مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 05 (01) جوان 2021 ص ص 206-230

أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر

Prevailing Learning Styles according to Kolb's model of Secondary School Students

Field study among third secondary school Students in Mostaganem (Algeria)

د.مرنيز عفيف*

مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية – جامعة مستغانم (الجزائر) .البريد الالكتروني المهني: afif.merniz@univ-mota.dz

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2021/04/27	2021/05/02	2021/06/01

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب تصنيف "كولب" ومعرفة الفروق بينها حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وباستخدام المنهج الوصفي. تمت الاستعانة بمقياس كولب لأنماط التعلم. بتطبيقه على عينة قوامها (130) تلميذا من الجنسين بالسنة الثالثة ثانوي بولاية مستغانم. تم التوصل إلى النتائج التالية: نمط التعلم الاستيعابي هو النمط السائد من بين الأنماط التعليمية الأربعة حسب تصنيف كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وان النمط التعلم التجميعي كان الأقل شيوعا مقارنة مع الأنماط التعليمية الأخرى. وعدم وجود فروق في أنماط التعلم الأربعة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الأكاديمي. في ضوء هذه النتائج تقترح الدراسة ضرورة استخدام الأساتذة أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف في أنماط التعلم عند التلاميذ، وإعداد برامج تأهيل والتدريب على كيفية مراعاة أنماط التعلم الشائعة لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التعلم؛ نمط التعلم؛ نموذج كولب.

Abstract:

This research aims to uncover the preferred learning styles of secondary school students according to "Kolb's model, also, revealing the differences between them according to the variables of sex and academic specialty. We have used the descriptive approach. By applying The Kolb Learning Styles Scale to a sample of (130) male and

* **المؤلف المرسل**

female students in the wilaya of Mostaganem. The study reaches the following findings: the assimilative learning style is the dominant one among the four educational styles according to Kolb's classification among third secondary school students that the Convergitive learning style was the least common. There were no differences in the four learning styles according to Kolb's model among third year secondary school students due to the variable of sex or academic specialty. In light of these results, the study suggests**:** the necessity for teachers to use a variety of methods that take into account the diversity and difference in the learning styles of students by preparing rehabilitation programs and training on how to take into account the common learning styles of students.

Keywords: *Learning; Learning style; Kolb's model.*

1. مقدمة

إن عملية التعلم هي جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيق النظام التربوي، ولما كان التعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للتلاميذ، وفهم كيفية حدوث هذه العملية يعتبر محورا هاما في اختيار استراتيجياتها المعرفية، حسبما تفرضه الفروق الفردية بين التلاميذ وأنماط تعلمهم. هذه الأخيرة – أنماط التعلم – والتي يفضلها التلميذ تعد من الأمور الجوهرية والأساسية يجب أن يكون المعلم والتلميذ على معرفة بها، بهدف تحسين طرق اكتساب المعرفة لدى التلميذ لان معرفة نمط التلميذ المميز في التعلم يجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفاعلية، ومن خلالها يستطيع المعلم تقديم الخبرات المناسبة ونمط التعلم لدى التلميذ وعلى العكس من ذلك عندما تقدم الخبرات بطريقة مغايرة للنمط التعليمي الذي يفضله التلميذ يكون التعلم اقل كفاءة وفاعلية واشد صعوبة. وعليه فالفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليها كأداة للتفكير بالفروق الفردية، ومساعدة التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، تمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في حل الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

2. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، فهو العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين التي تحكم ظاهرة تغيير سلوك الأفراد، كما أن هناك عدة تصنيفات لأنماط التعلم، وكل تصنيف منها تناول أبعادا مختلفة، وتم من خلالها تطوير مقاييس أنماط التعلم، ومعرفة أنماط التعلم يساعد المعلمين على تعزيز تعلم التلاميذ، والاحتفاظ بأثر هذا التعلم لفترة أطول، من خلال ملائمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنويع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه الأنماط. ومن بينها أنماط التعلم حسب نموذج "كولب" الذي عرف التعلم على انه الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات والتعامل معها، وأكد في دراساته أن التلاميذ في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وان أداء هؤلاء التلاميذ في المواد التعليمية المتباين يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصيلهم يتأثر إيجابيا عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم. هذا ما أكده العديد من الباحثين على غرار (الضمور، 2008)، (المسعدين، 2011)، (العيلة، 2012)، و(الغامدي، 2013) في دراساتهم حول أنماط التعلم حسب نموذج كولب النظري، عن وجود فروق بين الأفراد في أنماط التعلم لديهم وتفكيرهم، حيث يختلف الأفراد من حيث تفضيلاتهم فيختارون أنماط خاصة بهم تميزهم عن غيرهم، من هنا برزت الحاجة لأجراء دراسة مشابهة لهاته الدراسات السابقة على البيئة الجزائرية بغيت البحث والتنقيب عن أمكانية تطبيق مسلمات نظرية كولب في التعلم والوقوف على حقيقة المفاضلة بين أساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ومنه تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي أنماط التعلم حسب كولب الشائعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد فروق في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3. فرضيات الدراسة

كإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة الحالية اقترح الباحث الفرضيات التالية:

- النمط الاستيعابي هو النمط السائد لدي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب تصنيف كولب لأنماط التعلم.

- كشف الفروق بين أساليب التعلم التي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص الأكاديمي للتلميذ.

- معرفة أثر تفاعل متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي على تفضيل التلميذ لنمط تعلم عن نمط أخر حسب تصنيف كولب.

5. أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في كونها:

- تقدم مفاهيم نظرية عن تصنيفات أنماط التعلم حسب نموذج كولب للتعلم .

