أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم.

إعداد
الدكتور منذر يوسف فياض بلعاوي
جامعة القصيم – السعودية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم الواقعة وسط المملكة العربية السعودية، وذلك للعام الجامعي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ (٢٠١٠/ ٢٠١١م)، ومدى تباين هذه الأساليب باختلاف نوع الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه ومستواه الدراسي، ومكان إقامته.

واستخدم لجمع البيانات مقياس لأساليب التعلم، بعد أن تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية، والتأكد من صدقه وثباته. وتم تطبيقه على عينة من (٦٩٠) طالباً وطالبة بطريقة عنقودية عشوائية، مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة. وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الفردي احتل المرتبة الأولى من حيث تفضيله لدى أفراد الدراسة، حيث فضل هذا الأسلوب (٣٩٧) طالباً وطالبة (٥٤ ٪ من العينة). وتلا ذلك أسلوب التعلم الجماعي فالحركي ثم البصري، وبعد ذلك اللمسي، وأخيراً السماعي.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أربعة أنواع من أساليب التعلم، تفوق الطلاب على الطالبات في ثلاثة منها، هي: الجماعي والحركي والفردي، بينما تفوقت الإناث في أسلوب التعلم اللمسي. كما تبين وجود فروق بين الطلبة من حيث مستواهم الدراسي في أسلوب التعلم اللمسي ولصالح طلبة السنة الأولى. ووجدت فروق بين الطلبة في أسلوبي التعلم الجماعي والفردي تعزى لمكان إقامتهم الأصلي، وكانت لصالح الطلبة من خارج القصيم في كليهما. كما تبين عدم وجود فروق بين الطلبة في أساليب التعلم جميعها تعزى إلى كل من معدلاتهم التراكمية وتخصصاتهم.

الكلمات المفتاحية : أساليب التعلم، جامعة القصيم.

Preferred Learning Styles of Al-Qassim University students.

Abstract

This study tried to detect the preferred learning styles of Al-Qassim University students in the Kingdome of Saudi Arabia in the scholastic year (2010-2011).

A random-cluster sample had been chosen, consisting of (690) male and female students with their different educational levels and from all colleges in the university. For gathering the required data one measure was used, the learning styles survey. This measure was translated from English into Arabic, also the reliability and validity were made about it.

The individual learning style came in the first order in respect to preferred learning styles, with (397) students (54 % of the sample). Group style came in the second order, followed by kinesthetic, visual, tactual and auditory learning styles successively.

Statistically significant differences were found in four types of learning style attribute to gender. The male students statistically better than the female students in three types: group, individual and kinesthetic, while the females smarted in tactual style. In addition, there are some differences among students in relation to their study level in the kinesthetic learning style (first year students smarter). Olso, there were some differences among students in the group and individual learning style according to their resident place: the students who are not from Al-Qassim were statistically better than the students from Al-Qassim in this two learning styles. The results indicated that there were no differences between all learning styles attribute to students fields and accumulative averages.

Keywords: Qassim University, Learning styles.

المقدمة

تعد الفروق الفردية محوراً أساسياً من محاور علم النفس. فقد تناولها كثير من العلماء والمهتمين بالدراسة والبحث المتعمقين منذ المراحل الأولى لنشوء هذا العلم. وقد تعددت المظاهر التي يختلف فيها الأفراد، وحظيت بالاهتمام والدراسة، فشملت الخصائص العقلية والانفعالية، وما يرتبط بكل منها من تباينات في القدرة على التفكير والتحصيل والتعلم، والقدرات اللغوية والعددية، والاستدلالية والمكانية والتذكر والاسترجاع، والقيم والميول والاتجاهات والطموحات التعليمية والمهنية، وغيرها من السمات التي أنتجت مدىً واسعاً من الفروق والاختلافات بين الأفراد (الزيات، 1995Lawrence, 1987;). وظهرت حديثاً في الميدان التربوي مصادر جديدة للفروق الفردية اهتم بها علماء النفس التربوي، تمثلت في مفهوم حديث هو أساليب التعلم Learning Styles. وهذا المفهوم يعكس تعددية أشكال المعرفة بين الأفراد والمجموعات بشكل عام، وبين الطلاب بشكل خاص، فكما أن الطلاب يختلفون في قدراتهم البدنية والعقلية والانفعالية، فإنهم كذلك يختلفون في أساليب التعلم المفضلة لديهم، (Posner, 2004; Reese, 2002).

حاول العلماء من خلال هذا المفهوم (أسلوب التعلم) تفسير الفروق الإنسانية عبر وجهة نظر معاصرة، تأخذ بالاعتبار أمرين مهمين، فهي من ناحية تراعي الاختلاف في الطريقة التي يفضلها المتعلم لدمج المعلومات الجديدة ومعالجتها واكتسابها، وتضع أمام المتعلمين خيارات منطقية وبدائل متعددة تمكنهم من انتقاء أفضل الأشكال التي يرغبون فيها ويفضلونها في التعامل مع الخبرات الجديدة وفقاً لما يتناسب وخبراتهم وقدراتهم (عيد والعزة، ٢٠٠٤).

لقد ساد تركيز كبير في السنوات الاخيرة من نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي على المصادر والأنظمة المعرفية من التربويين وعلماء النفس، فظهرت مفاهيم عدة مرتبطة بذلك وحظيت باهتمام كبير، ودار معظمها حول عقل الإنسان وفضوله وتفكيره، كالإدراك والانتباه والتخيل والذاكرة، وما فوق الإدراك والمعرفة. وقد انطوت دراسة هذه الظواهر والمفاهيم الحديثة تحت مظلة ما يسمى بعلم النفس المعرفي (العتوم، ٢٠٠٤).

ومن هذه المفاهيم مفهوم أسلوب التعلم الذي يعكس الطريقة التي يركز عليها المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وتذويتها وتذكرها (Rochford, 2003). ويشير البعض (Elliott; Kratochwill; Cook & Travers, 2000) إلى هذا المفهوم على أنه تفضيلات الفرد بالتعلم

والدراسة، أو الطريقة التي يفضلها الفرد في تعلمه، أي أن أسلوب تعلم الفرد يتضمن تركيزه على جزء معين، أو محاولته إدراك المعنى للمادة التعليمية ككل منذ بداية عملية التعلم من خلال هذا الجزء. أما في الميدان التعليمي فيشتمل مصطلح أساليب التعلم على الاختلافات النوعية بين عادات الطلبة الشخصية أو خياراتهم أو توجههم نحو التعلم والدراسة، لذا فهو مفهوم مركب من الخصائص المعرفية والعوامل النفسية التي تعمل معاً كأدلة حول كيفية فهم المتعلم وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية. فيتعلم الطلاب أفضل عندما يدرسون من خلال أشكال التعلم المفضلة لديهم. ومن هذا المنطلق يوصي منظرو أساليب التعلم بضرورة توفير عدد من الخيارات من أجل تنظيم التعليم الذي يلائم أساليب تعلم الطلبة، ويتيح أمامهم فرصاً ليفضلوا منها واحدة أو أكثر تساعدهم على دمج المعلومات في أبنيتهم المعرفية، والاحتفاظ بها واستدعائها بأعلى درجات الإتقان(Furner; Yahya & Duffy, 2005) .

