قياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها بمتغيرات: الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والرغبة في التخصص، تكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم النموذج الذي صممه كولب (Kolb, 1985) لتقييم أنماط التعلم، يتألف النموذج من أربعة أنماط يتم قياسها من خلال مقياس مكون من (١٢) عبارة، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة هو النمط المفاهيمي الشامل، تلاه بالمرتبة الثانية النمط الواقعي الروتيني، وبالمرتبة الثالثة النمط المفاهيمي المحدد، أما المرتبة الرابعة والأخيرة فجاء بها النمط الواقعي التلقائي، وأظهرت النتائج أيضا أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة لا تختلف باختلاف الجنس والرغبة في التخصص، إلا أنها تختلف باختلاف السنة الدراسية والتخصص.

Abstract:

Preferred Learning Styles among Mutah University and its Relation to Some Variables

This study aim to identify preferred learning styles among Mutah university students and its relation to some variables. The sample of the study consisted of (482) students off the faculty of education at mutah university during the second semester 2013\2014.To achieve the study goals (Kolb 1985) model were used. The findings of the study showed that the most preferred learning styles was the conceptual- global style, while, the actual routine style come at second. Conceptual –specific style come at third while actual –spontaneous style come at last. The findings of the study showed no statistical differences in preferred learning styles among students due to gender, preference of students specialty, while there was a statistical differences due to students level.

مقدمة:

إن معرفة الطلبة لأنماطهم التعليمية قد يساهم في توجيههم بشكل سليم في جميع مجالات حياتهم، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيقهم أفضل الإنجازات وأقصى نواتج التعلم، ولأنماط التعلم دور في تحديد الفروق بين الطلبة، وفي طرق استقبال الخبرات التعليمية التعلمية ومعالجتها، إذ أن أداء المتعلمين يتأثر بهذه الطرق إيجابا أو سلبا؛ فحينما تتناغم أنماط التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف يكون التأثير إيجابي، وحينما لا تلبي طرق التدريس والأنشطة الصفية تنوع المتعلمين وفقاً لأنماطهم التعلمية فأن أدائهم للتعامل مع المعلومات سيكون بشكل سلبي، وبالتالي فإن تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة قد يساعد في تقديم خبرات تعليمية متنوعة ومتناسبة مع أنماطهم التعليمية، وقد يؤدي هذا إلى زيادة دافعيتهم وإقبالهم على التعلم.

وتعكس أنماط التعلم طرق الطلبة في التعامل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يواجهونها ويتضح ذلك في مدى انتباههم إلى المعلومات ومعالجتهم واسترجاعهم لها (Dunn & Dunn, 1993) ، ويفسر اختلاف أنماط تعلّم الأفراد في التعلّم من وجهة نظر ثورندايك باختلاف العوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والانفعالية للأفراد، لذلك فإن نمط التعلّم هو مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الفرد للمثيرات في سياقات التعلّم وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكات والمكونّات التي تكون نمط التعلّم الفردي (Hergenhahn & Olson, 1993). ومعظم تعاريف أنماط التعلم تجمع على أنها الأسلوب المفضل لدى المتعلم الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل، وعرفت إدارة اتحادات المدارس الأمريكية نمط التعلم بأنه الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل، أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية فعرفه بأنه مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة لها (Felder, 1996. العمران ، ٢٠٠٦).

وعرفته (Kinsella, 1994) بأنه طريقة المتعلم الطبيعية لمعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات، وعرفه (Kolb, 1984) بأنه الطريقة المفضلة لدى المتعلم لإدراكه للمعلومات ومعالجته لها، أم غريغور فعرفه بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للتعلم، التي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها (Jonassen & Grabowski, 1993).

كما عرفت أنماط التعلم المفضلة: بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، ثم

الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ثمّ يسترجع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها (الحطاب، ٢٠١٢).

ومن استعراض التعاريف السابقة يمكن تعريف نمط التعلم بأنه الأسلوب المفضل لدى المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ويتأثر بدرجة كبيرة بالخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية للمتعلم.

ومعرفة أن الطلبة يختلفون في أنماط التعلم قد يساعد التربويين في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم للوصول إلى توفير المناخ والخبرات التي تشجعهم على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراتهم والوصول بهم إلى أعلى درجة من التعلم الفعّال، وقدم كل من فليمنج وبونويل نموذجاً لتصنيف الطلبة بناء على ميولهم وتفضيلاتهم أُطلق عليه اسم فارك (VARK)، ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة وهي:

١. نمط التعلم البصري: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم بشكل أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات والأشكال والتمثيلات البيانية والعروض التصويرية، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط لديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية من خلال الترابطات، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية.

٢. نمط التعلم السمعي: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، ويتعلم بشكل أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات والأشرطة المسجلة والمناقشات والحوارات الشفوية، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية.

٣. نمط التعلم القرائي (الكتابي): يعتمد المتعلم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم بشكل أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى أن تعرض عليهم الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، وأنهم يدركون بصورة أفضل الخبرات التعليمية التي يقرأونها أو يكتبونها، ولديهم رغبة بتدوين جميع الخبرات التعليمية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة والمكتوبة.

