أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب بكلاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقاً لنموذج كولب

د. هالة ابراهيم حسن أحمد/د.فضل المولي عبد الرضي الشيخ
كلية التربية – جامعة الخرطوم

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلي إستكشاف أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي، والتعرف على أثرها على النوع والتخصص والتحصيل الدراسي. أُستخدم المنهج الوصفي (دراسات مسحية وعلاقات متبادلة). يتمثل مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المستوى الرابع بكلية التربية بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم الذين سجلوا لمقرر تقنيات التعليم للفصل الدراسي الأول للعام 2013-2014م. بلغ حجم عينة الدراسة (206) طالباً وطالبةً (32) ذكراً و(174) أُنثى تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أستخدم استبيان أساليب التعلُّم المعدلة لكولب لقياس أساليب التعلُّم. توصلت الدراسة أن أسلوب التعلُّم المميزة لطلاب بكالوريوس التعليم الأساس بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي هو الأسلوب التقاربي، إضافة إلي عدم وجود فرق دال إحصائياً في أساليب التعلُّم لهم تُعزى إلى نوع الطالب، بينما توجد فرق دال إحصائياً في أساليب التعلُّم تُعزى إلى التخصص الدراسي.

Abstract:

This studay aimed at the investigating the learning styles which determine Bachelor Basic Education's Student of University of Khartoum in Education Decision Course, And to identify the impact on the type and specialization and academic achievement.. The Descriptive method (survey and interrelation) has been used. The Population of the study consists of all the students of faculty of basic education at University of Khartoum, who are studying learning design the first semester of the year 2013-2014. The study sample consist of (206) individual (32) males (174) females, chosen by the simple random method. Learning Styles Invenotory (LSI) modified to Kolb inventory used to colect data.. The result shows that: There is difference in the Learning styles among students's Basic Bachelor at faculty of

education on University of Khartoum. There is'nt difference in learning styles due to gender. While no statistically significant difference in learning styles attributed to the school of specialization.

المقدمة:

يعيش العالم جملة من المستحدثات التقنية والتغيرات المتلاحقة التي تؤثر على النظم التعليمية وتحتم النظر إلى العملية التعليمية والتربوية على أنها عملية دائمة التطوير، حتى تواكب حاجات المتعلم الضرورية ليتمكين من التكيف مع بيئته، وما يستجد في تلك البيئة من تغيرات متلاحقة. يستدعي التكيف مع مثل هذه المستجدات تعلم مهارات جديدة، واستخدام استراتيجيات للتعلم تمكن من السعي الدؤوب للحصول على المعارف من مصادر متنوعة متى ما شعر الطالب بالحاجة إلى تلك المعارف.

وعند فحص نتائج البحوث والدراسات التربوية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين الميلادي وما بعدهما يلاحظ تأكيد هذه البحوث والدراسات على أهمية تزويد الأساتذة بأساليب التعلُّم وإستكشاف الأساليب المفضلة لطلاب، ولعل من نافلة القول إن استخدام طرائق التدريس التي تركز أثناء التدريس على نشاط المتعلم – المعرفي والوجداني والنفسحركي– وأساليب تعلمه هي الوسيلة الملائمة لإعداد الطالب للحياة في هذا الخضم الهائل من التغيرات المعرفية والتربوية محلياً وأقليمياً وعالمياً. وإن إعداد المعلم القادر على تحقيق مثل هذه المهام يتطلب جهداً كبيراً سواءً قبل الخدمة أو أثنائها.

إن المناهج الدراسية عامة والجامعية بصورة خاصة لها دور كبير ومهم في تنمية وتطوير أساليب التعلُّم ومهاراته والتي عن طريقها يتعلم ويتدرب الطلاب على تنظيم وتسلسل أفكاره الطلاب، وتطبيقها في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها [12]. وعلى منحى آخر، نجد أن أساليب التعليم الجامعي لم تعد مقتصرة على الطرق التقليدية فقط بل تعدت هذه المرحلة منذ زمن، ولم يعد الطالب يعتمد كلياً على أستاذه بل أصبح التعلُّم هو تفاعل الطلاب مع المادة العلمية.

إن التعلُّم 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 وإدراكهم لمفهوم التعلُّم والتدريس، ورؤية الطلاب وإدراكهم لمفهوم – التعلُّم والتدريس–. أي أن التعلُّم الجيد يقتضي أن يركز الطلاب على معنى المادة التي يدرسونها ويسعون لفهم مضمونها. وإن التدريس الجيد يدور حول أمور ثلاثة، هي: أن يقوم الأساتذة بتطوير رؤية شاملة يسودها الوضوح والانسجام التام للناتج الذي يبغون تحقيقه في التدريس والطُرق التي يريدون أن يسلكوها لبلوغ ذلك. وأن

يعمل الأساتذة على استكشاف حجم التباين بين إدراك الطلاب لبيئتهم التعليمية والحدود التي خططها أساتذتهم. إضافة إلي عمل الأساتذة على تقريب إدراك طلابه من رؤيتهم الواضحة لبيئة التعلُّم، ومساعدتهم على فهم وإدراك مضمونها بشكل صحيح.[13]

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلُّم بإستمرار على مساعدة الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلاب أسئلة وحيوية ونشاط المعلم، كي يصبح الطلاب مستقلين في تعلمهم...وأن يكون المعلم قادراً على تقدير وتشخيص نمو طلابة كأفراد[10]. وقد وجد شاوجهنيسى[22] أن هنالك زيادة في التحصيل وتحسين في عملية التعلُّم لدى الطلاب الذين استخدم معلموهم طريقة تدريس تعتمد على أساليب التعلُّم لدي الطلاب بدلاً من الطريقة التقليدية في جميع المستويات الابتدائية والثانوية والجامعية في الولايات المتحدة. لذا فمن المحتمل أن تصبح أساليب التعلُّم تكليف أو أمر رسمى لازم بالنسبة للمدارس في العقد القادم نظراً لتأثيرها الإيجابي في عملية التعلُّم .

ومن خلال العرض السابق يظهر أن التعرف على إدراك المتعلم إلي بيئة التعلُّم وأساليبهم نحوها، 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 التعلُّم ، 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 التعلُّم (Learning Style).

وقد حدد نجدى ونيس (2001) أهمية أساليب التعلُّم في أنها تعمل على تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم، وتعمل على رفع تحصيل الطلاب وتقويم مستوياتهم التعليمية، ودمج الطلاب في الأنشطة التعليمية، وتحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة المعلمين على التنبوء به، وتسهم في إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم، كما أنها تُعالج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب، وترفع من دافعية الطلاب للتعلم، وتُسهم في تصميم نماذج التعلُّم التى تواجهة الحاجات المختلفة للطلاب، إضافة إلي مساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرائق التدريس وزيادة فعاليتها كى تناسب أساليب تعلم الطلاب[6].

