990). **قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أم درمان،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية.
9. الشيخ، فضل المولى عبد الرضي (2001). **قلق الاختبار لدي طلاب وطالبات جامعة دنقلا وعلاقته بالتحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار.** رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة الخرطوم.
10. العوض، نوال عبد القادر حسن (1996). **قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل والتوافق الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية.
11. حاج نور، طارق عبد الرحمن سليمان (2001). ق**لق الامتحان لدطلاب الشهادة السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية: (دراسة ميدانية بولاية سنار).** إطروحة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية.

12. بروس، مايكل، وتريغويل، كيث (2009). **فهم التعلم والتدريس الخبرة في حقل التعليم العالي**. (ترجمة، هاني صالح). الرياض: مكتبة العيبكان.
13. جاد الرب، هشام فتحي محمد (2010). **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلُّم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية**، مجلة كلية التربية، جامعة. عين شمس. 33 (2). 23-71.
14. حجازي، مصطفى (2007). **التخلف الاجتماعي مدخل إلي سيكولوجية الإنسان المقهور**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
15. راشد، راشد مرزوق (2005). **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.
16. رمضان، رمضان محمد (1990). **أثر تفاعل أسلوب تعلُّم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلُّم لدى المتعلُّم على التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
17. علام، صلاح الدين محمود (2006). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.
18. مرزوق، عبد الحميد أحمد (1990). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا، **بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر**، الجزء الثاني 22-24 يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ص ص ٩٧-٦١٥.
19. مصطفى، علي احمد سيد (2006). البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثرة في تبني أساليب، التعلُّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، رسالة الخليج العربي، 101،
20. Backer،P. R.،& Yelich،S. (2002). *Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students*. San Jose،CA: San Jose State University.
21. DeBehho،T. (1990). Comparison of eleven major learning style model: Variables،appropriate populations،Validity of instrumentation and the research behind them. *Journal of Reading،Writing and learning Disabilities.* Vol (6)،pp 203 – 222.
22. Diseth،A. (2002). The relationship between Intelligence،Approaches to Learning andAcademic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*،46(2)،219-230Dunn،R.،Beaudrt،J.،and Klavas،A. (1989). Survey of Research on Learning style. *Educational Leadership*،Vol 46 (6)،pp 50 – 58.
23. Duff،A. (2004). Approaches to learning: The revised approaches to studying inventory. *Active Learning in Higher Education*،*5*(*1*)،*56-72*.
24. Dunn،R.،Beaudry،J. and Klavas،A. (1989). Survey of Research on Learning styles *Educational Leadership.* 46 (6). 50 – 58.
25. Entwistle ،N (1981) styles of learning and teaching New york ،John Wiley & sons.
26. Geiger،M. A.،Boyle،E. J.،and Pinto،J. K. (1993). A factor analysis of Kolb's revised learning style inventory. *Educational and Psychological Measurement*،52(3): 753-759.
27. Hartly،J. (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective.* London: Routledge
28. Kolb،D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of Learning and development. Englewood Cliffs*،NJ: Prentice Hall.

29. Kolb،D. A،(2005).The Kolb learning style inventory—version 3.1: self scoring and interpretation booklet. Boston،MA: Hay Resources،Direct.

30. Kolb،D. A.،Rubin،I.M.،and McIntyre،J.M،(1979). Organizational Psychology،A Book of Readings.3 Ed،Prentice-Hall،Inc.،Englewood Cliffs،New Jersey.

31. Phan،H.P (2007) An Examination of reflective thinking،learning approaches،and selfefficacy beliefs at the university of the south pacific: A path analysis approach،*Educational Psychology. 27(6)،789–806*

32. Smith،E. & Tasseng،F. (1998): A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and United Kingdom،British *Journal of Educational Psychology. (68) ،77- 91.*