٤. نمط التعلم العملي (الحركي): يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك أللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم بشكل أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم والتعلم بالعمل، ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية

والطبيعية، واستخدام الحاسوب، والمختبرات، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية (الشرقاوي، ١٩٩٦، الحطاب، ٢٠٠٩، Pashler, 2012).

وقامت جولاي (Golay) وغيرها بتصنيف أربعة أنماط أساسية للتعلم، وهي: (Golay, 1982, Manochehri & Young, 2006):

١. النمط الطبيعي ذو نمط التعلم الواقعي التلقائي: يهتم أصحاب هذا النمط بالحقائق الملموسة ويميلون إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، ويعتبرون التجربة أفضل معلم، لذا فهم يعتبرون العمل أساسا للحياة، والحصيلة المعرفية مردوداً لأعمالهم وأفعالهم وأنهم ينظرون لاكتساب المعرفة كهدف ثانوي، ولا يعيرونه اهتماماً كبيراً، وأهمية المعرفة عندهم تكمن في فائدتها المباشرة، والمردود الآتي لها في الظروف المكانية والزمانية الحالية. ويعيش أصحاب هذا النمط ليومهم، وينظرون للزمن الماضي كشيء مندثر، وللمستقبل كشيء غير متحقق، والزمن الحاضر هو الوقت الذي يجدر بالإنسان أن يعيشه بكل أبعاده، وإذا ازدادت متطلبات التركيز وقل النشاط الصفي مل الطالب وتضايق، وتحول اهتمامه إلى أنشطة أخرى يقوم باختيارها بنفسه، وغالباً ما يكون المتعلم من هذا النمط غير ناجح في مدرسته; إذ ربما يتحول إلى مشكلة سلوكية، بسبب ما ينطوي عليه التنظيم الصفي من قيود تحد من حركته وتلزمه بالبقاء هادئاً وثابتاً في مكان محدد لفترة زمنية طويلة. ويتصف أصحاب هذا النمط بأنهم مرحون في غرفة الصف، إلى حد يجعلهم مصدراً دائماً للهزل والضحك والترويح عن الآخرين، والواقع أن أحسن وسيلة لجذب انتباههم جعل الأنشطة الصفية ممتعة، وأقرب ما تكون إلى اللعب والتمثيل والعمل اليدوي، ويحب أصحاب هذا النمط الأعمال التنافسية، وينجحون في المواقف مجهولة النتائج. لذا فإن من الممكن أن يصبحوا عدائين، وفنانين، وممثلين، ومهرجين، وعمال بناء، أو رجال أعمال.

٢. النمط البراغماتي ذو نمط التعلم الواقعي الروتيني: يهتم أصحاب هذا النمط بالبحث عن المعرفة من خلال الوقائع المادية وحفظها عن طريق التكرار والتدريب ، ويهتم بالجوانب العملية في المادة التي يتعلمها، ويبحث عن أساسياتها ولا يهتم بدرجة كبيرة في القواعد النظرية لهذه المادة. ويحاول أصحاب هذا النمط إشباع حاجاتهم لتكوين وحدات اجتماعية، ولذا فهم يشاركون في النوادي وفرق الكشافة والتنظيمات الطلابية في المدارس، كما يحرصون على النظام الصفي، ويطيعونه، ويتوقعون من الآخرين الالتزام به، ويعملون على ضبط سلوك زملائهم لتحقيق مثل هذا الالتزام، ويهتموا بتحمل المسؤولية، وتكوين واتجاهات اجتماعية إيجابية ويبدعون إذا كلفوا بأعمال محددة، وأعطوا تعليمات محددة، ويتصف أصحاب هذا

النمط من أنماط التعلم بالاهتمام بالبحث عن الحقائق المادية الملموسة والنظريات، ويميلون إلى التدريب.

٣. النمط العقلاني ذو نمط التعلم المفاهيمي المحدد: يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة والموضوعية والتجرد وحب الاستطلاع، ويكون المتعلم من هذا النمط مثل عالم صغير يعيش حياة اكتشاف وتجريب ويحاول جمع المعلومات وتعميم الحقائق واستنباط النظريات، ولدى أصحاب هذا النمط قدرة فائقة على التركيز على موضوع واحد لفترة زمنية طويلة، والتكرار وأداء التدريبات بشكل متكرر يحد من اهتمامهم ويقلل من دافعيتهم، ويصعب على أصحاب هذا النمط التعبير عن مشاعرهم وإظهار ودهم نحو الآخرين لذا يعتبرهم الآخرون انعزاليين باردي العواطف عديمي الأحاسيس، وقلما يشارك أصحاب هذا النمط الآخرين اهتماماتهم وإذا تعاملوا مع غيرهم فإن تعاملهم أقرب إلى اتخاذ صيغ الإرشاد والوعظ والأمر والنهي منه إلى التعامل الودي وهم أقل الأنماط الأربعة حساً اجتماعياً.