ويعد مقرر التصميم التعليمي من أكثر المقررات التربوية أهمية وحيوية التي يدرسها طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية، لما له من جوانب نظرية فكرية تتمثل في مفاهيم التعلُّم عامة وتكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص، ومن جهة أخرى يرتبط هذا المقرر بجوانب تطبيقية تدريبية. ويرمي هذا المقرر إلي تزويد الطالب بمفهوم التصميم التعليمي وموقعه داخل منظومة تكنولوجيا التعليم، ومن ثم إبراز العلاقة بين التصميم التعليمى وتطويره. ويعرفّ المفاهيم والمصطلحات الرئيسة في مجال التصميم التعليمي، كما يناقش الأسس النظرية والفلسفية للتصميم التعليمي المنظم، ويقارن مبادئ المدارس السلوكية والمعرفية والبنائية ومضامينها للتصميم التعليمي، وتحديد علاقة المدخل المنظومي بالتصميم التعليمي، ويطبق مدخل التصميم التعليمي المنظم في تصميم وإنتاج برامج وسائط تعليمية أو تدريبية تفاعلية، يحدد وظائف نماذج التصميم التعليمي، ويقارن نماذج مختارة للتصميم التعليمي المنظم، التدريب على تطبيق خطوات التصميم التعليمي خاصة نموذج آشور لملائمة مع المرحلة التعليم الأساسية. وهو من أكثر المقررات حيوية وحاجة إلي إستخدام إستراتيجيات متطورة تمزج بين الجانب النظري بما فيه من جوانب فكرية والجانب العملي بما فيه من تحويل المفاهيم النظرية إلي قضايا تطبيقية ذات مضامين عملية.

ولعل أهمية أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم بصورة عامة وفي مقرر التصميم التعليمي على وجه الخصوص تكمن في أهمية تأهيل الطالب المعلم مهنياً وتربوياً لمجابه المشكلات التربوية والتقنينة المترامية والمتباينة بتباين المجتمعات والثقافات والبيئات السودانية المحلية ومدى الفروق في هذه الثقافات والبيئات وشح الموارد البشرية السودانية في مجال التعليم من جهة، وتباين الطلاب في خصائصهم الفكرية والمعرفية والثقافية وأستراتجياتهم وأساليب التعلُّم لهم من جهة أخرى، فبالرغم من أهمية أساليب التعلُّم في فهم المتعلم عامة وطلاب كلية التربية على وجه الخصوص تعاني المكتبة السودانية فقراً حاداً في البحوث والدراسات المرتبطة بإساليب التعلُّم لدي طلاب كليات التربية.

مشكلة الدراسة:

مما سبق يبدو أن هناك شح في الدراسات التي أجريت حول أساليب التعلُّم لدى طلاب في الجامعات السودانية بصورة عامة وكليات التربية على وجه الخصوص. وتكمن مشكلة هذه الدراسة السعى إلي إجابة السؤال التالي: ما هي أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية ؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيسي أسئلة فرعية ، وهي:

- ما هي أساليب التعلُّم المميزة لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم؟

- هل هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم تعزى لنوع الطالب؟
- هل هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم تعزى لتخصص الطالب؟
- هل هناك فروق في التحصيل الدراسي في مقرر التصميم التعليمي تُعزى لأساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم؟

أهمية الدراسة :

- أهمية مقرر التصميم التعليمي لدي طلاب التعليم الأساسي بكليات التربية لما له من أهمية في صغل الطالب المعلم بالخبرات والمفاهيم والمهارات التعليمية المهنية في حقل التعليم.
- نشر المعارف العلمية والتقنية عن طرائق التدريس الجامعي الفعال الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والإستنتاج.
- الإسهام في إعداد الكوادر المؤهلة للتعليم الأساسي وتطوير برامج تأهيل وتدريب طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي للإسهام في خلق المعلم المبتكر المتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحداثة من خلال فلسفة التعليم الجامعي في السودان .
- المساهمة في خدمة التقدم العلمي والتكنولوجي من خلال السعي للتغيير في أساليب التعلُّم والبحث العلمي والتقدم التكنولوجي في المجُتمع السوداني.

أهداف الدراسة:

- إستكشاف أساليب التعلُّم المميزة لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وفقاً لنموذج كولب.
- التعرف على أثر نوع الطالب على أساليب التعلُّم لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم.
- التعرف علي أثر التخصص الأكاديمي على أساليب التعلُّم لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم.
- فحص أثر أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم بالتحصيل الدراسي في مقرر التصيم التعليمي.

فروض الدراسة:

- هناك فروق في أساليب التعلُّم المميزة لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم.
- هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم تعزى لنوع الطالب.
- هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم تعزى لتخصص الطالب.
- هناك فروق في التحصيل الدراسي في مقرر التصميم التعليمي يُعزى لأساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أساليب التعلُّم Learning Styles :

يُعرف مالكود (1981) أساليب التعلُّم (Learning Styles) بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والإجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم[13]. أما كولب (1984) Kolb فيعرفها بأنها الطرائق التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلُّم ، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: التقاربي Converger، التباعدي Diverger، والاستيعابي Assimilator، والتكيفي Accommodator [19]

عند استخدام منظومة تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، يستوجب تصميم الموقف التعليمي وأساليب تعلم الطلاب، إذ أن حاجة الاستاذ الجامعي تتمثل في الوعي بالفروق الفردية بين الطلاب وفهم أساليب التعلُّم المفضله لديهم، لذا فإنه عند التخطيط لإدماج منظومة تكنولوجيا التعليم داخل الفصل الدراسي، لابد من فهم كيفية تأثير هذه الأساليب على عملية التعلُّم والتدريس التى تعمل على تحسين التعلُّم ، كما إن استخدام أساليب التعلُّم يقوم بدور مهم في زيادة مستوى التحصيل، وتطوير الاتجاهات لطلاب.