- تكشف عن نتاجات التعلم المناسبة لأنماط التعلم، واختيار الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية تعليمها.

– تهتم بدراسة أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والاستفادة منها الإرشاد والتوجيه.

– توفر المعلومات والبيانات عن أنماط التعلم لدى التلاميذ تساعد التربويين والأساتذة على اختيار المحتوى وأساليب التعلم المناسبة لتلامذتهم وأنماط تعلمهم السائدة.

6. مصطلحات الدراسة

– **نمط التعلم:** هو طريقة التلميذ المفضلة في تمثل المعلومات وإدراكها واستيعابها والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية نظرية كولب التي حدد من خلالها أربعة أنماط للتعلم هي:

– **النمط التباعدي (التشعيبي):** يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب معالجة المعلومات، ويستدل عليه من إحداثيي القيمة الموجبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م ت) من مجموع علامات التجريب النشط (ت ن)، مع القيمة الموجبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية(خ ح) من مجموع علامات التفكير المجرد(ت م).

– **النمط التكيفي:** يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من إحداثيي القيمة السالبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م ت) مجموع علامات التجريب النشط (ت ن)، مع القيمة الموجبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية(خ ح) من مجموع علامات التفكير المجرد(ت م).

– **النمط الاستيعابي:** يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من احداثيي القيمة الوجبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م ت) مجموع علامات

التجريب النشط (ت ن)، مع القيمة السالبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية(خ ح) من مجموع علامات التفكير المجرد(ت م).

- **النمط التقاربي(التجميعي):** يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من إحداثيي القيمة السالبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م ت) من مجموع علامات التجريب النشط(ت ن)، مع القيمة السالبة على المحور العمودي الناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية(خ ح) من مجموع علامات التفكير المجرد (ت م).

ويستدل على نمط التعلم الشائع إجرائيا: بأعلى درجة يحصل عليها التلميذ في كل أسلوب على حدى وفق أبعاد مقياس أساليب التعلم المستخدم في الدراسة الحالية الفرعية.

7. الخلفية النظرية للدراسة.

1.7 تعريف أنماط التعلم:

يقصد بالتعلم اكتساب المتعلم معلومات وخبرات جديدة تؤهله لمواجهة التحديات ومنافسة المجتمع على أساس الحقائق العلمية. فالتعلم لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل أو تحصيل المعلومات، بل تتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية أو غير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة.

وتشير أنماط التعلم إلى الطرق التي يتعلم بها كل تلميذ شكل أفضل وتختلف من فرد إلى آخر وتتنوع أنماط التعلم من التعلم بالاكتشاف إلى التعلم التعاوني إلى التعلم الجماعي إلى التعلم الذاتي إلى التعلم بالنموذجية. كما تعرف على أنها أساليب التعلم التي تعبر عن الاختلافات في طرق تعلم الأفراد ويعد أسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا ومميزا لعدد كبير من النشطة الفكرية والمهام والتوافق. وقد عرفها مالكود (Malcood, 1981) بأنها طريقة

معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم (اليوسفي، 2009، ص4). أما كولب (Kolb) فقد عرفها بأنها"الطريقة التي يستخدمها الفرد في إدراك ولمعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم" (الغامدي، 2013، ص14).

إن الفائدة المبنية لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، ومساعدة التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، ما يمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في حل المشكلات المرتبطة بالموضوعات المدرسية وفي مواقف خارج المدرسة.

1.7 تصنيف أنماط التعلم:

يدور مفهوم أنماط التعلم حول اختلاف كل متعلم في طريقة التعلم أو في طريقة تلقيه للمعلومات، ونظرا لاهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في أنماط التعلم برزت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في مجال أنماط التعلم والتفكير نتج عنها عدد من النماذج التطبيقية لأنماط التعلم من بينها تصنيف ريتا وكينيث (Dunn, R. & Dunn, K., 1979) الرباعي يرى من خلاله أن تطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلم يؤدي إلى تحسن تعلم الأفراد، وقد اهتم بعدة عوامل ومتغيرات متداخلة ومتفاعلة، تدخل في نمط التعلم وتتوزع على أربع مجالات هي: النمط الشمولي –النمط التأملي– النمط التحليلي – النمط الحركي النشط (الزغول والمحاميد، 2007، العيلة، 2012). وتعتمد أساليب التدريس التي يمكن تكييفها لتفضيل التلميذ على التخطيط التعليمي، ومجموعات التلاميذ، وتصميم الأقسام، وبيئة المدرسة، ومميزات التدريس وأساليبه وأساليب التقييم.

غير أن أنتوني جريجورك (Grigorc, A., 1979) اقترح نموذجا القدرات المتوسطة يرى من خلاله أن اغلب الناس لديهم أفضلية لشيء ما إذ أن كل واحد يمتلك بعض القدرة في أي بعد من الأبعاد، ودعا إلى ضرورة الوعي بطبيعة القدرات المتوسطة لدى طبيعة

القدرات المتوسطة لدى المتعلمين، ومراعاتها أثناء التدريس، مصنفاً الأفراد حسب قدراتهم المستخدمة في التعلم إلى: – نمط التفكير التتابعي المادي – التفكير التتابعي المجرد – التفكير المجرد العشوائي – التفكير المادي العشوائي.