لم يختلف علماء النفس التربوي كثيراً حول تعريف أسلوب التعلم، إلا أنهم تعددوا بشأن الاستخدام التطبيقي له، فظهر أكثر من تصنيف لأنواع هذه الأساليب وكيفية التعامل معها عملياً. وأن هذا التعدد أتى ليخدم الجانب التعليمي، وليييسر الأهداف العملية للبحث التربوي، ويزود المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم الفردي الصفية، ويفيدهم بالتعرف على التعددية الثقافية والنفسية لدى المتعلمين، واختيار أساليب التعلم وبرامج الإصلاح، والتنوع باستخدام طرق التدريس التي تتناسب مع هذه التعددية (قطامي، ١٩٨٩). وقد ظهرت عدة تصنيفات لأساليب التعلم، والتي من أهمها تصنيف دن ودن (Dunn and Dunn)الذي يعد أكثرها شهرة وشمولاً (Cassidy, 2004 & Lawrence, 1987).

إن معرفة المعلم واطلاعه على نماذج وعناصر أساليب التعلم يمكنه من إعادة تنظيم البيئة والإجراءات التعليمية، ليغير في أساليبه التعليمية من طرق المحاضرة التقليدية إلى الصف المرن الذي يواجه الاتجاهات المختلفة، وتحديات التدريس في مجال التعددية الثقافية والفكرية لدى الطلبة والتي تكثر في الصف الحديث، وتجعل من هذا المعلم مواكباً للتغيرات المتسارعة بطرق التعلم والتعليم، والاتصال والعلاقات في الميدان التربوي (Katzowitz, 2003).

وتتناول هذه الدراسة ستة عناصر من أساليب التعلم هي: السمعي، والبصري، واللمسي، والحركي، والجماعي، والفردي. حيث اختار الباحث هذه العناصر ليقوم بدراستها بسبب أهميتها

في التأثير المباشر على أساليب التدريس، ولكثرة التركيز من المعلمين والمربين في الأوقات الحالية على أساليب التدريس المتصلة بالإدراك الحسي (السمعي والبصري واللمسي والحركي) وبالتعلم الجماعي والفردي. ويأتي مقياس جوي ريد (Reid, 1984)الذي تم تعريبه وتطويره ليناسب البيئة السعودية ليخدم هذه الدراسة في الكشف عن أساليب التعلم المستندة للإدراك الحسي والتعلم الاجتماعي.

إن تصنيف الناس من حيث أساليب التعلم التي يفضلونها وفقاً لمبدأ الإدراك الحسي يتضمن أن الناس يتعلمون عبر حواسهم المختلفة، وأن هناك نسبة تتراوح بين ٢٠٪-٣٠٪ ممن هم في سن الدراسة يتذكرون ما يسمعون، و٤٠٪ يتذكرون ما يرون أو يقرأون. وهناك الكثيرون ممن يحبون أن يكتبوا أو يستعملوا أصابعهم بطريقة حركية معينة كي يساعدوا أنفسهم على تذكر حقائق أساسية، وهناك فريق آخر يفضلون استعمال المعلومات في حياتهم العملية، ككتابتها فعلياً على شكل رسالة أو خلافها لكي يتعلموا شكلها الصحيح. إن تكوين الاعتقاد بأنهم يعرفون لا يكفي لمثل هؤلاء الناس، ولابد من أن تكتب الرسالة فعلياً، وترسل بالبريد وتستثير الرد. وفي ضوء ذلك يقسم المتعلمون حسب أسلوب تعلمهم إلى أربع فئات (حسن وفارع والوقفي، 1996ب؛ Sayles & Shelton, 2005):

١- المتعلمون السمعيون:Auditory

يعمد معظم الراشدين إلى التلفظ بالأمور التي يريدون لأطفالهم تعلمها أو تذكرها، ولكن هل يتعلم معظم الناس بالإصغاء ؟، حيث يعرّف المتعلم السمعي بأنه الشخص الذي يتذكر على الأقل ٧٥٪ مما يناقش أو مما يسمع خلال فترة (٤٠-٤٥) دقيقة. وكلما كان الأطفال أصغر سناً كانوا أقل احتمالاً لأن يصبحوا متعلمين سمعيين، إن المتعلمين السمعيين يحبون الضوضاء ويصدرون الأصوات، فيواجهون المتاعب كونهم مصدر إزعاج، ويستمتعون بالحديث والاستماع، ويصدرون أصواتاً عند القراءة كتحريك الشفاه والهمس، ويميلون لاستخدام الصوتيات، كما أنهم يتذكرون أسماء الأشخاص أكثر من الوجوه ويحاولون التحدث عن مشاكلهم وحلها بالكلام، ويعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم لفظياً (حسن وفارع والوقفي، ١٩٩٦ أ).

٢- المتعلمون البصريون :Visual

هذه الفئة من المتعلمين يحبون التعلم بالمشاهدة، فيراقبون ما يفعله الآخرون، ويحبون التطبيقات العملية والصور والأشكال، ويعتمدون كثيراً على الحروف الصحيحة (غير حروف العلة)،

ويميزون الكلمات بالنظر من خلال شكلها، ويتميزون بالتصورات الحية كأحلام اليقظة والسرحان والتخيل بكثير من التفاصيل، ويلاحظون التغيرات والألوان والحركة والعناصر، ويكتبون الملاحظات وخطهم جيد، ويحبون الترتيب والدقة والهدوء، ويخططون لأهدافهم بشكل مسبق ومنظم، كما أنهم يفضلون الفنون على الموسيقى، وقادرون على تذكر الوجوه أكثر من الأسماء. ويتذكرون ما يرونه، ويستطيعون إعادة تفصيلات ووقائع كثيرة منه بالتركيز على الأشياء التي رأوها (Munro & Munro, 2004).

٣- المتعلمون اللمسيون:Tactual

الطلاب الذين يستعملون أصابعهم وأيديهم، هم في العادة متعلمون لمسيون، فهم يتذكرون بسهوله أكبر عندما يكتبون، أو يخربشون أو يحركون أصابعهم. وهم غالباً ما يكونون أفراداً موهوبين يقومون بأمور إبداعية بأيديهم، كالخياطة والتصليح والتصميم والرسم والتشكيل، فيتعلمون بالأداء والمشاركة الفعلية بالمهمة التعليمية، لا يستمتعون بالقراءة أو الاستماع إليها. أصحاب هذا الأسلوب بالتعلم ضعيفون بالتهجئة وخطهم رديء، ويقرأون بعناء، وتطور اللغة عندهم ضعيف، ولا ينتبهون للمثيرات السمعية والبصرية ولا يعون ما يحيط بهم (Rochford, 2003).

٤- المتعلمون الحركيون:Kinesthetic

إن الطلاب الذين يبدو أنهم يعانون من مشاكل تعلمية في الغرف الصفية التقليدية يكونون عادة متعلمين حركيين. ويبدو أن القوى الإدراكية لديهم تتباطأ في نضجها قياساً بالقوى الإدراكية للعاديين. وعلى هذا فهم لا يتذكرون قدراً كبيراً مما يقال لهم ويحتاجون إلى تذكير متكرر، ثم أنهم كثيراً ما ينسون معظم مما يرونه ويبدون عاجزين عن استذكار التفاصيل والخصوصيات. كما أنهم يتذكرون ما يفعلونه بدقة، ويتذكرون أفضل عبر النشاطات والمهام التعليمية البدنية، ويستمتعون بالأعمال الخارجية، ولا يستطيعون البقاء في المكان نفسه لفترة طويلة (حسن وفارع والوقفي، ١٩٩٦ب).