٤. النمط المثالي ذو نمط التعلم المفاهيمي الشامل: يهتم أصحاب هذا النمط بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامهم بالواقع ويهتمون بالمستقبل أكثر من اهتمامهم بالماضي والحاضر ومن السهل تأثرهم بمعتقدات الآخرين ووجهات نظرهم وطرق تفكيرهم وغالباً ما يتفوق أصحاب هذا النمط في المجال الأكاديمي ويضعون نصب أعينهم مستويات إنجاز عالية وأهدافاً سامية ليس من السهل تحقيقها. ويعتبر أصحاب هذا النمط متحدثين بارعين، ويستمتعون بعمليات التواصل اللفظي والكتابي، ويمتازون عن ذوي الأنماط الأخرى بقدرتهم على الكتابة والكلام بطلاقة ويسر وشديدو الحساسية لأية إشارة تنطوي على رفضهم، ويصل بهم الحد إلى درجة عصيان رؤسائهم ومعلميهم وتحريض الآخرين عليهم إذا حاولوا الاستخفاف بهم، أو إذا حاول المعلمون استعمال أساليب العقاب والسخرية منهم، ويبذلون قصارى جهدهم لخلق جو ديمقراطي يسوده الشعور بالمساواة والاحترام المتبادل. ويعيش أصحاب هذا النمط حياة متناقضة ففي الوقت الذي يسعون فيه لتحقيق ذواتهم وكسب الشهرة والتقدير من قبل الآخرين فإنهم يطالبون بالاعتراف بهوياتهم المتفردة وإنجازاتهم المتميزة، ويتصف أصحاب هذا النمط بالاستقامة وسعة الأفق والخيال ورفض العقاب والانفتاح على الآخرين وصدق التعامل معهم كما يميلون إلى الاستمتاع بعمليات التواصل اللفظي والكتابي والاهتمام بالفنون التعبيرية.

الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات التي بحثت في موضوع أنماط التعلم منها:

دراسة تام (Tam, 1997) والتي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة على مواقفهم تجاه المدرسة وتحصيلهم العلمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً من طلبة مدارس هونغ كونغ الثانوية، أظهرت نتائج الدراسة تحسن ايجابي في مستوى التحصيل العلمي للطلاب وكذلك في مواقفهم نحو المدرسة.

وقام دي بور وستاين (De Boer & Steyn, 1999) بدراسة هدفت إلى استقصاء أكثر أنماط التعلم شيوعا بين طلبة السنة الأولى في كلية العلوم في جامعة بريتوريا، وتم استخدام مقاييس، وأظهرت النتائج أن النمط الإجرائي كان الأكثر شيوعاً، يليه النمط الخارجي ثم النمط التفاعلي ثم النمط الداخلي، وبعد أن تم إبلاغ الطلبة بأنماط تعلمهم ومناقشتهم بملامحها وإعطائهم أسبوعا من الزمن للألفة بأنماطهم تطور اهتمام الطلبة بتطوير استعمالهم لكل أرباع الدماغ في نموذج هيرمان، وأصبح للطالب الواحد أكثر من نمط تعلمي واحد.

كما قام الفقهاء (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن، تكونت عينة من (٧٥٧) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، تم استخدام مقياس مقنن تم تعريبه وتطويره ليناسب البيئة الأردنية، أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين كان نمط التعلم لديهم هو النمط الواقعي التلقائي (٤,٤%)، ونسبة الطلبة الذين كان نمط التعلم لديهم هو النمط الواقعي الروتيني (٣٨,٣%)، ونسبة الطلبة الذين كان نمط التعلم لديهم هو النمط المفاهيمي المحدد (١٨,٠%)، ونسبة الطلبة الذين كان نمط التعلم لديهم هو النمط المفاهيمي الشامل (٣٩,٣%).

وقام مانوجهري ويونغ (Manochehri & Young, 2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر أ نماط التعلم حسب نموذج كولب(تباعدي وتقاربي وتمثلي وتواؤمي) في تعلم الرياضيات لطلبة جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، تم استخدام نموذج كولب (تباعدي وتقاربي وتمثلي وتواؤمي)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في تعلم الرياضيات تعزى إلى أنماط التعلم، وكذلك عدم وجود أثر لنمط التعلم في رضاهم عن طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التدريس تقليدية أو قائمة على الانترنت في تعلم الطلبة لمعارف الرياضيات.

وقام بلعاوي (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك ، تكونت عينة الدراسة من (٨٦١) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياساً لأساليب التعلم المفضلة وآخر للذكاءات المتعددة،

وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم السمعي كان الأكثر تفضيلاً لدى أفراد العينة وجاء بالمرتبة الثانية أسلوب التعلم اللمسي ثم البصري، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة ، وأوصت الدراسة بأهمية التنويع في استخدام أساليب تعليمية مختلفة لتتوافق مع أكبر عدد ممكن من الطلبة.