وبالمقابل فقد طور جراشا وريشمان (Grasha & Riechmann, 1974) نموذج التفاعل الاجتماعي يوضح فيه كيفية تفاعل المتعلمين داخل الغرفة الصفية وفق ثلاثة أنماط التعلم هي: اعتمادية/استقلالية، تنافسية/تعاونية، تجنبية/تشاركية، ليصبح بذلك وجود ستة أنماط استجابات تفاعلية يميز بها تلاميذ الفصل الواحد وهي: الاعتماديون –المستقلون – التنافسيون –التعاونيون –التجنبيون (المسعيدين، 2011، ص14).

وجاء بعدهم بيرنيس مكارثي (McCarthy, B., 1972) بتصنيف الفورمات الرباعي المعتمد على نموذج كولب، ويرى من خلاله أن الأفراد يتعلمون الخبرات والمعلومات الجديدة، ويواجهون المواقف الجديدة بإحدى الطريقتين، من خلال المشاعر أو من خلال التفكير، ويتم تقسيم الأفراد إلى أربعة أنماط: التخيلي – التحليلي – المنطقي – الديناميكي.

ويضيف جاك كانفيلد (Canfield, J., 1993) في ذات السياق وما يتعلق بكيفية تعلم الأفراد ضمن البيئة التي يتعلمون فيها؛ فأقترح نموذج التفضيل التعليمي رباعي المجالات تتعلق بـــ:

– ظروف التعلم بما فيها التكيف مثل حاجة التلاميذ لتطوير علاقات شخصية مع الزملاء والمعلم.

– تفضيلات التلاميذ بالمحتوى ويتضمن العمل مع الأشياء الكمية (الأعداد والمنطق) والنوعية (الكلمات واللغة) والغير العاملة(البناء أو الإصلاح) والناس (العمل مع الناس مثل المبيعات والمقابلات).

– تفضيلات التلاميذ المتعلقة بالحالة ويتضمن الاستماع، والقراءة، والخبرة المباشرة.

– مجال التوقعات ويقابل مع الدرجات التي يعتقد التلاميذ بأنهم يتحصلون عليها.

ركز كل من ريشارد فليدر وليندا سيلفرمان (Felder, R. & Silverman, L., 1988) عند تطويرهما لنموذج أنماط التعلم على أكثر فروقات التعلم أهمية من اجل توفير أساس جيد للمعلم لتطوير نمط التدريس يتطرق للحاجات التعلمية لجميع التلاميذ، وهذا النموذج يصنف التلاميذ وفق تفضيلاتهم إلى فئة معينة أو أخرى في كل من الأبعاد التالية: الحسي – الصوري – النشط – التتابعي (المسعيدين، 2011، ص13).

3.7 تصنيف كولب لأنماط التعلم:

على أساس التكامل بين نظريات العلم جاء ديفيد كولب (kolb, 1984) بنظريته لأساليب التعلم ذات الأصول الفكرية المستمدة أساسا من اعمال ديوي، ليفين، وبياجيه والتي تركز في مجملها على دور الخبرة والتجربة في عملية التعلم، لذلك سميت بنظرية النماذج الثلاثة التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة، وهذه النماذج حسب كريستين وشيلهاس (Kristen & Schellas, 2006) هي نموذج جون ديوي (John Dewey) الذي يقوم على أربع مراحل للتعلم (الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم)، ونموذج كيرت لفين (Kurt Lewin) المتضمن أربع مراحل (التجربة الملموسة، الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختيار مضامين المفاهيم في المواقف الجديدة)، ونموذج جون بياجيه (John Piaget) ذو الاتجاه العقلاني مشكلا نموذج بأربع مراحل (الحسية الحركية، ما قبل التفكير بالعمليات، العمليات المحسوسة، العمليات المجردة) (جعفور وترزولت، 2013، ص203).

وعلى أساس التباين صاغ كولب نظريته للتعلم التجريبي تختلف عن نماذج التعلم المعرفية التي تؤكد على دور المعرفة والرموز المجردة، وعن النماذج السلوكية التي تنفي أي دور للتجارب الواعية في عملية التعلم، وعن نظرية التعلم التجريبي التي تشير إلى وجود منظور شامل ومتكامل يجمع بين الخبرة، الادراك، المعرفة والسلوك. بحث تقوم

هذه النظرية على مجموعة من المسلمات منها ما ورد في (kolb, Y. & Kolb, D., 2005) هي:

– يفضل النظر للتعلم كعملية وليس من حيث النتائج، فمن اجل تحسين التعلم ينبغي التركيز على التعلم كعملية تحتوي على تغذية راجعة تبرز فاعلية جهود التعلم، بدلا من التركيز على نتائجه،

– كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تستكشف أفكار التلاميذ ومعتقداتهم حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها ومعالجتها لتمكن التلاميذ من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع،

– يسعى التعلم لحل التناقض مابين الأساليب المختلفة لعملية التكيف والتوافق مع العالم، فالتناقض والاختلاف محركان رئيسيان لعملية التعلم،

– التعلم ليس فقط نتيجة للمعرفة لكنه يشمل تكامل نشاطات الفرد من تفكير وشعور، وإدراك، وسلوك، فهو عملية شاملة للتكيف والتوافق مع العالم،

– التعلم هو عملية بناء المعرفة، فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصياغة أو بناء المعارف الاجتماعية لا تندرج ضمن مكونات شخصية المتعلم (جعفور وترزولت، 2013، ص204).

ويرى ديفيد كولب Kolb (1984) أن أساليب التعلم هي نتائج متفاعلة تجمع بين التأثيرات الوراثية، الخبرات الحياتية الماضية ومتطلبات البيئة الحالية حيث تتكامل هذه العوامل في بعدين يحددان أساليب التعلم هما حسب الزيات (2004، ص549):

– **محدد الاستقبال:** يتعلق بكيفية استقبال الفرد للمعلومات أو المثيرات الإدراكية من خلال الخبرات الحسية المباشرة أو من خلال المفاهيم التجريدية.