وفيما يتعلق بالبعد الثاني لأساليب التعلم المفضلة الذي تناولته هذه الدراسة، وهو البعد الاجتماعي، فقد تم تناول عنصرين أساسيين من هذا البعد، صنف المتعلمون فيهما إلى ما يأتي:

١. المتعلمون الفرديون:Individual Learners

يتصل هذا العنصر من أساليب التعلم بتفضيل المتعلم للعمل ضمن المهمة التعليمية بطريقة

فردية، فعندما يعطى تعييناً ما فإنه يفضل أن يعمل وحده دون مشاركة آخرين، وكذلك حاله أثناء الدراسة والاستعداد للامتحانات والتحضير للدروس، فإنه لا يرغب بمشاركة أحد، ويحب أن يعملها بنفسه، وبالنتيجة إذا ما روعيت رغبته بالتعلم الذاتي وحده فإنه سيحسن أداءه التعليمي ويتذكر المعلومات بشكل أفضل (Cassidy, 2004).

٢. المتعلمون الجماعيون:Group Learners

أصحاب هذا الأسلوب في التعلم يفضلون العمل بالمهمات التعليمية والدراسة ضمن الفريق أو من خلال مجموعة الرفاق، ولا يحبون الدراسة والتعلم وحدهم، وهذا يساعدهم على التفاعل مع الآخرين والمناقشة وإنجاز المهمات بطريقة العمل كفريق، وتتاح الفرصة أمامهم لتبادل الخبرات والاستفادة من بعضهم بعضا، وإثراء خبراتهم التعليمية ومهاراتهم الاجتماعية، وعند ممارستهم للمهمات التعليمية بهذه الطريقة يتولد لديهم دافعية ذاتية تدخل السرور لأنفسهم من مجرد الممارسة، ولا يحتاجون لدافعية خارجية لحثهم على التعلم. فالحافز الذي يتلقونه من العمل الجماعي يكفيهم للتعلم، وفهم المعلومات الجديدة وتخزينها ومعالجتها .(Reid, 1984)

حظي موضوع أساليب التعلم بالعديد من الدراسات والأبحاث في المجال التربوي، وخاصة التعليم الجامعي، فأجريت (Aragon; Johnson; Shaik, 2002) دراسة هدفت إلى تفحص العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والنجاح بالتعلم لدى الطلبة في طريقتين تعلميتين (التقليدية/ وجهاً لوجه، والإلكترونية). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة من حيث أساليب التعلم المفضلة تعزى إلى اختلاف الطريقة التي تلقوا فيها المعلومات من حيث المحاضرة العادية والمحاضرة الإلكترونية، وتبين أيضاً أن مراعاة المدرس لأسلوب التعلم المفضل لدى الطلبة هو العامل الأهم في نجاحهم، وأنه يجب أن يتم عرض المواد التعليمية المختلفة وفقاً للأساليب التعلمية التي يفضلونها.

وأجريت دراسة حول التفكير الناقد وأسلوب التعلم (Wessel & Williams, 2003) بهدف مقارنة هذا النوع من التفكير بأسلوب التعلم لدى طلبة العلاج الطبيعي في المستويين الدراسيين: السنة الأولى والثانية لطلبة الماجستير والذين تم اختيار (٩٤) منهم لتطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد عليهم (CCTST) واختبار كولب لأساليب التعلم (LSI). وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي، وأن درجات الطلبة

على التفكير الناقد لم تختلف عبر أساليب التعلم الأربعة المتضمنة في اختبار كولب.

وهدفت دراسة أخرى (Dome, 2004) إلى تحديد أي من أساليب تعلم الطلبة ينسجم مع إستراتيجيات التدريس التي تزيد من معدل الأداء الأكاديمي والدافعية للتعلم. نفذت الدراسة بمشاركة (٢٠) طالباً بالطريقتين: الكمية والنوعية. وأشار تحليل البيانات إلى عدم وجود فروق في الارتباطات بين أداء الطلبة على أساليب التعلم ومعدلاتهم. ولم توجد فروق لأثر استخدام الوسائل التكنولوجية على دافعية الطلبة للتعلم، وأن الطلبة يفضلون استخدام الوسائل التكنولوجية بالتعلم على استخدام الوسائل التقليدية (الورقة والقلم).

وقام باحث (Lovelance, 2005) بتحليل البحوث والدراسات التجريبية التي تستند لنموذج دن ودن "Dunn & Dunn" لأسلوب التعلم، اتخذ الباحث مسلك التجميع الكمي لتحليل هذه الدراسات والتي تمت خلال الفترة من عام ١٩٨٠م ولغاية عام ٢٠٠٠م. من بين (٦٩٥) موقعاً ودراسة أجريت حول الموضوع كان هناك (٧٦) بحثاً أصلياً(إمبريقاً)، والجزء الأكبر من هذه المواقع والدراسات لم تكن بحوثاً إمبريقية. وقد شملت (٧٣٩٦) مشاركاً زودوا بـ (١٦٨) حجم أثر فردي، زودت قيمها المهتمين بالدليل الواضح على زيادة التحصيل وتحسين الاتجاهات عندما كان التعليم يستجيب لمتطلبات أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

وأجرت العمران (٢٠٠٦) دراسة للتعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم البصري والسمعي والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم. تكونت العينة من (٢٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس التعليم العام بمملكة البحرين. واستخدم مقياس لصّعوبات التعلم وآخر لأساليب التعلم البصري والسمعي والحركي. بينت النتائج وجود فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي. ووجود أثر دال للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي، ووجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري، وارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

وأجريت (French, Cosgriff & Brown, 2007) دراسة لتفحص أساليب التعلم المفضلة

لدى طلبة العلوم الطبية والتمريض في إحدى الجامعات الأسترالية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٦) طالباً وطالبة في السنة الأولى، حيث استجابوا على مقياس فليمنج "Fleming"(البصري، والسمعي، والقرائي/ الكتابي، والحركي). وقد توزعت النسب المئوية للطلبة على أساليب التعلم وفقاً لما يأتي: ٣٣٪ للحركي، ١٨٪ للقرائي، وتالياً البصري والحركي.

كما قام (Chiou, 2008) بدراسة لتفحص مدى توقف التحصيل الأكاديمي للطلبة على أساليب التعلم المفضلة عندهم. وقد طبق مقياس لأساليب التعلم على (٢٤٤) طالباً وطالبة جامعيين ضمن مادة التدريس التعاوني. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى أساليب التعلم المفضلة، حيث جاء أصحاب أسلوب التعلم العملي أعلى في التحصيل من أصحاب أسلوب التعلم النظري.

وأقيمت دراسة (طلافحة والزغول، ٢٠٠٩) من أجل الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباينها في ضوء الجنس والتخصص. تكونت العينة من (٤٩٠) طالباً وطالبة طبق عليهم استبيان تورنس وزملائه. أظهرت النتائج سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد العينة، يليه النمط الأيمن فالمتكامل، وعدم وجود فروق في نسب انتشار الأنماط الثلاثة تبعاً للجنس، بينما وجدت فروق دالة على مستوى التخصص لصالح التخصصات الأدبية.

وقام باحث (Bahar, 2009) بدراسة هدفت للتحقق من العلاقة بين أساليب تعلم الطلبة وإنجازهم بالمشاريع الصغيرة لمادة العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً استجابوا على مقياس جراشا-ريتشمان "Grasha- Reichmann" لأساليب التعلم (المستقل، التجنبي، التعاوني، المعتمد، التنافسي، التشاركي). أشارت النتائج إلى أن الطلبة أصحاب أساليب التعلم: المستقل والتنافسي والتشاركي كانت درجاتهم على المشاريع أعلى من التعاونيين والمعتمدين والتجنبيين.