كما قام نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، تم استخدام مقياس هيرمان المطور للبيئة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب شيوع الأنماط التعلمية بين الطلبة كان من الإجرائي إلى الخارجي إلى الداخلي إلى التفاعلي، وشاع التفكير التفاعلي بين الطالبات أكثر من الطلاب، وكان التفكير النصفي الأيمن أكثر شيوعا بين الطالبات منه عند الطلاب، وأن التفكير النصفي الأيسر كان أكثر شيوعا عند الطلاب، وشاع التفكير التفاعلي بين طلبة الكليات الإنسانية، وشاع التفكير الداخلي بين طلبة الكليات العلمية

وقام الطلافحة والزغول (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. اشتملت الدراسة على (٤٩٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥)، من بينهم (٣٠٥) طالباً وطالبة من التخصصات الأدبية و(١٨٥) من التخصصات العلمية وبواقع (٢٢٠) من الذكور و(٢٧٠) من الإناث. طبق على أفراد الدراسة مقياس تورنس وزملائه المعروف باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك-نموذج أ " بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته وملاءمته لأغراض هذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، يليه النمط الأيمن فالمتكامل، ومثل هذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج العديد من الدراسات. ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية.

كما قام الرواشدة وآخرون (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلّم لدى طلبة الصف التاسع بحسب نموذج هيرمان وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس. وقد تألفت عينة الدراسة من ٤٩١ طالبا و٤٨٩ طالبة، واستخدمت استبانة لتحديد أنماط تعلّم الطلبة عينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن ٨٢ % من أفراد العينة من ذوي نمط تعلّم منفرد سائد، بينما كان ١٨ % منهم بنمطين أو ثلاثة أنماط .وكانت نسب أنماط التعلّم المنفردة السائدة عندهم هي ٣٤,٥% للنمط التفاعلي و١٨,٨٠% للنمط الداخلي و١٤,٥٠% للنمط الإجرائي و١٤,٢٠% للنمط الخارجي ، وقد تبين أن نسبة النمط التعلّمي المنفرد تختلف باختلاف ا لجنس، حيث

كانت الأعلى للطلاب في نمط التعلّم الخارجي بينما كانت النسبة الأعلى للطالبات في نمطي التعلّم التفاعلي والداخلي ، كما أشارت النتائج إلى أن تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء يختلف باختلاف نمط تعلّمهم، فيما لم يكن هناك فروق دالة في تحصيلهم تعزى للجنس، أو للتفاعل بينهما.

وقام العلوان (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي من مدارس مدينة معان واستخدم الباحث قائمة أساليب التعلم المتطورة من قبل اوليفر (١٩٩٥)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التعلم لدى الطلبة هو أسلوب التعلم السمعي، وجاء بالمرتبة الثانية النمط البصري وأقل أساليب التعلم تفضيلاً كان النمط اللمسي، كما وأن طلبة الفرع العلمي يفضلون أساليب التعلم البصرية واللمسية في حين أن طلبة الفرع الأدبي يفضلون أساليب التعلم السمعية، وأوصت الدراسة بضرورة أن يهتم المعلمون بتحديد ما يفضله الطلاب من أساليب تعلم وأن يخططوا لتدريسهم وفقاً لها.

وكذلك قام العطوي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، و(٣١) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وتم تطبيق اختبار كولب لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، واستخدمت المقابلة الشخصية وتحليل سجلات التحضير للكشف عن طرائق التدريس الشائع استخدامها لدى المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى الطلبة هو النمط الواقعي التلقائي المهتم بالتعرف على الحقائق الملموسة عن طريق التجربة المباشرة بنسبة (٣٢%)، وأقلها تفضيلاَ النمط المفاهيمي المحدد المهتم باستنباط القواعد العلمية بنسبة (٢٠,٧%) كما توصلت الدراسة إلى أن أنماط التعلم لا تختلف باختلاف المعدلات التحصيلية لدى الطلبة، كما أنها لا تختلف باختلاف الصف الدراسي، وأوصى الباحث ضرورة مراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة من قبل المعلمين، وأوصى كذلك بإتباع طرائق تدريس تتناسب مع نمط التعلم التلقائي الأكثر تفضيلاَ بين طلاب المرحلة الثانوية.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن بعضها درس الكشف عن أنماط التعلم عند طلبة المدارس الأساسية والثانوية، وبعضها درس العلاقة بين أنماط التعلم وبعض المتغيرات مثل التحصيل ومواقف الطلبة تجاه المدرسة، ودراسة واحدة، (طلافحة والزغول) درست الكشف عن أنماط التعلم عند طلبة الجامعة ولم تستخدم

النموذج الذي صممه كولب (Kolb, 1985) لتقييم أنماط التعلم، ولذلك جاءت هذه الدراسة لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باستخدام النموذج الذي صممه كولب (Kolb, 1985) لتقييم أنماط التعلم.