– **محدد المعالجة:** يتعلق بكيفية قيام الفرد بتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال التجريب الفعلي النشط أو الملاحظة التأملية،

وفي هذا السياق هناك مظهران جديران بالاهتمام هما حسب ما ورد عن ليانا جابر ومها القرعان (2004، ص36) هما: توظيف التجربة لفحص الآراء. واستخدام التغذية الراجعة لتغيير لممارسة العملية والنظريات.

وعليه وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم (Kolb's learning styles model) يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي ويرى فيه آن التعلم عبارة عن بعدين حسب (العيلة، 2012، ص52) هما:

الأول: إدراك المعلومات والتي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

الثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال.

وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكييف الفرد مع البيئة المحيطة، ولكي يكون المتعلم فعالا فانه يحتاج إلى أربعة أنواع من القدرات التي يركز كل منها على شيء معين، وهذه القدرات هي:

- **الخبرات الحسية – Concrete Experience–:** تعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية أين يندمج المتعلم اندماجا كاملا ويركز على الشعور، ويتعلم أفضل من خلال اندماجه في الأسئلة واستفادته من المناقشة مع زملائه.

- **الملاحظة التأملية –Reflective Observation–:** تعني اعتماد المتعلم في إدراكه ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويلاحظ المتعلم الخبرات ويتأمل فيها من زوايا مختلفة، ويركز على المشاهدة.

- **المفاهيم المجردة –Abstract Conceptualization–:** تعني اعتماد المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم، والتفكير المجرد، والتقويم المنطقي، فهو يتعلم بشكل أفضل من خلال المراجع، والحالات التي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي، ويركز على التفكير.

- **التجريب الفعال–Active Experimentation–:** تعني اعتماد المتعلم على التجريب الفعال النشط لموقف المتعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، المعالجة النشطة للمثيرات والخبرات، ويستخدم النظريات لحل المشكلات واتخاذ القرارات ويركز على الفعل (اليوسفي، 2009، ص07) .

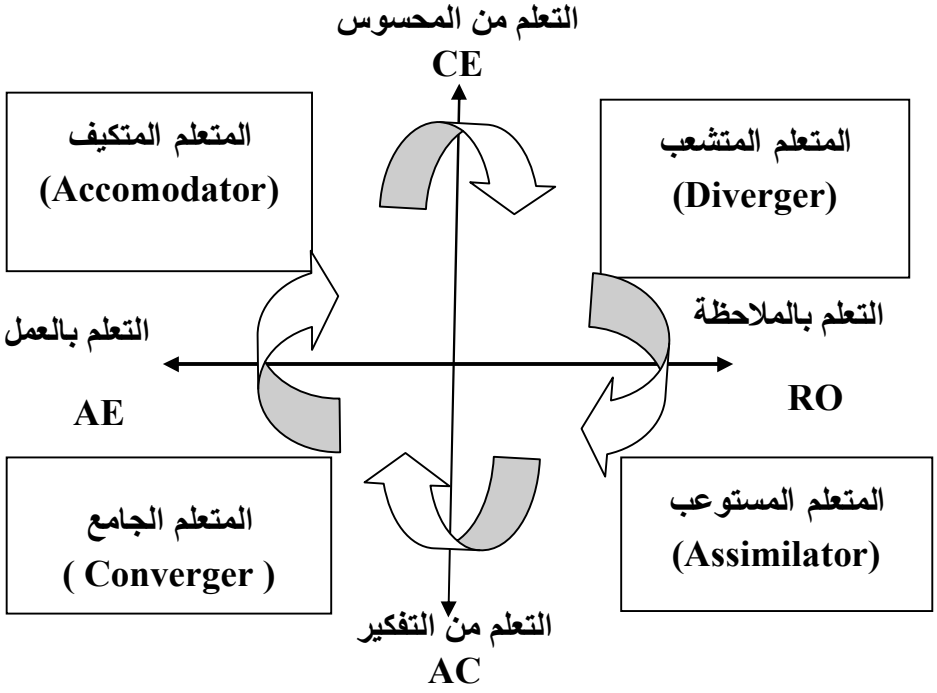
وينتج عن هذه القدرات أربعة أنماط للتعلم هي:

- **التقاربي أو التجمعي – Converger–:** يتضمن بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، يميل المتعلم التقاربي إلى اتخاذ قراراته بناءا على فهمه للمشكلة، والتطبيق العملي للأفكار فهو بذلك يتميز بقدرته على حل المشاكل، وقدراته التعليمية السائدة لديه هي تكوين المفاهيم المجردة والتجريب النشط، ويكون عادة عاطفي نسبيا، يفضل التعامل مع الأشياء.

- **الاستيعابي –Assimilator–:** يتضمن بعدي التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات كما يتضمن الملاحظة التأملية، حيث يستقبل المتعلم الاستيعابي المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية، فهو بذلك يتميز بالقدرة على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ولديه القدرة على استيعاب المعلومات المتباعدة في صورة مترابطة.

- **التكيفي –Accommodator–:** يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال عكس الاستيعابيين، ولديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، والقدرة على تنفيذ التجارب، والاندماج مع الخبرات الجديدة، وحل المشكلات معتمدين على المحاولة والخطأ، وعلى معلومات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، يتجاهلونها الآراء المخالفة لأرائهم، يميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية والتجريبية والأعمال التي ترتكز على الحركة والمبيعات والتسوق.