وأجريت دراسة (هيلات والزعبي وشديفات، ٢٠١٠) للكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية. طبقت على (٤٠٠) طالبة بينت أن نمط التعلم المفضل عندهن هو النمط العملي/ الحركي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم والسنة الدراسية. فيما لم تكن هناك فروق بين أنماط التعلم والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية.

إن البحوث الإمبريقية في مجال أساليب التعلم تناولت علاقة هذه الأساليب بالعديد من المتغيرات، كان أهمها: التحصيل، والجنس، والتعدد الثقافي، والمستوى الدراسي، وطرق التعلم المستندة لأساليب التعلم المفضلة بالمقارنة مع الطرق التقليدية والإلكترونية، والتخصص. ولم تقتصر هذه الدراسات على طرف تعليمي واحد، بل شملت طرفي التعلم (المدرسي والجامعي) بفئاتهم المختلفة من طلبة ومعلمين. واستخدم الباحثون العديد من الاستبانات والمقاييس لتحديد أساليب التعلم في الفئات والقطاعات المختلفة، وقد تنوعت هذه المقاييس وتعددت بتعدد أهداف البحوث وأنواع وعناصر أساليب التعلم المرتبطة بهذه الأهداف. واتبعت معظم هذه البحوث المنهج الكمي، مستخدمة الإحصاء الوصفي والتحليلي.

وتأتي الدراسة الحالية لتبحث في ستة أنواع من أساليب التعلم لدى طلبة جامعيين في الثقافة العربية من خلال إحدى الجامعات السعودية، متناولة علاقة هذه الأساليب بمجموعة شاملة من المتغيرات التي تهم مجتمع الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ذكر الباحثون سيلفر وسترونج وبيفيني (Silver; Strong & Pevini, 1997) أن القرن العشرين انتهى بوجود نظريتين كبيرتين حاولتا تفسير الفروق بين الناس، وتصميم نماذج تعليمية حول هذه الفروق، هما: أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، والتي تركز على التعلم كمحتوى ونتاجات. ومع ظهور الأهمية العملية لنظرية أساليب التعلم جاءت الحاجة لإجراء دراسات حولها على أطراف التعلم المختلفة.

وبالنظر إلى الأهمية العملية لهذه النظرية في الميادين المختلفة، وفي ميدان التعليم العالي خاصة، وبوجود التنوع والفروق والتميز بين الطلبة السعوديين، والذي لاحظه الباحث من خلال تفاعله المباشر مع الطلبة ومع البيئة التعليمية في جامعة القصيم، ويرافق ذلك غياب الاهتمام الكافي والاستغلال المناسب لتفضيلات الطلبة، تأتي الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة، والتي تغطي جانباً مهماً في مساعدة التعليم الجامعي على الانطلاق من رغبات وقدرات المتعلمين، وذلك من خلال طلاب جامعة القصيم. وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم ؟
٢. هل توجد فروق بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم تعزى لجنس الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته؟.

أهمية الدراسة

ينصب اهتمام هذه الدراسة على نظرية أساليب التعلم، وذلك لما تتضمنه من أبعاد نظرية وتطبيقية مهمة في ميدان علم النفس التربوي، فهي تقدم نموذجاً تربوياً يتفق واحتياجات ورغبات الأفراد في كافة المجالات، وتسعى للتغلب على المشاكل والصعوبات ونقاط الضعف المرتبطة بالعملية التعليمية، كما أنها تظهر الاهتمامات والقدرات وتعمل على توظيفها واستغلالها لتحقيق أفضل درجات النمو المعرفي(Wu, ٢٠٠٤).

أتت هذه الدراسة من الناحية النظرية لتلقي الضوء على أهمية أساليب التعلم في ميادين التعليم العالي، ولتوفر معلومات وبيانات حول هذه الأساليب لدى الطلبة في جامعة القصيم، فهي تقدم معلومات وبيانات تطبيقية حول بعض المدخلات التي يمتلكها هؤلاء الطلبة، ومدى تأثر هذه المدخلات بالمستوى الدراسي للطالب وبالتخصص وبالنوع وبالمعدل التراكمي ومكان الإقامة.

وهذا المفهوم يقدم نظاماً تطبيقياً واسعاً في المجالات الإنسانية عامة وفي المجال التربوي خاصة، فهو يسهم في تطوير العملية التعليمية بشكل تكاملي مع أساليب التدريس. فمن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في علاج مشكلات تدني التحصيل الأكاديمي وانخفاض الدافعية لدى المتعلمين، إذ إن دراسة أساليب التعلم يبين للمعلمين بشكل عام، ولأعضاء هيئات التدريس في الجامعات بشكل خاص، حاجات وتفضيلات الطلبة، والتي من خلالها يتم تقديم المواد التعليمية بطرق تناسب هذه الحاجات والتفضيلات. وهذا قد يوفر لدى المعلمين فرصة مناسبة لمراعاة التعددية والفروق الفردية داخل الصف، مما يؤدي إلى خلق ظروف تهيء الفرصة لسلوك الإبداع في المجالات المختلفة والتي تسهم في خدمة وتنمية المجتمع وأفراده، كما أنها تساعد المعلم على تخطيط المواد التعليمية وبنائها وتدريسها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القصيم التي تقع وسط المملكة العربية السعودية، الذين يدرسون للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في تخصصات مختلفة، للعام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ (٢٠١٠-٢٠١١م). بلغ عددهم (٢٠٧٨٧) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٩٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم من المجتمع بالطريقة العنقودية العشوائية، وهم يشكلون (٢٧) شعبة من مختلف كليات الجامعة. والجدول (١) يوضح أعداد عينة الدراسة.

جدول (١)

أعداد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها

التخصص		النوع		المعدل التراكمي			
علوم إنسانية	علوم طبيعية	طالبات	طلاب	ممتاز	جيدجداً	جيد	مقبول
490	200	194	496	64	220	294	112
الاقامة (المنطقة)		المستوى الدراسي					
من خارج القصيم	من القصيم	سنة رابعة		سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة أولى	
100	590	132		150	161	247	

أداة الدراسة

لجمع البيانات ولتحديد أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة تم اعتماد مقياس من اللغة الإنجليزية خاص لهذا الغرض (Reid, 1984). وقد استند الباحث لهذا المقياس الذي يمثل أحد الأشكال الرئيسية لمقاييس أساليب التعلم، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والأدوات السابقة الخاصة بموضوع أساليب التعلم، مثل مقياس (Felder and Selverman Felder, 2004)، ومقياس (Slack & Norwich, 2007). وذلك لما يحتويه من أساليب تعلم تكتسب أهمية في مجال الاستخدام التطبيقي لطرق التدريس، والذي تضمن ست فئات، هي: المتعلمون البصريون، واللمسيون، والسمعيون، والحركيون، والجماعيون، والفرديون.

ثم قام الباحث بالاستعانة بأحد المتخصصين في الترجمة، والذي بدوره ترجم هذا المقياس إلى اللغة العربية، وبعد الاطلاع على هذه الترجمة أحيلت إلى شخصين من ذوي الكفاءة في اللغة الإنجليزية ومختصين في علم النفس التربوي، إضافة لخبرتهم في مجال البحث العلمي، وذلك بهدف التأكد من سلامة الترجمة من الناحيتين العلمية واللغوية، وقد أجريت تعديلات على معاني بعض الكلمات، وأعيدت صياغة بعض الجمل داخل الفقرات، والتأكد من صحة ودقة هذه الترجمة، وبعدها أجريت عمليات الصدق والثبات للمقياس.