قد نال موضوع أساليب التعلُّم إهتمام الباحثين في المجال التربوي، فأساليب التعلُّم من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لتداخلها في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية Individual Differences ، كما أنها هدف مهم من أهداف التعليم. فيري علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية Cognitive Functions بالتركيز علي الأساليب العقلية وأساليب التعلُّم Intellectual Styles and Learning Styles نظراً لأن التعلُّم مرتبط إرتباطاً وثيقاً

بالتفكير والفروق الفردية (Cano & Hewitte2000: 413)، ويري كل من جريجو رينكو وستيرنبرج ورينر وريدنج وكازيدي وجود ثلاثة مداخل Three Approaches لتفسير أساليب التعلُّم[15] و[17] و[21]،هي:

(أ) المدخل المتمركز علي المعرفة The Cognition – Centred Approach ويركز هذا المدخل علي الفروق الفردية في المعرفة والإدراك Cognition and Perception ، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية Cognition Styles وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصي، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها كاجان Kagan, 1976، وويتكن Witkin, 1978 ورينر وريدنج Rayner & Riding, 1997.

(ب) المدخل المتمركز علي الشخصية The Personality – Centred Approach ويركز هذا المدخل علي الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية Personality Characteristics ، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز، وظهر في هذا الاتجاه نموذج مايرز وبريجز Myers –Briggs Model جمع بين التفكير والشخصية .

(جـ) المدخل المتمركز علي النشاط The Activity – Centred Approach، أو المدخل المتمركز علي التعلُّم The Learning– Centred Approach ويركز هذا المدخل علي الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهر في هذا الاتجاه أساليب التعلُّم عدد من نماذج أساليب التعلُّم ، منها ما أهتم بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلُّم Learning Processes مثل نماذج Kolb، Entwistle ، Biggs ، Schmeck وغيرها ، ومنها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلُّم Learning Preferences مثل Price، Dunn ، Grasha وغيرها .

وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تداخل كبير بين النماذج المختلفة المفسرة لأساليب التعلُّم فتوصل رضا أبو سريع وآخرون [7] إلي وجود علاقات دالة بين أساليب التعلُّم عند بيجز وانتوستل وشمك. كما توصل السيد أبو هاشم [3] إلي وجود علاقات دالة بين أساليب التعلُّم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل، ووجود بنية عاملية مشتركة تجمع بين النموذجين. وتوصل كل من كانو وهيوايت Cano & Hewitt, [14] ؛ زهانج وستيرنبرج [23]؛ إلي وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج وأساليب التعلُّم في ضوء نموذج كولب.

ويُعتبر نموذج ديفيد كولب من نماذج أساليب التعلُّم ذات الإنتشار الأوسع والمصداقية الأعلى، لما له من علاقات موجبة دالة إحصائياً بينه وبين أساليب التفكير عند ستيرنبرج [14] ، وأساليب التعلُّم عند بيجز [23] ، ونتائج هذه الدراسات تدعم فرضية عدم تمايز أساليب التعلُّم عن أساليب التفكير لدي المتعلم. كما

أثبتت البحوث العاملية وجود علاقات متداخلة بين نموذج كولب ونموذج انتوستل ونموذج بيجز، وإن هذه النماذج ذات محتويات وخلفيات نظرية متشابهة إلي حد كبير [3] و[7] . إضافة إلي ذلك اشتقت من نموذج ديفيد كولب أدوات قياس – (قائمة أساليب التعلُّم لكولب ، 1971 ، 1976 الإصدار الأول، 1985 الإصدار الثاني ، 1993 الإصدار الثاني المعدل ، 1999 الإصدار الثالث ، 2005 الإصدار الثالث المعدل)– سهلة التطبيق والتصحيح بالإضافة إلي تمتعها بخصائص سيكومترية جيدة في البيئات المختلفة. إضافة إلي ذلك يُعتبر نموذج ديفيد كولب أساس لكثير من نماذج أساليب التعلُّم مثل نموذج بيرنس ماكارثي عام 1980، ونموذج هوني وممفورد عام 1986[6]. ولهذه الأسباب تبنت الدراسة هذه أساليب التعلُّم في ضوء نموذج كولب.

أساليب التعلُّم على ضوء نموذج كولب 1976م:

إن ديفيد كولب David Kolb قام بإعداد نموذجه ، إذ أنه وضع نموذجاً لتفسير عملية التعلُّم يقوم علي أساس نظرية التعلُّم التجريبي Experiential Learning Theory ، ويري فيه أن التعلُّم عبارة عن بعدين: الأول إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد، والثاني معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال. ومن خصائص هذا النوع من التعلُّم أنه من أفضل أنواع التعلُّم لمعالجة المعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل علي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي [6] :

(أ) **الخبرات الحسية Concrete Experience** وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية ، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلُّم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلُّم غير فعالة .

(ب) الملاحظة التأملية Reflective Observation حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلُّم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ، ولكنهم يتسمون بالانطواء .

(جـ) المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization ويكون الاعتماد على إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلُّم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون

علي النظريات والتحليل المنظم والتعلُّم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(د) التجريب الفعال Active Experimentation ويعتمد الأفراد علي التجريب الفعال لموقف التعلُّم 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.

ويري كولب أن أسلوب التعلُّم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من [19] و[18] و[16] و[20] و[11] علي النحو التالي :

- **الأسلوب التقاربي Converger Style** ، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. 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 Style** 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 وبخاصة مواقف العصف الذهني ، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون .

- **الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style** 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 Accommodators Style** 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.

الشكل رقم -1- يوضح نموذج أساليب التعلُّم عند كولب

أعد كولب عام 1976م قائمة أساليب التعلُّم (LSI) وهذه القائمة تأخذ صورة وصف الذات Self–Description، يتم من خلالها تحديد أساليب التعلُّم الذى يميز الفرد، وهي عبارة عن تسع مجموعات من العبارات كل مجموعة تتكون من أربع عبارات ، كل عبارة من الأربع تمثل واحدة من قدرات التعلُّم الأربع موضوعة بنفس التنظيم التالي (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التصور العقلي المجرد، التجريب الفعال) وبالتالي فالعبارات التى تحدد نفس القدرة تكون أسفل بعضها في عمود واحد وذلك لتسهيل عملية التصحيح وتقدير الدرجة على القائمة، وفي عام 1985م قام كولب بإعداد النسخة المعدلة من القائمة وقد تكونت القائمة من 12 عبارة أمام كل عبارة أربع اختيارات ، وتم ترتيب الاربع عبارات الفرعية التى يتم من بينها الاختيار بنفس الترتيب السابق في النسخة الأولي من القائمة (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التصور العقلي المجرد، التجريب الفعال) ، وفي عام 1993م قام جيجر وآخرون بإعداد نسخة معدلة أطلق عليها LSI–IIA وهذه القائمة مكونة من 12 عبارة بنفس التنظيم الموجود في قائمة كولب 1985م ولكن الأربعة اختيارات أمام كل عبارة تم وضعها بطريقة عشوائية [6].

