

أنماط التعلم السائدة لدى الطالب الجامعي

(دراسة ميدانية)

الأستاذة - يونسى تونسية*

* جامعة مولود معمري - تيزي وزو.

مقدمة

نشأت فكرة أنماط التعلم من أن جميع الطلبة مختلفون في ذكائهم وبشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وأن معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم للوصول إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته والوصول به إلى أعلى درجة من التعلم الفعال، لهذا انصب الاهتمام في العقود الأخيرة في مجال تطوير المناهج الدراسية بعملية تحليل آليات التعلم ودراساتها، مما أدى إلى ظهور العديد من النظريات التربوية والتي تباينت في تناولها لأنماط تعلم الطلبة المفضلة، فركز بعض منها على سمات شخصية المتعلم، وركز بعضها الآخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين ركزت النظريات الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال، وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعليمية، ورغم هذا التباين بين النظريات في كيفية تناولها لأنماط التعلم تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعالية ودافعية ونفسية ومزاجية تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبرات وكيف يعالجها، ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي، ولهذا فإن معرفة الأنماط المميزة لتعلم كل فرد، يتيح الفرصة لجميع الطلبة للتعلم وفق تفضيلا تهم التعليمية، وبالتالي تحسين تعلمهم.

وبالرغم من جهود التطوير الشاملة والمهادفة إلى تحسين مخرجات التعليم ورفع مستوى جودته، إلا أن النظام التربوي في بعض البلدان لا يشغل كثيرا على فردانية المتعلم، بل ينشغل بالمتعلمين ككتلة صفية في غالب الأحيان لا تمايز بينها سوى تمايز ذي طبيعة تحكمية، بمعنى أنه يلقي بأحكام القيمة على المتعلمين ويقسمهم إلى أذكاء وأغباء، وإلى متفوقين وضعفاء، وما بينهما، وهذا التصنيف لا يأخذ كل متعلم كشخصية متكاملة وعلى حدة، وبأنه كل متعلم في المجموعة

الصفية ذو خصائص وسمات مميزات، ولهذا فإن أساليب التعليم وأشكاله تنبني غالبا على التوجيه إلى المجموعة المتعلمة بالطريقة نفسها، ودون إقامة وزن كبير لكيفية تلقيها وتفاعلها مع هذه الأساليب والأشكال، ودون مراعاة مبدأ التنوع والفروق الفردية بين المتعلمين⁽¹⁾.

- الإطار النظري للبحث

1- إشكالية البحث

تتطلب معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية كالمجلس الوطني لاعتماد المعلمين وتأهيلهم (NCATE)، مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلم بين المتعلمين، فلكل متعلم الحق في تعليم أفضل، وأن يتعلم وفقا للطريقة التي يستطيع أن يتعلم بها⁽²⁾.

لهذا تسعى المؤسسات التربوية إلى تطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها، وتحسين مردودها من خلال البرامج التربوية التي يخضع لها المتعلم في أثناء عملية الإعداد⁽³⁾، ومن أجل تحسين البرامج التربوية وتطويرها والنهوض بها لابد من القيام بتقييمها بصورة مستمرة، وقد أكد "ستفلبيم، Steffelbeam" أن عملية تقييم البرامج التربوية تتناول أربعة عناصر أساسية هي: البيئة، المدخلات، العمليات، المخرجات، وتعد المدخلات بما تشمله من طبيعة البرامج المقدمة في عملية الإعداد والطلبة المعلمين المتدربين على البرامج بما يتسمون من خصائص وأنماط تعلمهم من أهم العناصر المؤثرة في نجاح عملية الإعداد، ويرى فيدلر (Fedler, 1996) أن لأفراد يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم، ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط التعلم المفضلة لديهم، ويعتقد أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمشكلات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية⁽⁴⁾.

وظهر من خلال دراسة أنماط التعلم نتيجة تتلخص في أن أنماط التعلم يمثل الأسلوب المفضل لدى الفرد في إستقبال المعلومات ومعالجتها و استرجاعها، وهو ما يتفق مع تعريف دون ودون لأنماط التعلم⁽⁵⁾.

وقد أبرزت نتائج الدراسات التباين الواضح في أنماط التعلم لدى الأفراد، كدراسة كل من: الصباطي ورمضان (2002)، طلافحة والزغول (2009)، الشهري (2009)، وأكدت أنه حتى

يكون التعلم فعالا يجب تصميمه وتنظيمه لكي يتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، كما أكدت هذه الدراسات أن لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم والذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها⁽⁴⁾.