وقد تكون الجزء الأول من المقياس من التعليمات، والتي تتضمن الطريقة التي يستجيب الطالب فيها على الفقرات، بحيث يميز موضوع الأسلوب المفضل لديه من بين بقية الأساليب، وقبل التطبيق تم التوضيح للطالب بأنه يمكن أن يفضل أكثر من أسلوب، ولكن بدرجات متفاوتة ووفقاً لعوامل معينة ترتبط بالمتعلم وبشروط التعلم. واشتمل الجزء الثاني من المقياس على المعلومات الأولية عن المستجيب، حيث يتم في هذا الجزء كتابة المعلومات عن الطالب والتي ترتبط بمتغيرات الدراسة. واحتوى الجزء الثالث الفقرات التي تقيس درجة تفضيل كل أسلوب من أساليب التعلم، حيث خصص لكل أسلوب خمس فقرات توزعت بطريقة عشوائية من حيث ترتيبها داخل المقياس. وبذلك تكون المقياس من (٣٠) فقرة تقيس ستة أساليب تعلم هي: السمعي، والبصري، والحركي، واللمسي، والجماعي، والفردي.

تصحيح المقياس :

استجاب أفراد العينة على الفقرات وفقاً لسلم تدريج خماسي حسب مقياس ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف، أرفض، أرفض بشدة)، حيث حدد كل مستجيب درجة موافقته لمضمون كل فقرة، وقد أعطيت خمس درجات لمستوى الإجابة "أوافق بشدة"، وأعطيت الإجابة "أوافق" أربع درجات، و"لا أعرف" ثلاث درجات، و"أرفض" درجتان، و"أرفض بشدة" درجة واحدة. وبعد تصحيح المقياس وتفريغ درجة كل طالب في كل أسلوب من أساليب التعلم، أعطيت درجة من (٢٥) لكل طالب في كل أسلوب وفقاً لاستجابته على الفقرات التي يمثلها هذا الأسلوب، وقد ضربت نتيجة الطالب هذه (درجته) بالعدد (٢) لتصبح درجته من (٥٠)، حينها تم تفريغ درجة كل طالب على كل أسلوب ولجميع الطلبة. ونتيجة الطالب على هذا المقياس تصنفه في أحد الفئات الآتية: الفئة الأولى: المستجيب الذي حصل على علامة بين (٠-٢٤) في أحد الأنواع يعتبر هذا النوع أو الأسلوب بالنسبة له "مهملاً" أو "غير مفضل". والفئة الثانية: المستجيب الذي علامته بين (٢٦-٣٦) يعتبر هذا الأسلوب بالنسبة له "فرعياً" من حيث التفضيل. أما الفئة الثالثة: فالمستجيب الذي حصل على علامة من (٣٨-٥٠) في أسلوب ما فيعتبر هذا الأسلوب أو النوع "مفضلاً"، أو الأفضل بالنسبة له.

صدق المقياس :

أ . **صدق المحتوى :** بعد اعتماد الصورة الأولية الناتجة عن ترجمة المقياس وإجراء التعديلات عليها بما تطابق مع الأصل باللغة الإنجليزية، وتناسبها مع اللغة العربية والبيئة السعودية، عرضت

هذه الصورة على عشرة محكمين من المختصين في علم النفس والقياس التربوي، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة هذا المقياس لأغراض الدراسة. وبعد أن جمعت ملاحظات المحكمين تم استعادة ثماني استبانات تحكيمية من العشرة، وقد أجريت تعديلات على الصياغة اللغوية لـ (١٤) فقرة، وعلى جزء من تعليمات الإجابة، بناء على إجماع ثلاثة محكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

وبعد الانتهاء من ملاحظات المحكمين وتجهيز المقياس تم عرضه على ثلاثة طلاب في مستويات وتخصصات مختلفة، حيث طلب منهم الإجابة عنه وفقاً للتعليمات، وإبداء الملاحظات حول كافة النواحي المتعلقة بالتعليمات وبطريقة الإجابة، وبوضوح الفقرات ومناسبتها لهم. وبعد مناقشتهم تمت دراسة ملاحظاتهم، حيث أجريت تعديلات على صياغة فقرتين، وتم التنبه إلى ضرورة أن يفهم الطالب تعليمات الإجابة قبل البدء بها من أجل أن يحدد تفضيله.

ب . صدق البناء : بعد إجراء صدق المحكمين على مقياس أساليب التعلم المفضلة المعرب، تم القيام باستخراج صدق البناء لهذا المقياس قبل البدء بتطبيقه على عينة الدراسة، وتضمن هذا النوع من الصدق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٤٢) طالباً وطالبة من شعبتين تابعتين للسنة التحضيرية، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد حققت كافة فقرات المقياس ارتباطاً مقبولاً مع البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباطات هذه بين (٠,٦٢ – ٠,٨٤).

ثبات المقياس :

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق ومن خلال بيانات العينة الاستطلاعية تم استخراج الثبات لمقياس أساليب التعلم بالطرق الموضحة في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات مقياس أساليب التعلم المفضلة بالطرق الثلاث

أسلوب التعلم	عدد الفقرات	نوع الثبات		
		الإعادة	التجزئة النصفية	كرونباخ الفا
البصري	5	79,0	82,0	67,0
اللمسي	5	81,0	68,0	70,0
السماعي	5	74,0	77,0	82,0
الجماعي	5	83,0	75,0	78,0

الحركي	5	69,0	71,0	66,0
الفردي	5	64,0	62,0	79,0
الكلي	30	84,0	82,0	81,0

متغيرات الدراسة :

- النوع (الجنس/ الجندر)، وله مستويان: طلاب، طالبات. – التخصص، وله مستويان: علوم إنسانية، علوم طبيعية.
- المستوى الدراسي، وله مستويان: سنة أولى، سنة رابعة.
- التقدير، وله أربعة مستويات: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز.
- مكان اقامة الطالب الأصلي (المنطقة القادم منها): من القصيم، من خارج القصيم. – أساليب التعلم (ستة أنواع).

النتائج

جاءت هذه الدراسة للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم، ولهذا الغرض تم جمع البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس الدراسة على عينة من طلبة الجامعة، وبعد تبويب وتصنيف هذه البيانات، تم تحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي.

١ . النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول :

نص السؤال الأول على ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل نوع من أنواع أساليب التعلم، وذلك من خلال إجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التعلم المفضلة. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء الطلبة على المقياس ونتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين التكرارات

النوع / الدرجة			مفضل		فرعي		غير مفضل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
البصريون	2,06	0,634	159	٪23	411	٪60	120	٪17
اللمسيون	1,58	0,700	106	٪15	358	٪56	199	٪29
السماعيون	1,87	0,625	85	٪12	233	٪34	372	٪54
الجماعيون	2,09	0,770	241	٪35	275	٪40	174	٪25
الحركيون	2,49	0,568	228	٪33	200	٪29	262	٪38
الفرديون	1,94	0,842	367	٪54	298	٪43	25	٪3
قيمة كا^2 للفروق بين التكرارات = 631,27 *					الدلالة الاحصائية **0,002** *			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

يشير الجدول (٣) إلى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة، ويوضح التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات الطلبة على نتائجهم في كل أسلوب ضمن المقياس، والذي يشتمل على استخدام اختبار كا^2 لهذا الغرض.