الدراسات السابقة:

قامت أميمة بني بدر سعود [5] بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلُّم المفضلة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة مسقط، وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والتحصيلي الدراسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (866) طالبا وطالبة تم اختيارهم من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط للعام الدراسي 98/99، بطريقة عشوائية من كل مدرسة. فقد أُستخدم مقياس الأسلوب المفضل للتعلم، توصلت الدراسة إلي أن الأسلوب المفضل للتعلم لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة مسقط هو الأسلوب التنافسي ويليه الأسلوب التعاوني، وأخيرا الأسلوب الفردي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تفضيلهم لأساليب التعلُّم، إضافة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التحصيلية (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) في تفضيل أفراد العينة للأسلوب التنافسي لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع.

وفي الأردن أجرى أحمد فلاح العلوان [2] دراسة حول أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان، بلغ حجم عينتها (220) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي طبق عليهم قائمة أساليب التعلُّم المطورة من قبل أوليفر، توصلت إلى أن أكثر أساليب التعلُّم تفضيلاً هي أساليب التعلُّم اللمسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلُّم البصرية واللمسية، وأن طلاب الفصول الأدبية أكثر تفضيلاً أسلوب التعلُّم السمعي مقارنة بطلاب الفصول العلمية، بينما تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث في أساليب التعلُّم المفضلة.

تناول Duff [16] صدق نموذج أساليب التعلُّم لكولب على عينة مكونة من ٢٠٠ طالباً وطالبة بالجامعة، من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال ، والصحة ، وعلم النفس ، والدراسات الاجتماعية) و قد طبق عليهم استبيان أساليب التعلُّم Romero et al(1992) . فأظهرت النتائج تمايز أساليب التعلُّم في التخصصات الأكاديمية المختلفة.

وفي دراسة إجراها Loo [20] علي عينة مكونة من (201) طالبًا وطالبة بالجامعة، طبق عليهم استبيان أساليب التعلُّم لكولب، حيث أشارت النتائج إلى أن أساليب التعلُّم تختلف بإختلاف الجنس.

دراسة السيد محمد أبو هاشم وصافيناز أحمد كمال [4] إلتي هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلُّم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، التي أجريت على عينة من (318) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، طبق عليها قائمة أساليب التعلُّم المعدلة لكولب ومكارثي(2005)، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1991) إضافة إلي تحديد معدلات التحصيل الدراسي. أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلُّم وبعض أساليب التفكير لدي طلاب الجامعة، أن أساليب التعلُّم التقاربي والتباعدي هما أكثر أساليب التعلُّم تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية، بينما أساليب التعلُّم الاستيعابي والتقاربي هما أكثر أساليب التعلُّم تمييزاً لطلاب التخصصات العلمية، إن أسلوب التعلُّم الاستيعابي أكثر تمييزاً للذكور بينما كان الأسلوب التقاربي أكثر تمييزاً للإناث، إضافة إلي أن أسلوب التعلُّم الاستيعابي أكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة.

دراسة إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة وعلي العمري [1] إلتي هدفت إلى استقصاء أنماط التعلُّم لدى طلبة الصف التاسع بنموذج هيرمان وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، على عينة من (978) طالباً وطالبة (491) ذكر و(487) أنثى. إشارة إلي أن أنماط التعلُّم تختلف بإختلاف الجنس، وتحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء يختلف إختلافاً ذو دلالة إحصائية بإختلاف أنماط التعلُّم .

من خلال الدراسات السابقة يظهر أن هناك علاقات متباينة بين التحصيل الدراسي وأساليب التعلُّم، وتضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلُّم حيث أيدت بعضها هذه الفروق، ولم تؤيد البعض الآخر، وتضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بدلالة العلاقة بين أساليب التعلُّم والتحصيل الدراسي حيث توصلت بعض الدراسات إلي وجود علاقة دالة، بينما توصلت الأخري إلي وجود علاقة ولكنها غير دالة ، والبعض الآخر توصل إلي عدم وجود علاقة بين المتغيرين من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخري مما يستوجب محاولة حسم هذا التعارض. واتضح من تلك الدراسات أنها قد ركزت بصورة واضحة على استخدام المنهج الوصفي لتتحقق من فرضياتها والإجابة على تساؤلاتها. اختلاف أساليب التعلُّم باختلاف التخصصات الأكاديمية المختلفة ويرجع ذلك إلي طبيعة المقررات الدراسية، ويري ستيرنبرج [17] أن نوع الدراسة متغير علي درجة عالية من الأهمية. ومن أبرز الملاحظات شح الدراسات السودانية التي تناولت أساليب التعلُّم والعلاقة التبادلية بينهما، وكذلك الأساليب المميزة لكل من الذكور والإناث، والمستويات التحصيلية والتخصصات الأكاديمية المختلفة لدي طلاب الجامعة.

فهذه الدراسة تمثل إضافة مكانية للدراسات السابقة إذ أنها تطرقت لموضوع أساليب لتعلُّم لدي الطلاب في السودان الذين لم يجدوا العناية من قبل الباحثين في موضوع أساليب التعلُّم ، كما أنها أرتكزت علي دراسة أساليب التعلُّم لدي طلاب كلية التربية بصورة عامة وفي إطار مقرر دراسي محدد. فكثير من الدراسات أهتمت بقضية أساليب التعلُّم بصورة عامة. كما أنها حاولت التعرف على أساليب التعلُّم وعلاقتها بجملة من المتغيرات نحو نوع الطالب والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، إضافة إلي ذلك أعتمدت على نموذج ديفيد كولب الذي يصنف من أجود نماذج أساليب التعلُّم .

منهج وإجراءات الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى – أسلوبي البحوث المسحية والعلاقات المتبادلة – وفقاً لتصنيف فان دالين (1997). ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم المسجلين لمقرر التصميم التعليمي للعام 2014/2013 في الفصل الدراسي الأول البالغ عددهم (350) طالباً وطالبة. تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ حجمها (206) طالباً وطالبة بمتوسط اعمارهم (23.5) سنة، بمدى من (21–45) سنة، في التخصصات الدراسية المختلفة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص والنوع

النوع	ذكور		إناث		المجموع	
التخصص	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة

رياضيات علوم	7	03.40	66	32.04	73	35.44
لغة عربية	10	04.85	51	24.76	61	29.61
مواد إجتماعية	9	04.37	35	16.99	44	21.36
لغة إنجليزية	6	02.91	22	10.68	28	13.59
المجموع	32	15.53	174	84.47	206	100

لتحديد أساليب التعلُّم أعتمد الباحثان علي استبيان أساليب التعلُّم المعدلة لكولب التي يرمز إليها ب LSI–IIA التي أعدها جيجر وآخرون عام 1993 من خلال تعديل قائمة أساليب التعلُّم Learning Style Inventory (LSI). التي أعدها كولب في عام 1985 . 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 التعلُّم الذي يميز الفرد، من خلال الطلب من الفرد أن يقرأ العبارات الأربع جيداً ليقرر مدى إنطباق كل عبارة عليه، بحيث يعطى 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 (راجع الملحق رقم "1"). وتتوزع العبارات على الأساليب الأربع، والجدول رقم (2) ، يوضح بنود كل أسلوب منها .