- **التباعدي او التشعبي** –Diverger–: يتضمن بعدي التجربة الحسية، والملاحظة التأملية، حيث يستقبل المتعلم التبعادي المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية، ويجيد التباعدي توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماته العقلية الواسعة وقدرته التخيلية، وحبه رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويكون أداؤه أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار، مع الأخذ في الاعتبار بكافة وجهات النظر، والعمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء(المسعيدين، 2011، ص8–9).



الشكل رقم:01 يبين دورة التعلم حسب نموذج كولب (المصدر: الجزار ونصر، 1997، ص41)

وتعد عناصر نموذج "كولب" ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين حيث يميل المتعلم إلى تطوير أدائه في احد الأرباع الأربعة، والتي تمثل الجزء الداخلي للخطين المتصلين، حيث يحدد بعدا كيفية إدراك المعلومات ومعالجة للمعلومات أسلوب التعلم للفرد، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير،

والنزعة إلى استخدام مهاراته الحسية من إحساس بما يدركه الفرد، وتفضيله للملاحظة التأملية كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر للفرد اهتماما للكيفية التي تحدث بها الأشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما سيقوم به، أي التأمل بالمقارنة مع العمل، كما أن تفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العملي والتعلم من خلال المحاولة والخطأ.

وقد ذكرت (زينب بدوي، 2008) أن نموذج كولب يفترض أن الفرد قد يستخدم احد أساليب التعلم أثناء عملية التعلم أما كولب (1995) فيرى انه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل كل الأساليب متساوية في الأهمية وعلى كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لان كل متعلم بتعلم بطريقة فريدة رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة التعلم (الهام وقاد، 2004، ص60).

8. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.8 منهج الدراسة

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها حيث اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات التي الهدف منها الوقوف على وصف ومقارنة مجموعات البحث في أنماط التعلم كولب حسب متغيرات الدراسة .

2.8 مجتمع الدراسة وعينتها.

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة مستغانم، الجزائر بمختلف شعب الدراسة الممثلين بذلك لمجتمع الدراسة والذي سحبت منه بطريقة عشوائية عينة قوامها 130 تلميذا وتلميذة يتوزعون حسب الجنس وشعب الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم:01 يوضح توزيع العينة حسب شعب الدراسة والجنس

شعب الدراسة / الجنس	علمي		أدبي		رياضي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	22	17.0	24	18.5	23	17.7	69	53.0
إناث	18	13.8	28	21.5	15	11.5	61	47.0
المجموع	40	30.8	52	40.0	38	29.2	130	100

يتضح من النتائج التي بالجدول ان أفراد عينة الدراسة الأساسية يتوزعون حسب الجنس إلى 69 ذكور بنسبة 53% و61 لإناث بنسبة 47%، وحسب شعب الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية إلى 40 تلميذا بشعبة العلوم بنسبة 31%، و52 تلميذا بشعبة الآداب ما نسبته 40%، و 38 تلميذا بشعبة الرياضيات ما نسبته 30% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

3.8 مكان وزمان إجراء الدراسة.

أجريت هذه الدراسة الميدانية بالبحث الحالي بأربع ثانويات بمدينة مستغانم في الفترة الممتدة من يوم 11 مارس إلى غاية يوم 20 أفريل من عام 2018.

4.8 أدوات الدراسة.

استخدم لجمع بيانات الدراسة الميدانية قائمة كولب (Kolb, 1985) لأنماط التعلم التي تم تعريبها والتأكد من صلاحيتها على البيئة العربية من قبل الباحث إرتاحي سنة 1995، تتكون من تسعة مواقف مرتبة بشكل أفقي ولكل موقف أربع فقرات تقيس أداء الفرد النسبي لأحد أساليب التعلم الأربعة المحددة بنظرية كولب، وقام (المجالي، 1996) باستخدام المقياس، بعد حساب ثباته بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من 103 طالبا بفارق زمني قدره تسعة أيام، وتم حساب معامل Kappa ، ووجد أن قيمته تساوي 0.24 وهي قيمة دالة على عدم استقلالية التصنيف في المرتين لأن قيمة ت المقابلة لقيمة كابا تساوي 3.26 أكبر من مستوى الدلالالة 0.05 (المسعيدين، 2011: ص50).

أعيد التأكد من خصائصه السيكومترية في الدراسة الحالية، لتقدير الصدق استخدم صدق المحكمين (ثلاثة أساتذة جامعيين تخصص علم النفس وعلوم التربية)، وصدق التناسق الداخلي بحساب مصفوفة الارتباطات المستقيمة بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فجاءت معاملات الارتباط بعد الخبرة الحسية تتراوح بين 0.43 و0.61، وبعد الملاحظة التأملية بين 0.26 و0.67، وبعد التفكير المجرد بين 0.34 و0.78، وبعد التجريب النشط تتراوح بين 0.25 و0.58، ولتقدير الثبات فقد استخدم معادلة ألفا لكرونباخ حيث قدر معامل التناسق الداخلي للفقرات 0.64، وباستخدام التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون 0.78، ما يدل على ان المقياس يتمتع بقدر عال من الصدق والثبات ويمكن إعادة استخدامه بكل ثقة واطمئنان في الدراسة الأساسية.

9. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

1.9 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: النمط الاستيعابي هو النمط السائد لدي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. قام الباحث بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية بتجميع درجاتهم حسب أنماط التعلم المعتمدة في الدراسة الحالية حسب متغيري الجنس والتخصص فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم 02 يوضح توزيع أفراد العينة في أنماط التعلم حسب متغيرات الجنس وشعب الدراسة

أنماط التعلم / المتغيرات		التباعدي		التكيفي		الإستيعابي		التجميعي		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الجنس	ذكور	12	9.2	11	8.5	34	26.2	9	6.9	66	50.8
	إناث	18	13.8	8	6.1	30	23.1	8	6.2	64	49.2
	المجموع	30	23.1	19	14.6	64	49.3	17	13.1	130	100
التخصص	علمي	13	10.0	8	6.2	24	18.5	6	4.6	51	39.3
	أدبي	10	7.7	5	3.8	14	10.7	5	3.8	34	26.1
	رياضي	7	5.4	6	4.6	26	20.0	6	4.6	45	34.6
	المجموع	30	23.1	19	14.6	64	49.2	17	13.1	130	100

يتضح من خلال الجدول أن ترتيب تكرارات أفراد عينة الدراسة الميدانية حسب نمط التعلم المفضل لديهم جاءت بالترتيب التالي النمط الاستعابي ب 64 تكرارا بنسبة 49.2% يليه النمط التباعدي ب 30 تكرارا بنسبة 23.1%، ويليه النمط التكيفي ب 19 تكرارا بنسبة 14.6%، غير بعيد عن النمط التجميعي الذي جاء في المرتبة الأخيرة ب 17 تكرارا بنسبة 13.1%، ما يبين أن غالبية أفراد عينة الدراسة الحالية يتميزون بالنمط الاستعابي في التعلم لديهم يليه في المرتبة الثانية المتميزون بالنمط التباعدي، ثم يليهم على التوالي ذوو النمط التكيفي والتجميعي اللذين جاءا متقاربين في المرتبة الأخيرة وهو نفس ترتيب تفضيل أفراد عينة الدراسة حسب شعب الدراسة، وبالتفصيل أكثر يتوزع أفراد عينة الدراسة الميدانية حسب متغير الجنس على أنماط التعلم لكولب المعتمدة في الدراسة الحالية إلى أن عدد الذكور في النمط تباعدي جاء مساو لـــ12 أقل من عدد الإناث المقدر بـــ18 من مجموع تكراراتهم في ذات النمط. في حين كان عددهم في النمط تكيفي 11 أكبر من عدد الإناث المقدر بـــ 8 من مجموع تكراراتهم. أما بالنسبة لتكراراتهم في النمط الاستيعابي فجاءت مقدرة بـــ 34 أكبر من تكرارات الإناث المساوية لـــ 30، في حين جاءت تكراراتهم مساوية لـــ 9 تكرارات أكبر من تكرارات الإناث في النمط التجميعي والمقدرة بـــ 8.

ومن بين الدراسات التي بحث أصحابها على مدى تفضيل المتعلمين لأنماط التعلم حسب نموذج كولب نجد دراسة وانغ ووانغ وهانغ (Wang, Wang & Hang, 2006) بتايوان حول أثر التقييم التكويني ونمط التعلم على التحصيل الدراسي، حيث توصلوا فيها إلى الترتيب التنازلي لتحصيل الطلبة حسب نمطهم كالتالي (التباعدي، الاستعابي، التكيفي، التقاربي).

وأجرى (توفين وآخرون، 2003) دراسة لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية لبعض التخصصات وبتطبيق قائمة أساليب التعلم من إعداد كولب على عينة من(274) طالبا وطالبة واتضح ظهور أساليب التعلم الأربعة إلا أن أسلوب التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان المفضلان لدى غالبية العينة، فقد كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى تخصصي المحاسبة هو الأسلوب التقاربي يليه الأسلوب التمثلي، بينما أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثيلي يليه الأسلوب التقاربي.

كما أشارت نتائج دراسة قام بها (المجالي، 1997) إلى أن أكثر أنماط التعلم شيوعا كان النمط التجميعي(25,6) ثم النمط الاستيعابي (26,7%) ثم النمط التكيفي (22,1%) ثم النمط التباعدي (15,5%). في حين أشارت نتائج دراسة (رتاحى، 1993) على عينة مكونة من (512) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، إلى أن توزيع الطلبة حسب أنماط التعلم كانت على النحو التالي: النمط التشعيبي (34%)، والنمط الاستيعابي (20%)، والنمط التجميعي (18%)، والنمط التكيفي (28%).

ويمكن عزو شيوع النمط الاستيعابي بدرجة تفوق شيوع الأنماط الأُخرى إلى زيادة اهتمام تلاميذ التعليم الثانوي في هذه المرحلة بالمفاهيم المجردة مقارنة، مع الخبرات الحسية كما هو الحال في النمط التباعدي الذي جاء في المراتب قبل الأخيرة إلى جانب وميلهم إلى استخدام التجريب النشط أكثر من الملاحظة التأملية وكونهم مقبلون على

امتحان مصيري يجعلهم مهتمين أكثر بالحلول الملموسة، بالإضافة إلى اهتمامهم بالتجريب، ومهارتهم وبراعتهم في التكيف مع الظروف الجديدة، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب، والاستفادة من خبراتهم السابقة.