ويتضح من الجدول (٣) بأن أسلوب التعلم الفردي قد جاء في المرتبة الأولى من حيث التفضيل، فكان هناك (٣٦٧) طالباً وطالبة من العينة يفضلون هذا الأسلوب في التعلم والدراسة، أي أن ٥٤٪ من طلبة الجامعة هم متعلمون فرديون، أو يفضلون التعلم والدراسة وإنجاز المهام التعليمية المختلفة وحدهم دون مشاركة أحد. وبمتوسط حسابي (٩٤,١) وانحراف معياري (٨٤٢,٠). وبهذا يمكن القول أن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة القصيم هو الأسلوب الفردي.

وقد احتل أسلوب التعلم الجماعي المرتبة الثانية من حيث نسبة وعدد الذين يفضلون هذا الأسلوب في التعلم والدراسة، وقد بلغ عدد الطلبة الذين يفضلونه (٢٤١) طالباً وطالبة من العينة، ويشكل هذا العدد ما نسبته ٣٥ ٪، أي أنهم يتعلمون بشكل جيد من خلال المشاركة مع مجموعة

الرفاق، ويحبون التفاعل مع الآخرين والمناقشة وتبادل الخبرات والاستفادة من بعضهم بعضاً.

أما أسلوب التعلم الذي جاء في المرتبة الثالثة من حيث التفضيل فكان الأسلوب الحركي، وحصل على نسبة ٣٣٪ من الطلبة، أي أن هناك (٢٢٨) طالباً وطالبة هم متعلمون حركيون، أو يفضلون التعلم والدراسة من خلال الحركة والاشتراك الجسدي المباشر في المهام التعليمية والدراسية المختلفة. وقد جاء في المرتبة الرابعة أسلوب التعلم البصري، محتلاً ما نسبته ٢٣٪ من عينة الدراسة، فكان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا الأسلوب بالتعلم والدراسة (١٥٩) طالباً وطالبة، هؤلاء الطلبة يعتبرون متعلمين بصريين، أي يفضلون مشاهدة الكلمات والمواد التعليمية والواجبات بأشكال وأوضاع مختلفة. وجاء خامساً أسلوب التعلم اللمسي (١٠٦ طلاب بنسبة ١٥٪)، والمتعلمون اللمسيون يميلون إلى تلمس المواد التعليمية وإجراء التجارب والمشاركة الجسدية بالنشاطات والمهام المختلفة. أما أسلوب التعلم الذي جاء بالمرتبة السادسة والأخيرة من حيث عدد ونسبة الذين يفضلونه فكان الأسلوب السماعي، وبلغ عددهم (٨٥) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته ١٢٪ من العينة.

ويبين الجدول (٣) أنه يمكن للطالب أن يمتلك أسلوباً مفضلاً واحداً أو أكثر من أساليب التعلم، فقد يفضل أحد الطلاب أسلوب التعلم الحركي والبصري، وقد يفضل طالب آخر أسلوب التعلم البصري والجماعي والفردي، وهكذا. وهذه الأساليب المفضلة يعتبرها المقياس أساليب تعلم رئيسية لدى الطالب. وعدد الطلبة الذين فضلوا أسلوباً واحداً في التعلم بلغ (٦٦) طالباً، والذين فضلوا أسلوبين (١٢٠) طالباً، أما الذين فضلوا ثلاثة أساليب فكانوا (١٥١) طالباً، وفضل أربعة أساليب (٢٠٤) طلاب، وخمسة أساليب (١٧٩) طالباً، وستة أساليب (٧٦)طالباً.

أما الأساليب الفرعية، أي التي جاءت في المرتبة الثانية من حيث التفضيل، فكان أولها أسلوب التعلم البصري، والذي شكل ما نسبته ٦٠٪ من الطلبة (٤١١ طالباً وطالبة)، ولم يختلف هذا الأسلوب كثيراً عن الأسلوب اللمسي الذي كان في المرتبة الثانية كأسلوب تعلم مفضل فرعي، وقد شكل نسبة ٥٦٪ من الطلبة (٣٥٨ طالباً وطالبة). وكان أسلوب التعلم الفردي ثالثاً كأسلوب تعلم مفضل فرعي، وقد شكل نسبة ٤٣٪ (٢٩٨ طالباً وطالبة)، وكان رابعاً أسلوب التعلم الجماعي الذي شكل ٤٠٪ (٢٧٥ طالباً وطالبة). وجاء خامساً أسلوب التعلم السماعي (٣٤ ٪، ٢٣٣ طالباً وطالبة). وفي المرتبة السادسة كان أسلوب التعلم الحركي كأسلوب تعلم مفضل فرعي (٢٩ ٪، ٢٠٠ طالب وطالبة).

وفيما يتعلق بأسلوب التعلم الأقل تفضيلاً (المهمل)، فقد تراوحت نسب هذه الأساليب بين ٣٪ إلى ٥٤٪ من مجموع أفراد العينة. فكان هناك ٥٤٪ يعتبرون أسلوب التعلم السماعي غير مفضل بالنسبة لهم (٣٧٢ طالباً وطالبة)، و ٣٨ ٪ (٢٦٢ طالباً وطالبة) يعتبرون أسلوب التعلم الحركي غير مفضل لديهم، و ٢٩٪ (ن = ١٩٩) لا يفضلون الأسلوب اللمسي، و (٢٥٪، ن = ١٧٤) لا يفضلون الأسلوب الحركي بالتعلم، وكذلك ١٧٪ (ن = ١٢٠) لا يفضلون الأسلوب البصري، وأخيراً ٣ ٪ (ن =٢٥) لا يفضلون أسلوب التعلم الفردي.

٢ . النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني :

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم وكل من جنس الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته؟.

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك لتحديد الفروق بين الطلبة في أساليب التعلم المفضلة لديهم في ضوء متغيرات الدراسة (نوع الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان اقامته/ المنطقة).

أولاً : نوع الطالب (الجندر) :

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة القصيم بدرجاتهم على مقياس أساليب التعلم المفضلة، وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار ت (test t) للفروق بين الطلاب والطالبات في درجاتهم على مقياس أساليب التعلم المفضلة

أسلوب التعلم المفضل	طلاب		طالبات		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري		
البصري	2,05	0,63	2,07	0,65	- 0,272	0,786
اللمسي	1,59	0,69	1,57	0,72	3,652	*0,000
السماعي	1,98	0,65	1,76	0,63	0,158	0,304

الجماعي	2,12	0,83	1,98	0,71	2,188	*0,000
الحركي	2,58	0,54	2,42	0,58	3,803	*0,001
الفردي	2,08	0,87	1,82	0,81	3,855	*0,012

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

يبين الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أربعة أساليب تعلم، هي: أسلوب التعلم اللمسي والجماعي والحركي والفردي، ذلك عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠)، وقد تفوق الطلاب على الطالبات في كل هذه الأساليب باستثناء أسلوب التعلم اللمسي الذي تفوقت فيه الاناث.