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

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

تجمع 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 التعلُّم 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 استطلاعية 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 القائمة 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 بدرجات 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 التعلُّم .

لتحليل بيانات الدراسة ومن ثم الاجابة علي أسئلتها أُعتمد الباحثان على إختبار كاي تربيع، تحليل التباين الآحادي، وإختبار دينكان للتحليل البعدي.

نتائج الدراسة:

عرض نتيجة السؤال الأول :

ينص السؤال الأول على: ما هي أساليب التعلُّم المميزة لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي؟ وللإجابة على السؤال تم استخدام اختبار كاي تربيع لأساليب التعلُّم المستخدم للطلاب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (3) يوضح نتيجة اختبار كاي لتوزيع أساليب التعلُّم لطلاب العينة

الأساليب	المشاهد	المتوقع	الفرق	كا2	د. ح	ق.ح	الاستنتاج
التقاربي	89	51.5	37.5	47.010	3	0.01	توجد فروق
الاستيعابي	56	51.5	4.5				
التكيفي	38	51.5	-13.5				
التباعدي	23	51.5	-28.5				
Total	206						

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع هي (47.01) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلي إلي أن هناك إختلاف في توزيع أساليب التعلُّم التي تميز الطلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم، وعند مقارنة التوزيعات المشاهدة بالتوزيعات المتوقعة، يظهر أن أغلب طلاب بكالرويوس الأساس يستخدمون من الأسلوب التقاربي، بينما الفئة القليلة منهم يستخدمون الأسلوب التباعدي.

عرض نتيجة السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دال إحصائياً في أساليب التعلُّم المميزة لطلاب بكلاريوس التعليم الأساس بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي يعزى إلى النوع؟ وللإجابة على السؤال تم استخدام اختبار كاي تربيع لأساليب التعلُّم المستخدم للطلاب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4) يوضح نتيجة اختبار كاي لتوزيع أساليب التعلُّم لطلاب العينة وفقاً لمتغير النوع

	ذكور		إناث					
الأساليب	المشاهد	المتوقع	المشاهد	المتوقع	كا2	د. ح	ق.ح	الاستنتاج
التقاربي	16	13.83	73	75.17	01.02	1	0.30	لا توجد فروق
الاستيعابي	07	08.70	49	47.30				
التكيفي	05	05.90	33	32.10				
التباعدي	04	03.57	19	19.43				
مج	32		174					

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع هي (1.02) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلي إلي أنه ليس هناك إختلاف في توزيع أساليب التعلُّم التي تميز الطلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وفقاً لمتغير النوع.

عرض نتيجة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فرق دال إحصائياً في أساليب التعلُّم المميزة لطلاب بكلاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي يعزى للتخصص الأكاديمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كاي تربيع لأساليب التعلُّم المستخدمه لطلاب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6) يوضح نتيجة اختبار كاي لتوزيع أساليب التعلُّم لطلاب العينة على ضوء متغير التخصص الاكاديمي

	المشاهد				المتوقع							
الأساليب	**رياضيات علوم**	**لغة عربية**	**مواد إجتماعية**	**لغة إنجليزية**	**رياضيات علوم**	**لغة عربية**	**مواد إجتماعية**	**لغة إنجليزية**	**كا2**	**د. ح**	**القيمة الإحتمالية**	**الاستنتاج**
التقاربي	**43**	**16**	**18**	**12**	**31.54**	**26.35**	**19.01**	**12.10**			**0.01**	**توجد**
الاستيعابي	**17**	**22**	**09**	**08**	**19.84**	**16.58**	**11.96**	**07.61**				

التكيفي	**09**	**11**	**12**	**06**	**13.47**	**11.25**	**08.12**	**05.17**	**21.17**	**3**	**فروق**
التباعدي	**04**	**12**	**05**	**02**	**08.15**	**06.84**	**04.91**	**03.13**			
Total	**73**	**61**	**44**	**23**							

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع هي 21.17 دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلي أن استخدام أساليب التعلُّم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم تختلف بإختلاف التخصصات ، وعند فحص التوزيعات المشاهدة والمتوقعة والمقارنة بينهما، يظهر أن طلاب رياضيات/علوم الذين يستخدمون الأسلوب التقاربي (43) وعند مقارنتهم بالتوزيع المتوقع (31.54) والذين يستخدمون أسلوبي التعلُّم التكيفي والتباعدي (09) و(04) على التوالي ، عند مقارنتهم بالتوزيع المتوقع ((13.47) و(08.15) على التوالي يظهر أن طلاب الرياضيات يفضلون أسلوب التعلُّم التقاربي ولا يفضلون أسلوبي التعلُّم التكيفي والتباعدى. يسود لديهم الأسلوب التقاربي أكثر من المتوقع بينما يقل لديهم أسلوبي التعلُّم التكيفي والتباعدي، أما طلاب اللغة العربية الذين يستخدمون الأسلوب التقاربي (16) عند مقارنتهم بالمتوقع (26.35) فيظهر أن طلاب اللغة العربية لا يفضلون هذا الأسلوب من التعلُّم ، بينما الذين يستخدمون أسلوبي التعلُّم الأستيعابي والتباعدي (22) و(12) عند مقارنتهم بالمتوقع (16.58) و(06.84) يظهر أنهم يفضلون هذين الأسلوبين من التعلُّم ، وفي المقابل الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية يستخدمون الأسلوب التقاربي بصورة أقل من المتوقع وطلاب المواد الإجتماعية الذين يستخدمون أسلوب التعلُّم التكيفي أعلى من المتوقع.