2.9 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. بالرجوع إلى النتائج التي بالجدول (2) يلاحظ أن هناك فروق ملاحظة بين الذكور والإناث في توزيع تكرارات أفراد عينة الدراسة الحالية وفي النسب المئوية المقابلة لهذه التكرارات تبعا لأنماط التعلم الأربعة المعتمدة حسب نظرية كولب في التعلم، وللوقوف على دلالة هذه الفروق استخدم اختبار كاي تربيع ($كا^2$) لحسن المطابقة بدرجة الحرية=(عدد الأعمدة (الأنماط)−1)(عدد الأسطر(الجنس) −1)=3 فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم 03 يوضح دلالة الفروق في أنماط التعلم التي تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة

	$كا^2$المحسوبة	**درجة حرية**	**$كا^2$ الجدولية**	**الدلالة عند 0.05**
الجنس× أنماط التعلم	7.31	3	7.82	غير دال

من الجدول يتضح أن قيمة $كا^2$ المحسوبة قدرت ب 7,31 بدرجة حرية 3، أقل من قيمة $كا^2$ الجدولية = 7.82 عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي قيمة $كا^2$ غير دالة إحصائيا وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل للبحث أي لا توجد فروق دالة إحصائياَ في متغير أنماط التعلم حسب نظرية كولب بين تلاميذ التعليم الثانوي المثلين لمجتمع الدراسة الحالية تعزى لمتغير الجنس، وإن وجدت فروق فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم يتمكن الباحث من التحكم فيها. يفسر الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم نتيجة تلقي الجنسين نفس البرامج التعليمية منذ الصغر وحتى مراحل التعليم الثانوي وتفسر أيضا بأنه لا يوجد تفاوت كبير في أعمار أفراد العينة

إذ أن جميع أفراد العينة يندرجون تحت فئة الشباب، الأمر الذي يجعل الاختلاف بينهم في أنماط التعلم قليلة كما أن الجنسين من نفس المنطقة البيئة الاجتماعية واحدة مما لم يظهر فروق في أنماط التعلم.

هذه النتائج أكدها كل من أحمد الخفاق وناصر (2012) في دراسة لهما حول علاقة أسلوب تعلم بالدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من 220 طالبا وطالبة بجامعة غزة، وإبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان (2002) في دراسة لهما على عينة قوامها 200 طالبا جامعيا من الجنسين، وكذلك دراسة المجالي (1997) على عينة مكونة من 545 طالبا وطالبة، ودراسة الخصاونة وآخرون (2006) على عينة الدراسة من (221) طالبا وطالبة من مختلف الكليات الجامعة الهاشمية، حيث أسفرت نتائج دراساتهم التي استخدموا فيها قائمة كولب عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس في أنماطه الأربعة، وأشار كذلك السليماني (1994) في دراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث، وأضاف نوفل وأبي عواد (2007) في دراستهما عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من نمطي التعلم. إلا أن نتائج الدراسة الحالية جاءت مخالفة لنتائج دراسة سنيدر (Snyder2000) التي أجرتها على عينة مكونة من (128) طالبا بالمدارس الثانوية الأمريكية من الجنسين ممن يدرسون التاريخ وبتطبيق اختبار أساليب التعلم حسب نموذج كولب حيث توصلت فيها إلى وجود فروق في دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التعلم المقاسة.

ويمكن عزو عدم وجود فروق بين الجنسين في تفضيل نمط تعلم عن أخر حسب نموذج كولب للتعلم، كون التلاميذ من الجنسين يتلقون نفس المعلومات المعرفية وبنفس الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، وكيفية أنماط التعلم وكذلك عدم وجود فروق فردية في التفكير والتعلم ومعالجتهم للمعارف وطريقة استرجاعها واستذكارها عند حل المسائل،

وكذا تشابه حاجات الطلبة الذكور والإناث العقلية والانفعالية، بالإضافة إلى اختلافهم الطفيف في الميول والاتجاهات والخصائص الجسدية، وأن سوق العمل لا تؤسس على الاختلاف بين الجنسين فهم على سواء عند تقدمهم لاختيار أي مهنة ما في المستقبل.

3.9 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم حسب كولب تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. بالرجوع إلى النتائج التي بالجدول (2) يلاحظ أن هناك فروق ملاحظة بين شعب الدراسة في توزيع تكرارات أفراد عينة الدراسة الحالية وفي النسب المئوية المقابلة لهذه التكرارات تبعا لأنماط التعلم الأربعة المعتمدة حسب نظرية كولب في التعلم، وللوقوف على دلالة هذه الفروق استخدم اختبار مربع كاي ($كا^2$) لحسن المطابقة بدرجة الحرية = (عدد الأعمدة (الأنماط)−1)(عدد الأسطر(الشعب) −1)=6 فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم 04 يوضح دلالة الفروق في أنماط التعلم التي تعزى لمتغير الشعبة لدى عينة الدراسة

	$كا^2$ المحسوبة	**درجة حرية**	**$كا^2$الجدولية**	**الدلالة عند 0.05**
شعب الدراسة× أنماط التعلم	5.399	6	12.69	غير دال

من الجدول يتضح أن قيمة $كا^2$ المحسوبة قدرت ب 5.399 بدرجة حرية 6، أقل من قيمة $كا^2$ الجدولية = 12.69 عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي قيمة $كا^2$ غير دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل للبحث أي لا توجد فروق دالة إحصائياً في متغير أنماط التعلم حسب نظرية كولب بين تلاميذ التعليم الثانوي المثلين لمجتمع الدراسة الحالية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وإن وجدت فروق فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم يتمكن الباحث من التحكم فيها.