مشكلة الدراسة:

يواجه الأستاذ الجامعي مشكلة تتمثل بوجود أعداد كبيرة من الطلبة في الشعبة الواحدة مختلفين ومتباينين في قدراتهم وأنماطهم التعليمية ما قد يؤثر في مخرجات عملية التدريس، خاصة وأن الأساتذة قد يدرسوا بطريقة واحدة أو قد يدرسون بطرائق لا تتناسب وقدرات وميول الطلبة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، لأن معرفة الأساتذة للأنماط المفضلة لدى طلبتهم قد يؤثر في حدوث التعلم ذو المعنى الذي يسعى إليه كل من عنه الأستاذ والطالب.

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة؟

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف الجنس؟

السؤال الثالث: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف المستوى الدراسي؟

السؤال الرابع: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف التخصص؟

السؤال الخامس: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف الرغبة في التخصص؟

أهمية الدراسة:

يعتبر التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة وقياسها من أهم القضايا اللازمة لكل من مخططي المناهج والمعلمين والطلبة أنفسهم، إذ يسهم هذا في إعادة بناء وتصميم المناهج والكتب الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تناسب أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، ولأن المناهج والكتب الدراسية في المدارس والجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض الطلبة، ويحرم من هذه الفائدة طلبة آخرون، وكذلك فإن عدد كبير من المعلمين والأساتذة الجامعيين لا يدركون التباين في أنماط التعلم لدى الطلبة، فهناك اعتقاد سائد

لدى بعض المعلمين والأساتذة أن الطلبة الذين يقعون في نفس الفئة العمرية يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المفاهيم والمعارف المقدمة، مما يتمخض عن ذلك اتباع الأساتذة الجامعين والمعلمين طرق تدريس محددة ويركزوا على تنمية مهارات وقدرات محددة عند الطلبة وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية، مما قد يؤدي إلى الإخفاق لدى بعض الطلبة وحرمانهم من فرص التعلم المتوفرة لهم لأن طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها الأساتذة الجامعيون والمعلمون لا تتناسب مع أنماط تعلمهم.

وتبرز أهمية الدراسة كذلك من أنها ستزود التربويين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمعلومات المتعلقة بأنماط التعلم عند الطلبة وأثرها في إحداث التعلم الفعال ، وستسهم في تنمية مهارات الأساتذة الجامعين في تنويع الخبرات الدراسية وتكييفها لتتناسب مع أنماط تعلم طلبتهم، وكذلك استخدام طرائق تدريس ووسائل مختلفة، والتنويع في أساليب التقويم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ والبالغ عددهم (١٩٢٨) طالبا وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية حسب الجنس، وهم يمثلوا ما نسبته (٢٥%) من مجتمع الدراسة والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد
ذكر	٤٨
أنثى	٤٣٤
المجموع	٤٨٢

أداة الدراسة:

تم استخدم النموذج الذي صممه عام كولب (Kolb, 1985) لتقييم أنماط التعلم ويتألف النموذج من أربعة أنماط يتم قياسها من خلال مقياس مكون من (١٢) عبارة يتضمن كل منها عبارة تدل على سمة أو ممارسة معينة يقوم بها المتعلم لدى

تعرضه لخبرات تعلمية جديدة ويوجد مقابل كل عبارة أربعة بدائل يطلب من المستجيب بيان مدى تفضيله للبدائل بترتيبها بوضع أرقام تتدرج من ناحية الأهمية بشكل تصاعدي من (١-٤) ثم تجمع علامات التفضيل في كل عمود وتدل العلامة الأعلى في العمود على نمط التعلم المفضل لدى المتعلم، والعمود الأول يدل على نمط التعلم الواقعي التلقائي، والعمود الثاني يدل على نمط التعلم الواقعي الروتيني، والعمود الثالث يدل على نمط التعلم المفاهيمي المحدد والعمود الرابع يدل على نمط التعلم المفاهيمي الشامل.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من المختصين في المناهج وعلم النفس والقياس والتقويم، وقد اجمع المحكمين على وضوح جميع الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية.

ثبات الأداة:

تم التحقق من الثبات للأداة من خلال:

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الأداة مرتين بفاصل زمني قدره عشرون يوماً على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وكان يساوي (٠,٨٩) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث وأنه يمكن الوثوق بنتائج الاختبار لتحديد أنماط تعلم الطلبة.

ب- طريقة التجزئة النصفية: استخدم الباحث معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات بعد تطبيقه على (٣٠) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، المستخدمة وكان معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية يساوي (٠,٨٤) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث وأنه يمكن الوثوق بنتائج الاختبار لتحديد أنماط تعلم الطلبة.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في جامعة مؤتة على طلبة كلية العلوم التربوية.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤.

التعريفات الإجرائية:

أنماط التعلم: الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ومثل هذا النمط يتأثر إلى درجة كبيرة بالخصائص الشخصية والبيولوجية للفرد، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه النمط الذي تقرره الدرجة حسب نموذج (Kolb, 1985).

الجنس: يقصد به جنس الطالب، ذكر أو أنثى.

المستوى الدراسي: يقصد به السنة الدراسية للطالب في كلية العلوم التربوية في الجامعة، وهي: الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة.

التخصص: يقصد به تخصص الطالب في كلية العلوم التربوية، معلم الصف، رياض الأطفال، التربية الخاصة والإرشاد.