عرض نتيجة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على : هل يوجد فرق دال إحصائياً في أساليب التعلُّم المميزة لطلاب بكلاريوس التعليم الأساس بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي يعزى إلى التحصيل الدراسي؟ وللإجابة عن السؤال تم استخدم تحليل التباين الآحادي لدرجات طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي في مقرر التصميم التعليمي وفقاً لأساليب التعلُّم التي يستخدمونها. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (5) تحليل التباين الآحادي لدرجات الطلاب في مقرر التصميم التعليمي وفقاً أساليب التعلُّم

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الإحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	357.478	3	119.159	3.753	.012	توجد فروق
داخل	6414.231	202	31.754			

المجموعات						
الكلي	6771.709	205				

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة النسبة الفائة للفروق في التحصيل الدراسي لطلاب البكالوريوس للتعلم الأساس وفقاً لأساليب التعلُّم هي (3.753) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). مما يشير إلي أن التحصيل الدراسي في مقرر التصميم التعليمي يختلف بإختلاف أسلوب التعلُّم الذي يستخدمه الطلاب في تعلمهم. ولتحديد إتجاه الفروق تم استخدم أختبار دينكان للتحليل البعدي ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6) نتائج اختبار دينكان للتحليل البعدي لدرجات طلاب العينة في مقرر التصميم التعليم وفقاً لأساليب التعلُّم

الأساليب	N	القيمة الفرعية لألفا 0.05	
		1	2
التباعدي	23	11.39	
التكيفي	38	12.08	
التقاربي	89		14.57
الاستيعابي	56		14.82
Sig.		.584	.843

من الجدول أعلاه يظهر أن هناك فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين يستخدمون الأسلوب الأستيعابي (14.82) وكل من أسلوبي التعلُّم التكيفي (12.08)، والتباعدي (11.39) لصالح الأسلوب الاستيعابي، و بين الطلاب الذين يستخدمون الأسلوب التقاربي (14.57) وكل من أسلوبي التعلُّم التكيفي (12.08)، والتباعدي (11.39) لصالح الأسلوب التقاربي. مما يشير إلي أن درجات التحصيل الدراسي في مقرر التصميم التعليمي ترتفع بأستخدام أسلوبي التعلُّم الاستيعابي والتقاربي، وتنخفض عند استعمال أسلوبي التعلُّم التباعدي والتكيفي.

مناقشة النتائج:

ومن النتائج أعلاها يظهر أن طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الخرطوم يستخدمون الأسلوب التقاربي بصورة أكبر من المتوقع بينما التباعدي بصورة أصغر من ذلك. ولا توجد فروق بين الذكور والإناث لهم في أساليب التعلُّم ، بينما توجد فروق في أساليب التعلُّم تُعزى للتخصص الدراسي، وفروق في التحصيل الدراسي تُعزى لأسلوب التعلُّم الذي يستخدمه المتعلم.

وفيما يتعلق بالفرق في أساليب التعلُّم يبدو أن هذه الدراسة تتفق في نتائجها مع دراسة أميمة بنت بدر سعود [5]، ودراسة احمد فلاح العلوان [2]، ودراسة السيد محمد أبو هاشم و صافيناز أحمد كمال [4] التي أشارت إلي أن هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب المرحلة الثانوية والجامعة. على سبيل المثال في الأردن والولايات المتحدة الأمريكية ومسق. ولعل الأسلوب التقاربي Converger Style، – الذي يتميز أصحابه بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وأفراده في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم – مقارنة بالأسلوب التباعدي Diverger Style الذي يتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية المواقف من زوايا عديدة. تُعبر عن خاصية تمثل طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الخرطوم فهؤلاء الطلاب إضافة إلي أن مستوياتهم التحصيلية مقارنة بطلاب الكليات الأخرى بجامعة الخرطوم تتسم بالانخفاض، أن مهنة التعليم في مرحلة الأساس ترتبط بصورة خاصة بالتعاطف مع التلاميذ والمجتمع المحلي لهم. ولعل هذه النتيجة تؤكد مدى مصداقية نموذج ديفيد كولب في أساليب التعلُّم ومن ثم إستخدامه في التشخيص والتنبؤ.

وفيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلُّم وفقاً لنوع الطالب وتخصصه الأكاديمي، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أحمد فلاح العلوان [2] وأميمة بنت بدر سعود [5] و ,Duff[16] بينما تتعارض مع نتائج دراسة,Loo [20] ولعل الترشيح لكلية التربية بجامعة الخرطوم يخضع لمبدأ النسبة التي يتحصل عليها الطالب في الشهادة السودانية دون النظر لنوع الطالب أو ثقافته أو أي عوامل أخرى مما يدفع إلي أن أساليب التعلُّم بجامعة الخرطوم لا تتأثر بوع الطالب، وفي المقابل لذلك أن التخصصات الدراسية تختلف من حيث الإستعداد لها وطبيعة التدريس فيها وطُرق الإمتحان الخاصة بها، كما أن التخصص في جامعة الخرطوم هو أمر يحدد إلي حد بعيد مدى ميول الطالب وقدراته وليس أمر آخر مما يدعم حقيقة أن هناك فروق في أساليب التعلُّم لدي طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بكلية التربية يُعزى لتخصص الطالب.

وفيما يخص الفروق في التحصيل الدراسي وفقاً لأساليب التعلُّم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أميمة بنت بدر سعود [5] وإبراهيم راشدة وآخرون [1]. ولعل النتائج التي توصلت لها الدراسة تعكس واقع معاش لطلاب بكالوريوس التربية للتعليم الأساس بكلية التربية بجامعة الخرطوم، فهؤلاء الطلاب كثيراً ما يعتمدون على الحفظ والاسترجاع في التحصيل الدراسي من جهة وأن أدوات التحصيل الدراسي (الإمتحانات) في أغلب الأحيان تعتمد على التذكر والمعرفة مما يجعل الأسلوب التقاربي هو الأسلوب الأمثل لتحصيل الدراسي، كما أن الإهتمام بالجانب التطبيقي في برنامج بكالوريوس التربية للتعلم الأساسي هو الأكثر ضعفاً بالنسبة

للكليات الأخرى وعليه كثيراً ما يركز الطلاب والأساتذة على الجانب النظري مما يدعم حقيقة أن الطلاب الذين يستخدمون الأسلوب الأستيعابي هم الأعلى تحصيلاً.

مما سبق يُستخلص أن نتائج هذه الدراسة تُسلط الضوء على أهمية دراسة أساليب التعلُّم لما تحتوى عليه من مضامين تربوية تتعلق بإعداد المناهج واختيار الأساليب والأنشطة ومصادر التعلم، وهي تشكل حلقة من حلقات البحث في هذا المجال، إذ تبقى نتائجها محددة بظروف البيئة السودانية وبطبيعة العينة التي أجريت عليها، لذا تقترح هذه الدراسة إجراء المزيد من البحوث وعلى عينات مختلفة الأعمار ودراسة علاقتها بمتغيرات أخرى مثل طرائق التدريس وخصائص النمو والإجتماعية والإنفعالية أخرى لدى الطلاب ، وذلك من أجل التعمق في موضوع أساليب التعلُّم.