وافقت نتائج الدراسة الحالية دراسة (مرزوق، 1990) و(ياسر وكاظم، 1998) و(إلهام وقاد، 2008) لدى طلبة الجامعة ودراسة (الغامدي، 2013) حول الفروق في

أنماط التعلم السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمكة المكرمة التي أكدا فيها عدم وجود فروق في أنماط التعلم تعزى إلى التخصص الدراسي مرجعا سبب ذلك إلى أنه وبالرغم من تطوير البرنامج لتحقيق مخرجات أفضل، إلا أنه لم يتم تأهيل المعلمين كتدريبهم لتحقيق أهداف المناهج الشاملة بالصورة المأمولة، حيث استمرت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمين كما كانت عليه في السابق، والتي قد لا تتناسب مع المناهج المطورة ولا تحقق أهدافها المرجوة، مما قد يجعل معظم الطلاب يتبعون أسلوب واحد في تعلمهم ما أكده جونسون (Johnson, 1995) لدى طلاب الكلية الأمريكية. ووافقت دراسة لهوس وبلير (Woolhouse & Blaire, 2003) التي هدف من خلالها كشف العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، لدى العينة من طلبة الجامعة وبتطبيق قائمة كولب أظهر التحليل وجود اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة. وكذلك في دراسة (المجالي، 1997) حول طريقة التعلم (كولب) ودافعية التعلم الأساسي، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامات أبعاد دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة والتفاعلات بينها، في حين خالفت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة كل من (محمد، 1986)، (إيمانويل وبوتر1992 ,Emanuel & Potter)، (والدرينج، 1995 ,Wooldringe)، (البوسعيدي، 2002) و(دوف، 2004 ,Duff).

ويمكن إرجاع سبب عدم وجود فروق في أنماط التعلم الأربعة حسب نموذج كولب إلى أن تلاميذ المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي الممثلين لمجتمع الدراسة الحالية يعتمدون على الأسلوب التمثيلي باستقبالهم المعلومات بطريقة مجردة ويعالجونها عن طريق التأمل كما يميلون للتخطيط وتحليل المعلومات بإتباع طريقة المحاضرة والعروض السمعية البصرية،

وهذا بالإضافة إلى استخدامهم الخبرات الحسية والتجريب الفعال وتفضيلهم العمل مع الآخرين والتعلم من تجاربهم والاعتماد على معلوماتهم وخبراتهم إضافة إلى قدرتهم على تنفيذ مخططاتهم عند إدماج الخبرات القديمة في اكتساب الخبرات الجديدة وهذا ما يشترك فيه كل من التخصصات العلمية و التقنية والأدبية، خاصة في هذه المرحلة العمرية والتعليمية.

10. خاتمة.

نعتنى في ميدان التربية بإعداد رأس المال البشري، لذا تسعى مختلف النظم التعليمية لتطوير برامجها ومناهجها بغية الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من التفوق والإبداع لمسايرة التغيرات التقنية والثقافية المتسارعة، ذلك عن طريق التوفيق بين مطالب التدريس وإمكانات المتعلمين وأساليب تعلمهم، وعليه فإن إدارة العملية التعليمية صارت تقتضي بتغيير دور المعلم تغييرا جذريا واعتبار المتعلم شريكا في العملية التعليمية فهو ذو أسلوب مميز في إدراك ومعالجة المعلومات بأسلوبه المفضل الذي يفيد كثيرا في العملية التعليمية. هذه الأساليب – منها نموذج كولب – تعد من العوامل المهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم التي تنعكس أثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم أو يتعرض لها والتي يحتاجها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها وأسلوب التعلم ليس طريقة للدراسة أو إتقان مجموعة من الأفكار وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف التعليمية وغيرها، كما تتنوع أساليب التعلم باختلاف دوافع الأفراد أثناء عملية التعلم بالإضافة إلى المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرضون لها وهذا حسب حاجاتهم الجسمية والانفعالية.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية:

– وقوف الأساتذة في مختلف أطوار التعليم على الفروق في أنماط تعلم تلامذتهم قبل البدء بعملية التدريس، وعند اختيار الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المناسبة.

– ضرورة استخدام الأساتذة أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف في أنماط التعلم عند تلامذتهم، وإعداد برامج تأهيل والتدريب على كيفية مراعاة أنماط التعلم الشائعة لديهم.

– الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات العقلية للتلاميذ من خلال المناهج، والمواقف التعليمية في قاعات التدريس وفق أنماط التعلم لديهم.

– إجراء دراسات مشابهة تشمل تصنيفات أخرى لأنماط التعلم في بيئات تعليمية مختلفة، ومراحل عمرية مختلفة.

قائمة المراجع:

الجزار، عبد اللطيف ونصر، سعيد محمد.(1997) .*دراسة استكشافية لبعض أساليب تعلم الطالبات المعلمات باستخدام استبانة أساليب التعلم (LSQ)*، جامعة عين شمس، مصر.

الدردير، عبد المنعم.(2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*، القاهرة: عالم الكتب.

الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله. (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*، (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*، سلسلة علم النفس التربوي، ط(02)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الضمور، محمد مسلم خلق(2008). *علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الاكاديمي والفاعلية الذاتية*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

العيلة، هبة عبد الحميد .(2012). أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة.

الغامدي، محمد بن جمعان.(2013). *أساليب االتعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، العربية السعودية.

المجالي، حسن(1996): *طريقة التعلم(كولب) ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، واثرها على تحصيل طلبة الصف الثانوي الاكاديمي في محافضة الكرك*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

المسيعدين، محمد بشير.(2011). *أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الاردن.

الهام بنت إبراهيم محمد وقاد.(1429). *أساليب التفكير وعلاقتها باساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى* طالبات *المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية قسم علم النفس جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

اليوسفي، علي عباس.(2009). *اساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه*، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفه.

جابر، لينا والقرعان، مها. (2004). *أنماط التعلم: النظرية والتطبيق*، (ط01)، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جعفور، ربيعة وترزولت، عمروني حورية.(2013). أساليب التعّلم :مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة الوادي. الجزائر. (11): 197- 214.