ثانياً : معدل الطالب التراكمي :

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التعلم المفضلة تعزى إلى معدلاتهم التراكمية، والتي انقسمت إلى أربعة مستويات: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز. والجدول (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين الطلبة في درجاتهم على أساليب التعلم المفضلة حسب معدلاتهم التراكمية

أسلوب التعلم المفضل	مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	M.	S. D.	M.	S. D.	M.	S. D.	M.	S. D.		
البصري	2,07	0,66	2,07	0,64	2,06	0,62	2,04	0,61	0,018	0,997
اللمسي	1,58	0,67	1,55	0,68	1,64	0,71	1,56	0,77	1,207	0,306
السماعي	1,88	0,64	1,82	0,65	1,92	0,65	1,84	0,67	0,891	0,445
الجماعي	2,14	0,76	2,08	0,77	2,12	0,79	2,07	0,74	0,226	0,598
الحركي	2,51	0,57	2,47	0,55	2,48	0,59	2,55	0,52	1,518	0,208
الفردي	1,84	0,83	2,01	0,86	1,95	0,82	1,98	0,61	1,052	0,984

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

يوضح الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة الستة جميعها تعزى إلى معدلات الطلبة التراكمية وذلك عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

ثالثاً : التخصص :

استخدم اختبار (ت) للتعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، والتي تظهر في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار ت (test t) لدرجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقاً لتخصصاتهم

أسلوب التعلم المفضل	علوم طبيعية		علوم إنسانية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	M.	S. D.	M.	S. D.		
البصري	2,02	0,65	2,10	0,62	- 1,365	0,199
اللمسي	1,65	0,70	1,51	0,69	0,733	0,970
السماعي	1,77	0,62	1,98	0,68	- 2,210	*0,001
الجماعي	2,10	0,75	2,09	0,79	0,244	0,271
الحركي	1,97	0,55	2,13	0,57	0,692	*0,031
الفردي	1,92	0,88	1,98	0,80	0,255	0,596

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

بالاطلاع على الجدول (٦) تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً، عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠)، بين أساليب التعلم المفضلة للطلبة تعزى إلى التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية)، وذلك في أربعة أساليب تعلم، هي: البصري واللمسي والجماعي والفردي. بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في أسلوبين للتعلم ، هما: السماعي والحركي (وكانت لصالح طلبة العلوم الانسانية).

رابعاً : المستوى الدراسي :

استخدم اختبار (ت) لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية طلبة السنة الأولى (المستويين الأول والثاني) وطلبة السنة الرابعة (المستويين السابع والثامن) في استجاباتهم على مقياس أساليب التعلم المفضلة. والجدول (٧) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٧)

نتائج اختبار ت (test t) لدرجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقاً لمستواهم الدراسي

أسلوب التعلم المفضل	سنة أولى		سنة رابعة		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	M.	S. D.	M.	S. D.		
البصري	2,09	0,63	2,03	0,63	0,362	0,644
اللمسي	1,72	0,80	1,44	0,60	2,324	* 0,003
السماعي	1,79	0,61	2,03	0,71	2,061	0,706
الجماعي	2,04	0,78	2,16	0,76	- 0,272	0,886
الحركي	2,55	0,54	2,45	0,67	0,897	*0,006
الفردي	1,94	0,82	1,96	0,80	- 0,117	0,564

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠)، بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في نوعين من أساليب التعلم، هي: اللمسي والحركي، وجاء الاختلاف في النوعين لصالح طلبة السنة الأولى على حساب طلبة السنة الرابعة.

خامساً : مكان إقامة الطالب الأصلي (المنطقة) :

استخدم اختبار (ت) لتحديد الفروق بين طلبة القصيم والطلبة القادمين للدراسة من خارج القصيم، وذلك في استجاباتهم على مقياس أساليب التعلم المفضلة. والجدول (٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (٨)

نتائج اختبار ت (test t) لدرجات الطلبة على مقياس أساليب التعلم المفضلة وفقاً لمكان إقامتهم الأصلي

أسلوب التعلم المفضل	من القصيم		من خارج القصيم		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	M.	S. D.	M.	S. D.		
البصري	2,05	0,64	2,08	0,61	- 0,400	0,785
اللمسي	1,59	0,70	1,56	0,70	-0,577	0,209
السماعي	1,86	0,66	1,90	0,62	0,526	0,632
الجماعي	2,07	0,76	2,22	0,82	- 1,870	* 0,017
الحركي	2,47	0,57	2,60	0,51	- 0,633	0,302
الفردي	1,94	0,84	2,00	0,83	- 1,990	*0,009

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠).

وفقاً لنتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول (٨) تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٥٠) في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة تعزى إلى المنطقة التي قدم منها الطالب، وذلك في نوعين من أساليب التعلم فقط، هما: الجماعي والفردي، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين قدموا من خارج القصيم في كلا النوعين.

المناقشة

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن طلبة جامعة القصيم يفضلون بالمرتبة الأولى أسلوب التعلم الفردي، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة قد تجدون في هذا الأسلوب وسائل تساعدهم في فهم المواد التعليمية بطريقتهم الخاصة، والتي يخجلون الإفصاح بها أو التعبير عنها. كذلك يستطيعون أن يستثمروا النموذج التعليمي المفضل لديهم، وهو "التعليم المفرد أو تفريد التعليم" (مرعي والحيلة، ١٩٩٨)، الذي يقوم على تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي وأن لكل فرد ما يناسبه من طريقة أو أكثر في التعلم، فيتعلم الطالب بشكل فردي دون المجموعة. وينطلق هذا النهج من اختلاف المتعلمين في قدراتهم وميولهم وسرعة تعلمهم، وفي الطريقة التي يتعلمون فيها. وهذا النهج التدريسي أصبح أكثر تناسباً مع المتعلمين الفرديين، خاصة مع تعدد طرق اكتساب المعرفة وتوفر مصادرها المتعددة والتي تقلل من الحاجة للمعلم والزملاء (الخضيري، ٢٠٠١). وكذلك يحتاج بعض الطلبة لأن يتأملوا بالمادة

التعليمية بمفردهم بعد أن تقدم لهم، ويأخذوا الوقت الذي يتناسب مع قدراتهم لفهمها وإتقانها، وهذا ما يوفره لهم أسلوب التعلم الفردي.

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى سيادة أسلوب التعلم الحركي (العمران، ٢٠٠٦؛ هيلات والزعبي وشديفات2007 ,French, Cosgriff & Brown;)، أي أن أسلوب التعلم الحركي هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة في هذه الدراسات، ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات، لأن أسلوب التعلم المفضل لدى طلبة جامعة القصيم هو الأسلوب الفردي، وجاء أسلوب التعلم الحركي ثالثاً من حيث التفضيل لدى أفراد الدراسة الحالية، حيث لا يعتبر بعيداً من حيث التفضيل لدى هؤلاء الطلبة. ويبدو أن الطلبة في بيئاتهم المختلفة يحبون استخدام هذا الأسلوب في التعلم والدراسة، وذلك لما يشتمل عليه من ممارسة عملية للمهام التعليمية، ولما يضفيه من عنصر التشويق خلال التعلم، ولما يحققه من أهداف إتقان لمحتوى وأهداف المادة الدراسية. وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة (Wessel & Williams, 2003) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي.

كما جاءت النتائج مطابقة للأبعاد النظرية الخاصة بأساليب التعلم، حيث إنه يمكن للطالب أن يمتلك أسلوباً مفضلاً واحداً أو أكثر من أساليب التعلم، فقد يفضل أحد الطلاب أسلوب التعلم الفردي والبصري، وقد يفضل طالب آخر أسلوب التعلم البصري والجماعي والفردي، وهكذا. إن هذه التعددية في أساليب التعلم قد تعزى إلى طبيعة وحجم المادة أو المهمة التعليمية. فقد يفضل طالب ما أسلوب التعلم الحركي لفهم التفاعلات الكيميائية بينما يفضل الأسلوب السماعي لحفظ قصيدة شعرية، وأسلوب التعلم البصري لفهم مجموعة من القوانين والمبادئ الإحصائية.