التوصيات:

1. ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلُّم للطلاب عند التدريس ، وإجراء الاختبارات ، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب ،إذ أن بحوث التفاعل والتداخل بين أساليب التعلُّم وأساليب التفكير لا تزال تعتبر مجالات خصبة تحتاج إلى إجراء البحوث التى تكشف عن طبيعة هذا التداخل.
2. دراسة مكونات البيئة الجامعية وعلاقتها بأساليب تعلُّم وتفكير الطلاب .
3. إجراء دراسة عن أساليب التعلُّم والتفكير وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبري للشخصية لطلاب الجامعة بالسودان.
4. إجراء دراسة عن أساليب التفكير لدي أعضاء هيئة التدريس وتطابقها مع أساليب التفكير المفضلة لطلابهم.
5. تنبيه القائمين بإعداد الاختبارات التحصيلية في مختلف المراحل التعليمية على عدم التركيز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ والاستظهار فقط ، فمثل هذه الاختبارات تدعم تبني الطلاب لأسلوب التعلُّم التباعدي.
6. ضرورة مراجعة محتويات وموضوعات المناهج الدراسية بحيث تكون المناهج أكثر جذباً وتشويقاً لطلاب واثارة لدافعيتهم، مما يساعدهم على تبني أسلوب التعلُّم التقاربي.

قائمة المراجع:

(1)د.إبراهيم راشدة ، د. وليد نوافلة ، د.علي العمري (2010) . أنماط التعلُّم لدى طلبة الصف الصف التاسع في أربد وأثره في تحصليهم في مادة الكيمياء. المجلة الإردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس ، العدد الرابع. ص ص 361-375.

(2)د. أحمد فلاح العلوان.(2010).أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (7).

(3)أ.د. السيد أبو هاشم (2000). أساليب التعلُّم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة " دراسة عاملية " ، جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية ، العدد(93) ، ص ص231-292.

(4)أ.د. السيد محمد أبو هاشم ، د.صافيناز أحمد كمال (2007). أساليب التعلُّم 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/

(5)أ. أميمة بنت بدر سعود (2010). أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس و المستوى التحصيلي و التخصص الدراسي. رسالة ماجستير ،غير منشورة.ص ص:6.

(6)أ.د. راشد ، مرزوق .(2005).علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. ط1، القاهرة : عالم الكتب.ص:65- 74-76

(7)د.رضا أبو سريع ، د. محمد غنيم ، د.كمال عطية (1995) . أساليب وعمليات العلم لدي طلاب الجامعة . جامعة بنها، مجلة كلية التربية ، ص ص 2-49 .

(8)أ. عزيزة عبد العزيز المانع (2006) . أساليب التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلُّم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية) مأخوذة من الانترنت .

(9)د/ علي عباس اليوسفي (2009) . أساليب التفكير والتعلُّم عند طلبة كلية الفقه . جامعة الكوفه.

(10) أ.د. محمد محمود الحيلة (2002) . مهارات التدريس الصفي . عمّان، دار المسيرة.ص ص:35

(11) د.ممدوح الكناني ، د.أحمد الكندري (1992). سيكولوجية التعلُّم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية. الكويت ، مكتبة الفلاح. ص ص:33.

(12) Bayer ،b ،k(1988) ، development as cope and sequence for thinking skills instruction,educational leadership ،vol45 ،no1. Pp:26

(13) Boyle ،E & Duffy ،T and Dunleavy ،K (2003).Learning Styles and Academic Outcome: The Validity and Utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher Education Setting. *British Journal of Educational Psychology* ،Vol.73 ،No.3 ،pp.267-290.

(14) Can ،F & Hewitt ،E (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement ، *Educational Psychology* ،Vol.20 ،No.4 ،pp.414-430.

(15) Cassidy ،S (2004). Learning Styles: An overview of theories ،models ،and measures ،Educational *Psychological* ،Vol. 24 ،No. 4 ،pp. 419-444.

(16) Duff ،A (2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory? ، *Educational Psychological* ، Vol.24 ، No.5 ، pp.699-709.

(17) Grigorenko ،E. & Sternberg ،R. (1995). Styles of thinking in the school ، *European Journal for High Ability* ، Vol. 6 ، pp. 201-219.

(18) Kolp ,D &McCarthy ,B (2005) Learning Styles Inventory Adapted. WWW.ace.salford .ac.uk

(19) Kolb ، D (1984) . Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development . London ، Prentice – Hall International ، Inc.pp:259-289

(20) Loo ، R (2004) . Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage? *Educational Psychological* ، Vol.24 ، No.1 ، pp.99-108.

(21) Rayner ،S & Riding ،R (1997). Towards a categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles ،*Educational psychology* ،Vol.17. No.1&2 ،pp. 5-27.

(22) Shaughnessy ،M. (1998): An interview with Rita Dunn about Learning Styles ،Clearing House ،Vol.71 ،No.3 ،pp.141-145.

(23) Zhang ،L. & Sternberg ،R. (2000).Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations ،The *Journal of Psychology* ،Vol.134 ،No.5 ،pp.469-489.

المحلق رقم (1) :

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخرطوم – كلية التربية

إستمارة تقييم الجوانب الوجدانية

اسم الطالب: _____ . الرقم الجامعي_____ التخصص _____

النسبة التي دخلت بها الكلية ( ). المعدل التراكمي ( ). النوع : ذكر ( ) أنثى( ).

ابني الطالب/ ابنتي الطالبة

هذا الاستبيان أداة من أدوات بحث أكاديمي لتقييم الجوانب الوجدانية للطالب الجامعي، أرجو منكم التكرم بالإجابة عليها بكل دقة. مع الاحتفاظ بسرية المعلومات، كما ننوه إلي أن كتابة الاسم والتخصص والرقم الجامعي لن تستغل إلا في نطاق حضور المحاضرة.

مع فائق الشكر والتقدير

أستاذ المقرر

ابني الطالب/ ابنتي الطالبة

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الناس عادة في وصف ما يرغبون القيام به في العديد من الموافق التي تتعلق بتصرفاتهم وشعورهم في تعلم المواقف. إقرأ كل عبارة دقيقة ثم ضع علامة (√) في المكان الذي ستقرر الإجابة فيه، وستري أن الإجابة تتراوح بين ينطبق على تماماً إلي لا تنطبق على تماماً.