الرغبة في التخصص: يقصد به دراسة الطالب لتخصصه (عن رغبة) أو (عدم رغبة).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة ، والجدول (٢) يبين نتائج ذلك.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة:

نمط التعلم	العدد	النسبة المئوية %	الرتبة
الواقعي التلقائي	94	19.5	٤
الواقعي الروتيني	102	21.2	٢
المفاهيمي المحدد	98	20.3	٣
المفاهيمي الشامل	188	39.0	١
المجموع	482	100.0	

يتبين من الجدول (٢) أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة كان النمط المفاهيمي الشامل، حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (١٨٨) طالبا وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٣٩%) من عينة الدراسة، وجاء

بالمرتبة الثانية النمط الواقعي الروتيني حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (١٠٢) طالب وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٢١,٢٠%) من عينة الدراسة، وجاء بالمرتبة الثالثة النمط المفاهيمي المحدد حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (٩٨) طالبا وطالبة، وشكلوا ما نسبته (٢٠,٣٠%) من عينة الدراسة،في حين جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة النمط الواقعي التلقائي حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (٩٤) طالبا وطالبة، وشكلوا ما نسبته (١٩,٥٠%) من عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام طلبة الجامعة بالمستقبل أكثر من اهتمامهم بالماضي والحاضر، فضلا عن أن أصحاب هذا النمط يتصفوا بالاستقامة، وسعة الأفق ورفض العقاب والانفتاح على الآخرين، وصدق التعامل معهم، كما يميلون إلى الاستمتاع بعمليات التواصل اللفظي والكتابي، وهذه من المفاهيم التي يتم التركيز عليها في كليات العلوم التربوية.

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف الجنس؟ للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير الجنس، والجدول (٣) يبين نتائج ذلك.

جدول (٣) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير الجنس:

نمط التعلم	الذكور		الإناث	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	٨	١,٦٦	٨٦	١٧,٨٤
الواقعي الروتيني	١٦	٣,٣٣	٨٦	١٧,٨٤
المفاهيمي المحدد	٦	١,٢٤	٩٢	١٩,٠٩
المفاهيمي الشامل	١٨	٣,٧٣	١٧٠	٣٥,٢٧
المجموع	٤٨	٩,٩٦	٤٣٤	٩٠,٠٤

يتبين من الجدول (٣) أن (١٨) طالبا من الذكور يفضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، ثم تلاه في المرتبة الثانية النمط الواقعي الروتيني، حيث فضله (١٦) طالبا، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط الواقعي التلقائي، حيث فضله (٨) طلاب ، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء النمط المفاهيمي المحدد، وفضله (٦) طلاب. أما بالنسبة للإناث فقد فضلت معظم الطالبات نمط التعلم المفاهيمي الشامل، إذ فضلته (١٧٠) طالبة، ثم تلاه

وفي المرتبة الثانية النمط المفاهيمي المحدد حيث فضلته (٩٢) طالبة، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمطان الواقعي الروتيني والواقعي التلقائي؛ حيث فضلته (٨٦) طالبة.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع والجدول (٤) يبين نتائج ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر الجنس على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة:

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٥,٥٩١	٣	٠,١٣٣

يتبين من الجدول (٤) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة لا تختلف بدلالة إحصائية باختلاف الجنس، وقد يعزى ذلك لأن الطلبة ذكورا وإناثا يدرسون المساقات نفسها، ويتعرضون للظروف نفسها، ويطلب منهم الواجبات نفسها.

السؤال الثالث: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف المستوى الدراسي ؟ للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (٥) يبين نتائج ذلك.

جدول (٥) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير المستوى الدراسي:

نمط التعلم	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالث		السنة الرابعة	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	٢٥	٥,١٩	٢٢	٤,٥٦	٣١	٦,٤٣	١٦	٣,٣٢
الواقعي الروتيني	٣٤	٧,٠٥	٢١	٤,٣٦	٣٥	٧,٢٦	١٢	٢,٤٩
المفاهيمي المحدد	٣٤	٧,٠٥	٣٢	٦,٦٤	١٢	٢,٤٩	٢٠	٤,١٥
المفاهيمي الشامل	٧٥	١٥,٥٦	٥٠	١٠,٣٧	٣٧	٧,٦٨	٢٦	٥,٣٩
المجموع	١٦٨	٣٤,٨٥	١٢٥	٢٥,٩٣	١١٥	٢٣,٨٦	٧٤	١٥,٣٥

يتبين من الجدول (٥) أن معظم طلبة السنة الأولى فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، حيث فضله (٧٥) طالبا، ثم جاء في المرتبة الثانية النمطان: الواقعي الروتيني والمفاهيمي المحدد، إذ فضله (٣٤) طالبا، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط الواقعي التلقائي، إذ فضله (٢٥) طالبا. وأن (٥٠) طالبا من طلبة السنة الثانية فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٣٢) طالبا فضلوا النمط المفاهيمي المحدد، و(٢٢)