الاستنتاجات والتوصيات

إن التعرف على أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة في التعليم العالي يسهل من مهمة المدرس ويؤدي إلى زيادة فهم المتعلمين للمادة الدراسية ويرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على التعلم. ومن هنا يقع على عاتق المدرسين مساعدة الطلبة في التعرف على أساليب التعلم التي يفضلونها، وأن يعملوا على تكييف المادة التعليمية وأساليب التدريس بحيث تعرض وفقاً لهذه التفضيلات.

لقد كان أسلوب التعلم الفردي هو أسلوب التعلم المفضل لدى طلبة جامعة القصيم، وجاء بالمرتبة الثانية لديهم أسلوب التعلم الجماعي، ويتضمن ذلك أن هؤلاء الطلبة يميلون لاستخدام هذين الأسلوبين في التعلم والدراسة، الأمر الذي يدعونا إلى توجيه نداء إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لأن يأخذوا بعين الاعتبار هذه المدخلات أو الخصائص التي تميز هؤلاء الطلبة قبل وأثناء العملية التعليمية في كافة مستوياتها. حيث إن هذه الأساليب ترفع من سوية الأداء الأكاديمي للطلبة، على اعتبار أن المدرس ينطلق من مصادر قدراتهم وقواهم واتجاهاتهم.

وعلى الرغم من فاعلية طرق التدريس التي يراعى فيها أساليب التعلم المفضلة، وذلك حسبما أشارت إليه نتائج الدراسات الأجنبية (Aragon; Johson;Rochford, 2003; Ozdener & Ozcoban, 2004)، إلا أن البحث في هذا المجال في الوطن العربي ما يزال قليلاً، ومن هنا تبرز الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هذه الطرق مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس، وخاصة في مجالات تأثيرها على التحصيل الأكاديمي والدافعية للتعلم.

المراجع

المراجع العربية

حسن، محمد وفارع، شحدة والخطيب، أحمد والوقفي، راضي. (١٩٩٦ أ). الإستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعلمية، (ط١). عمان – الأردن: كلية الأميرة ثروت.

حسن، محمد وفارع، شحدة والوقفي، راضي. (١٩٩٦ ب). تقييم الصعوبات التعلمية، عمان – الأردن: كلية الأميرة ثروت.

الخضيري، محسن. (٢٠٠١). اقتصاد المعرفة، ط ١. القاهرة– مصر: مجموعة النيل العربية.

الزيات، فتحي. (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة – مصر: مطابع الوفاء.

طلافحة، فؤاد والزغول، عماد. (٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (١+٢)، ٢٩٦-٢٩٧.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق (ط١). عمان – الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

العمران، جيهان. (٢٠٠٦). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعلم الأساسي. المجلة التربوية، ٢٠ (٧٨)، ٣٦ صفحة.

عيد، ياسر والعزة، نرمين. (٢٠٠٤). تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في برامج تدريب المعلمين. رسالة المعلم. بدل العددين ٢ و ٣، مجلد ٤٢.

قطامي، يوسف. (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي (ط١). عمان الأردن: دار الشروق.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد وعدس، عبد الرحمن. (١٩٩٨). تفريد التعليم، (ط١). عمان – الأردن: دار الفكر.

هيلات، مصطفى والزعبي، أحمد وأنور، شديفات. (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١١ (١)، ٢٦٦–٢٩٠.

المراجع الأجنبية

Aragon, Steven; Johnson, Scott & Shaik, Najmuddin. (2002). The influence of learning style preferences on students success in online versus face-to-face environments. The American Journal of Distance Education, 16 (4), 227-244.

Bahar, Mebmet. (2009). The relationship between pupils learning styles and their performance in mini science projects. Educational Sciences: Theory and Practice, 9 (1), 31-49.

Cassidy, Simon. (2004) Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. Journal of Educational Psychology, 24 (4), 419 -444.

Chiou, Wen-Bin. (2008). College students' role models, learning style preferences and academic achievement in collaporative teaching: absolute versus relattivistic thinking. Academic Search Premier, 43 (169), 129-142.

Dome, Nancy A. (2004). Making the connection between technology and multiple intelligences: the effect of instructional strategy on course completion rat and motivation of at - risk students (Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego, 2004). DAI, 65 01, 727.

Elliott, St.; Kratochwill, Th.; Cook, J. & Travers, J. (2000). Educational Psychology (3rd Ed). New York: Mc Graw - Hill.

Felder, Richard. (2004). Index of learning styles questionnaire. North Carolina State University. Retrieved Augst 24, 2010 from: felder@ncsu.edu.

French, G.; Cosgriff, T. & Brown, T. (2007). Learning style preferences of Australian occupational therapy students. Australian Occupational Therapy Journal, 54, S58- S65.

Furner, Joseph; Yahya, Noorchaya & Duffy, Mary. (2005). Teach mathematics: strategies to reach all students. Intervention in School and Clinic, 41 (1), 16- 23.

Katzowitz, Ellen C. (2003). Predominant Learning styles and multiple intelligences of postsecondary allied health students (Doctoral Dissertation, University of Georgia, 2002). DAI, 63/11, 3852.

Lawrence, Gordon. (1987). People types and tiger stripes: a practical guide to learning styles (2nd ed). Center for Applications of Psychological types, Florida - U. S. A.

Lovelance, Mariannk. (2005). Meta - analysis of experimental research based on Dunn and Dunn model. The Journal of Educational Research, 98 (3), 176 - 183.

Munro, Roderick & Munro, Elizabeth. (2004). Learning styles, teaching approaches, and technology. Journal for Quality & Participation, 27 (1), 26-32.

Ozdener, Nesrin & Ozcoban, Tugba. (2004). A project based learning models

effectiveness on computer courses and multiple intelligences theory. Educational Sciences 4 (1), 164 - 170.

Posner, Michael I. (2004). Neural system and individual differences. Teachers College Record. 106 (1), 24 - 30.

Reese, Susan. (2002). Understanding our differences. Techniques: Connecting Education and Careers (EBSCO), 77 (1), 20–23.

Reid, Joy. (1984). Perceptual learning–style questionnaire. Retrieved June 24, 2009, from: http://lookingaheadheinle.com/filing/lstyles.htm.

Rochford, Regina A. (2003). Assessing learning styles to improve the quality of performance of community writing programs: a pilot study. Community College Journal of Research & Practice, 27 (8), 665–677.

Sayles, Sandra & Shelton. Debra. (2005). Student success strategies. The ABNF Journal, 16 (5), 98–101.

Silver, Harvey; Strong, Richard & Pevini, Matthew. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. Educational Leadership, 55 (1), 22–27.

Slack, N. & Norwich, B. (2007). Evaluation the reliability and validity of a learning style inventory: a classroom–based study. Educational Research, 49 (1), 51–63.

Wessel, Jean & Williams, Renee. (2003). Critical thinking and learning styles of students in a problem - based. masters entry - level physical therapy program. Physiotherapy Theory and Practice. 20 (2), 79–89.

Wu, Wu–Tien. (2004). Multiple intelligences. educational reform. and a successful career. Teachers College Record, 106 (1), 181 - 192.