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق على إلي حد كبير	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي تماماً
1	أجد متعةٌ عندما أمارس حل المشكلات البالغة الصعوبة مهما كنتُ غير متأكد من أنني سأستطيع حلها.				
2	أكره المواقف التي تتعرض فيها قدراتي للاختبار.				

3	تشدني المواقف التي تعطيني الفرصة الجيدة لإكتشاف مهاراتي.				
4	أكره العمل بالأشياء التي أكون غير متأكد من إمكانية إنجازها حتى ولو لم يعلم أحد بذلك.				
5	أخشى الفشل في المهمات التي أجدها صعبة حتى ولو لم يكن أحدُ يَعرِّفُها.				
6	أودُ القيام بالمهام التي يكون لدى نصيب في حلها إذا بذلتُ قصار جهدي.				
7	تشدني المهمات التي تكون صعبة بعض الشيء.				
8	أشعرُ بالانشغال في المواقف التي تعطيني الفرصة لاختبار قدراتي.				
9	أصابُ بالقلق إذا واجهتني مشكلة لم أفهمها مباشرة.				
10	أشعر بالسرور عندما أعمل في المهام التي تكون صعبة بعض الشيء.				
11	أودُ أن أجربُ أعمالاً جديدة وصعبة إلي حد ما حتى ولو كانت هناك مخاطرة في عدم نجاحي فيها.				
12	المواقف التي تُعرضَ قدراتِي للاختبار أشعر بالاضطراب.				
13	يهمني النجاح بالمهام الصعبة حتى ولو لم يعرف أحد ذلك.				
14	إذا كانت هناك حاجة لتنفيذ عمل صعب فإنني أتمنى أن يطلب إلي إنجازها.				
15	عندما أواجه مسألة لا أستطيع تفهمها بسهولةٍ أجد نفسي مهتماً بها.				
16	إذا كان هناك عمل صعب مطلوب إنجازه فدائماً ما أتمني أن لا أكلف به.				
17	عندما تسند إلي مهمة وأعتقد أن هناك فرصة في إنجازها أبدأ العمل فيها بسرعة.				

18	يشدني أن أعمل عملاً حتى لو كنتُ غير متأكد من النجاح.				
19	أكره العمل في مواقف غير مألوفة حتى ولول لم يعلم أحد بذلك.				
20	أحب أن أستمر في مواجهة المشكلات حتى ولو كنتُ متأكداً أنني غير قادراً على حلها.				
21	أشعر بالاضطراب من الأعمال التي أكون غير متأكد من أنني سأنجزها.				
22	مجرد التفكير في عمل جديد وبخاصة إذا كان صعباً بعض الشيء يجعلني لا أشعر بالراحة.				
22	مجرد التفكير في عمل جديد وبخاصة إذا كان صعباً بعض الشيء يجعلني لا أشعر بالراحة.				
23	أكره العمل الذي يكشف قدراتي.				
24	أكره العمل في المواقف التي لا أكون مأكداً تماماً من النجاح أو الفشل.				
25	أكره القيام بالأعمال التي أكون غير متأكد من إنجازها.				
26	أضطرب عند القيام يالأعمال التي تبدو صعبة.				
27	أخشى الفشل في المو اقف التي تكون نتائجها غير مؤكدة.				
28	أشعر بالتحدي في المواقف التي تعطيني الفرصة لإختيار قدراتي.				
29	عندما يسند إلي عمل وأكون متأكداً من عمله فإنني أخاف من الفشل.				
30	أنغمس بسهولة في التعامل مع الأشياء الصعبة حتى ولو لم تكن ذات نفع مؤكد.				

ابني الطالب/ ابنتي الطالبة

فيما يلي عدد من الأسئلة أقرأ كل سؤال على حدة ومن ثم رتب أمنح الإجابة التي تعبر عن نفسك تماماً 4 درجات، والتي تليها 3 درجات، وهكذا، ترتب الإجابات ومن 4 إلي 1. ويدل الرقم الكبير على الموافقة العالية للإجابة.

الرقم	السؤال	الجواب (أ)	الجواب (ب)	الجواب (ج)	الجواب (د)
1	حينما أتعلم	أرغب في التعامل مع مشاعرى وإحساسي	أرغب في التعامل مع الأفكار	أرغب في إنجاز الأشياء	أرغب في الإصغاء وإنتباه
		( )	( )	( )	( )
2	أتعلم أفضل عندما	أستمع وألاحظ بعناية	أعتمد على التفكير المنطقي	تكون لدي الثقة في مشاعري	أعمل بجد ومثابرة لإنجاز الأشياء
		( )	( )	( )	( )
3	أثناء تعليمي	أتجه إلي التفكير في الأشياء	أدراك المسئولية	أكون هادئاً ومتحفظاً	تكون مشاعري وردود أفعالي قوية
		( )	( )	( )	( )
4	أتعلم من خلال	الشعور	إنجاز الأعمال	الإنتباه	التفكير
		( )	( )	( )	( )
5	حينما أتعلم	أتفتح على التجارب الجديدة	أقلب المسألة على كل الوجوه	أرغب في تحليل الأشياء وتجزئتها	أحب أن أختبر الأشياء
		( )	( )	( )	( )
6	أثناء تعلمي	أكون شخصاً ملاحظاً	أكون شخصاً نشطاً	أكون شخصاً حدسياً (أستعمل الحدس والبديهة)	أكون شخصاً منطقياً
		( )	( )	( )	( )
	تعلم أفضل من خلال	الملاحظة	علاقاتي الشخصية	النظريات التي تستند إلي العقل (النظريات العقلانية)	التجريب والممارسة

7		( )	( )	( )	( )
8	حينما أتعلم	أحب أن أرى نتائج عملي	أحب الأفكار والنظريات	أتخذ وقتاً مناسباً قبل الأداء	أحس بأن الأمر يهمني
		( )	( )	( )	( )
9	أتعلم أفضل عندما	أعتمد على ملاحظتي	أعتمد على مشاعري	أجرب الأشياء بنفسي	أعتمد على أفكاري
		( )	( )	( )	( )
10	أثناء تعلمي	أكون شخصاً متحفظاً	أكون شخصاً متقبلاً	أكون شخصاً مسئولاً	أكون شخصاً منطقياً وعقلانياَ
		( )	( )	( )	( )
11	حينما أتعلم	أعتني بالتعلم	أرغب في أن ألاحظ	أقيم الأشياء	أرغب في أن أكون نشطاً
		( )	( )	( )	( )
12	أتعلم أفضل عندما	أحلل الأفكار	أكون مستقبلاً ومنفتحاً	أكون منتبهاً	أكون عملياً
		( )	( )	( )	( )