طالبا فضلوا النمط الواقعي التلقائي، أما النمط الواقعي الروتيني فقد فضله (٢١) طالبا. وأن (٣٧) طالبا من طلبة السنة الثالثة فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٣٥) طالبا فضلوا النمط الواقعي الروتيني، و(٣١) طالبا فضلوا النمط الواقعي التلقائي، أما النمط المفاهيمي المحدد فقد فضله (١٢) طالبا. وأن (٢٦) طالبا من طلبة السنة الرابعة فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٢٠) طالبا فضلوا النمط المفاهيمي المحدد، و(١٦) طالبا فضلوا النمط الواقعي التلقائي، أما النمط الواقعي الروتيني فقد فضله (١٢) طالبا.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع، والجدول (٦) يبين نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر السنة الدراسية على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة:

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٤,١٧٨	٩	٠,٠٠٤

يتبين من الجدول (٦) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة تختلف باختلاف السنة الدراسية وبدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في السنة الأولى يكونوا معتادين على أنماط معينة لتعلمهم وقد تختلف هذه الأنماط باختلاف التقدم في السنوات الجامعية، فيعتاد الطالب على جو الجامعة فيها، فيعمل على تطوير طرق واستراتيجيات تعلمه حتى يتمكن من السيطرة على المفاهيم والمعلومات المرتبطة بتخصصه.

السؤال الرابع: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف التخصص؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير التخصص، والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير التخصص:

نمط التعلم	معلم الصف		رياض الأطفال		تربية خاصة		الإرشاد		علم النفس	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	٢٢	٤,٥٦	٢٦	٥,٣٩	٢٠	٤,١٥	١٠	٢,٠٧	١٦	٣,٣٢
الواقعي الروتيني	٢٨	٥,٨١	١٢	٢,٤٩	١٠	٢,٠٧	٣٠	٦,٢٢	٢٢	٤,٥٦
المفاهيمي المحدد	٢٦	٥,٣٩	٢٦	٥,٣٩	١٦	٣,٣٢	١٦	٣,٣٢	١٤	٢,٩٠
المفاهيمي الشامل	٤٨	٩,٩٦	٣٦	٧,٤٧	٣٠	٦,٢٢	٤٠	٨,٣٠	٣٤	٧,٠٥
المجموع	١٢٤	٢٥,٧٣	١٠٠	٢٠,٧٥	٧٦	١٥,٧٧	٩٦	١٩,٩٢	٨٦	١٧,٨٤

يتبين من الجدول (٧) ما يلي:

- بالنسبة لطلبة تخصص معلم الصف دلت النتائج أن (٤٨) طالبا فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٣٤) طالبا فضلوا النمطين الواقعي الروتيني المفاهيمي المحدد، أما النمط الواقعي التلقائي فقد فضله (٢٥) طالبا.

- بالنسبة لطلبة تخصص رياض الأطفال دلت النتائج أن (٣٦) طالبا منهم فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٢٦) طالبا فضلوا النمطين الواقعي التلقائي والمفاهيمي المحدد، أما النمط الواقعي الروتيني فقد فضله (١٢)طالبا.

- بالنسبة لطلبة تخصص تربية خاصة دلت النتائج أن (٣٠) طالبا فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٢٠) طالبا فضلوا النمط الواقعي التلقائي، و(١٦) طالبا فضلوا النمط المفاهيمي المحدد، أما النمط الواقعي الروتيني فقد فضله (١٠) طلاب.

- بالنسبة لطلبة تخصص الإرشاد دلت النتائج أن (٤٠) طالبا فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٣٠) طالبا فضلوا النمط الواقعي الروتيني، و(١٦) طالبا فضلوا النمط المفاهيمي المحدد، أما النمط الواقعي التلقائي فقد فضله (١٠) طلاب.

- بالنسبة لطلبة تخصص علم النفس دلت النتائج أن (٣٤) طالبا فضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل، و(٢٢) طالبا فضلوا النمط الواقعي الروتيني، و(١٦) طالبا فضلوا النمط الواقعي التلقائي، أما النمط المفاهيمي المحدد فقد فضله (١٤) طالبا.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع ، والجدول (٨) يبين نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر التخصص على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة:

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٣,٤٣٨	١٢	٠,٠٢٤

يتبين من الجدول (٨) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة تختلف باختلاف التخصص وبدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المساقات (الإجبارية) بين تخصص وآخر، واختلاف طرائق وأساليب التدريس التي تستخدم في كل قسم.

السؤال الخامس: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة باختلاف الرغبة في التخصص؟ للإجابة عن السؤال تم حساب التكـــرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير السنة الدراسية، والجدول (٩) يبين نتائج ذلك.

جدول (٩) تكرارات كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة حسب متغير الرغبة في التخصص:

نمط التعلم	يرغب		لا يرغب	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	٨٠	١٦,٦٠	١٤	٢,٩٠
الواقعي الروتيني	٧٤	١٥,٣٥	٢٨	٥,٨١
المفاهيمي المحدد	٧٤	١٥,٣٥	٢٤	٤,٩٨
المفاهيمي الشامل	١٥٦	٣٢,٣٧	٣٢	٦,٦٤
المجموع	٣٨٤	٧٩,٦٧	٩٨	٢٠,٣٣

يتبين من الجدول (٩) ما يلي:

- بالنسبة للطلبة الذي درسوا تخصصهم برغبة كان اغلبهم يفضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل فقد فضله (١٥٦) طالبا، وتلاه في المرتبة الثانية النمط الواقعي

التلقائي، حيث فضله (٨٠) طالبا، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء النمطان الواقعي الروتيني والمفاهيمي المحدد فقد فضلهما (٧٤) طالبا.

- أما بالنسبة للطلبة الذين درسوا تخصصهم بدون رغبة كان اغلبهم يفضلوا نمط التعلم المفاهيمي الشامل فقد فضله (٣٢) طالبا، وفي المرتبة الثانية جاء النمط الواقعي الروتيني، وقد فضله (٢٨) طالبا، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المفاهيمي المحدد فقد فضله (٢٤) طالبا، أما المرتبة الأخيرة فقد جاء النمط الواقعي التلقائي ففضله (١٤) طالبا.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع، والجدول (١٠) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار كاي تربيع لأثر الرغبة في التخصص على نمط التعلم المفضل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة:

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٧,٢٢٦	٣	٠,٠٦٥

يتبين من الجدول (١٠) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة لا تختلف باختلاف الرغبة في التخصص بدلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك لطبيعة التخصصات التربوية والتي يوجد بها مساقات مشتركة وتركز على موضوعات تهم كل فرد من أفراد المجتمع.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالاتي:

- توجيه أساتذة كلية العلوم التربوية لاستخدام النمط التعلم المفاهيمي الشامل من نموذج كولب
- توجيه أساتذة كلية العلوم التربوية ١ جامعة مؤتة إلى استخدام طرق تدريس مختلفة لتتناسب مع أنماط الطلبة التعليمية.
- عمل دراسات مماثلة على كليات اخرى.
- عمل نشرات توعية للطلبة تبين لهم خصائص كل نمط من الأنماط الأربعة حسب تصنيف كولب.

المراجع:

- بلعاوي، منذر. (٢٠٠٦). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحطاب، أمينة. (٢٠١٢). كيف تؤثر أنماط التعلم المفضلة على الفعالية الذاتية، http://wfsp.org/ - /5654
- الشرقاوي، أنور. (١٩٩٦). التعلم وأساليب التعليم- مستخلصات البحوث والدراسات العربية، الجزء الأول مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- رواشدة، إبراهيم، نوافلة، وليد، العمري، علي. (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيل هم في الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٤.
- الطلافحة، فؤاد ، الزغول عماد. (٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص.مجلة جامعة دمشق، مجلد (٢٥) ، العدد (١+١) (٢٦٩-٢٩٩).
- العطوي، عبدالله. (٢٠١١). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي مبحث الاجتماعيات بمدينة تبوك رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- العلوان، أحمد. (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد (٧)، (٢٦٩-٢٩٩).
- العمران، جيهان .(٢٠٠٦). أساليب التعلّم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلّم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرانيين بمرحلة التعليم الأساسي. المجلة التربوية، المجلد (٢٠) ، العدد (٧٨) ، (٧٥-١١١).
- الفقهاء، نجيب. (٢٠٠١). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة ز. دراسات- العلوم التربوية، مجلد ٢٩ ، عدد (١). ١-٢٢.

- نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال. (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٣) ، العدد (٢) (١٤٣-١٦٣).

- De Boer, A. L., & Steyn, T. (1999). Thinking style Preferences of under prepared first year student in the natural Science. South Africa Journal Ethnol, 22(3), 97-102.
- Felder, R. (1996). Matters of style ASEE, Prism December, 6 (4), 18 – 23. www.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/ paper/lsprism.
- Dunn, R., Dunn K., & Price, E. (1989). Learning Styles Inventory. Lawrence, KS: Price Systems.
- Hergenhahn,. R., & Olson, M. (1993). An introduction to theories of Learning. Englewood Cliff:, NJ Prentice Hall.
- Golay, K (1982). Learning Patten and Temperament Styles, Manas System, Fullerton, Californa.
- Jonassen. D & Grabowski. B. (1993). Handbook of Individual Differences. Boston. hall.
- Kinsella, K. (1994). Perceptual Learning Style survey In Reid (ed.1995).
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as asource of Learning and development. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1985). Learning Style Inventory, Boston:Mcber Co.
- Manochehri, N., & young, I. (2006). The impact of student Learning styles with web- based learning or instructor- based learning on student Knowledge and satisfaction. The Quarterly Review of distance education, 7(3), 313-316.
- Pashler, H. (2009). "Learning styles: Concepts and evidence". Psychological Science in the Public Interest, Vol. 9, pp. 105–119.
- Tam. p. (1997). Novice and Experienced Teachers Instructional Activities in the Classroom. Educational Research Journal, 12:36-50.