ويعتقد هيرمان (Herrmann, 1989) بأن تفضيل المتعلم لما يتعلم يرتبط بنمط التعلم، ولذا فإن الفشل في المقابلة بين النمط التعليمي والمنحى المدرسي يؤدي إلى إحباط المتعلم، وإلى إخفاقه في اكتساب المهمة التي يتدرب عليها، فيزيد جهده المبذول في التعلم، ويصيبه الضجر والملل، ولا يعني بالضرورة تفضيل المتعلم لنمط معين أن يكون تحصيليا عاليا، وقد يفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعليمي، وبالمقابل قد يحدث تعلم لدى المتعلم بغير نمطه الذي يمتلكه، وهذا يحتاج إلى حوافز داخلية وخارجية قوية، ولذلك يفضل أن يستكشف المعلمون قدرات طلبتهم التعليمية والتوجه في تعليمهم وفق أنماط التعلم المختلفة، فلا يستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلم واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعليمية المتعددة والمتنوعة وتقديم البرامج التربوية المناسبة مع أنماط تعلمهم⁽²⁾.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة، تناولت أنماط التعلم لطلبة بمستويات تعليمية مختلفة جامعية ومدرسية، وفي بلدان مختلفة، وباستخدام مقاييس مختلفة، و استقصت أثر أنماط التعلم في مظاهر تعليمية وسياقات معينة، إلا أنه لا زالت هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات، نظرا للاختلاف في الأبعاد الجغرافية، والمستوى التعليمي، وتنوع السياقات، وللتكامل بين الفكر النظري المبنية عليه مختلف أدوات القياس لأنماط التعلم.

ومن هنا أتت هذه الدراسة في محاولة للتعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة السنة الأولى المسجلين في جامعة التكوين المتواصل فرع توجيه مدرسي ومهني بمركز تيزي وزو، واختلاف ذلك باختلاف السن.

2- أسئلة البحث

حاول هذا البحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما نسب أنماط التعلم السائدة لدى الطالب الجامعي المتدرس في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني؟

- هل تختلف أنماط التعلم لدى الطالب الجامعي المتدريس في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني باختلاف السن؟

3- أهمية البحث

إن التعرف على أنماط التعلم لدى المتعلمين وقياسها يعد في غاية الأهمية لكل من مخططي المناهج والمعلمين والمتعلمين أنفسهم، حيث يسهم ذلك في إعادة بناء وتصميم المناهج والمقررات الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات وأساليب التدريس والوسائل والتنوع فيها بما يتناسب وأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، كما أسلفنا سابقا أن المناهج والمقررات الدراسية الشائعة في المدارس الثانوية والجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض المتعلمين في الوقت الذي يحرم فيه أفراد آخرون من هذه المنفعة، هذا فضلا عن أن العديد من المعلمين يعتقدون بأن الطلبة الذين يقعون في الفئة العمرية نفسها، يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف التي تقدم لهم، وينتج عن ذلك اعتماد هؤلاء الأساتذة والمعلمون أساليب وطرائق تدريس محددة والتركيز على تنمية مهارات وقدرات معينة لدى المتعلمين وعدم مراعاة الفروق الفردية بهذا الشأن، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف لدى بعض المتعلمين وحرمانهم من فرص التعلم لكون أساليب التدريس والخبرات المقدمة لهم لا تتناسب مع أنماط التعلم السائدة لديهم.

ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث في أنه يوفر دليلا بحثيا عن اختلاف أنماط التعلم لدى الطلبة بصفة عامة، وحسب السن بصفة خاصة، وهذا قد يكون مؤشرا للمعنيين في التعليم على كيفية توجيه تعلم الطلبة، كما يوفر أدبا تربويا وفكريا قد يساهم في مزيد من البحث التربوي حول أنماط تعلم الطلبة من حيث توزيعها على مدى جغرافي أوسع، وحول فهم آلية التعلم.

4- ماهية أنماط التعلم

4-1- تعريف نمط التعلم

مصطلح (Style) ترجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط، وأن النمط مرتبط أكثر بالشخصية، بينما مفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي. ويعرف إجرائيا: بأنه

"الأسلوب الذي يتم استيعاب الطلاب لما يقدم لهم من أفكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة" (6).

يعرفه الجيزاني (2007) بأنه: "القدرات الوسيطة التي تشمل الفعالية والكفاءة والإمكانية والمهارة في استخدام القنوات التي يستقبل العقل البشري من خلالها المعلومات والتي يعبر من خلالها عن المعلومات، فيحدد نمط التعلم الطريقة التي يدرك الفرد بها العالم من حوله، كما يحدد تعامله مع البيئة المحيطة به ومدى استفادته من الخبرات والتجارب التي يمر بها" (7).

وحسب الصيفي وعتيق (2014) نمط التعلم هو: "طريقة يفضلها المتعلم أثناء تعلمه، وهو مؤشر معرفي و انفعالي ونفسي يتكون من خطوات متتالية من الإجراءات المحددة في البنية المعرفية للفرد، ويواكب سلوكه في نطاق واسع من المواقف" (8).

وتجد الباحثة أن التعارف السابقة تشير غالبا إلى اتفاق علماء النفس حول المفهوم العام لنمط التعلم، فمعظمها أشارت إلى أن نمط التعلم، ما هو إلا طريقة الفرد الخاصة في استقبال المعلومات وطريقته في معالجتها، وذلك من خلال استخدام طرق خاصة ومفضلة لديه.

4-2- أهمية التعرف على أنماط التعلم

إن معرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغة الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

حيث إن فهم تعلم الطالب يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن - للأسف - فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم⁽¹⁾ لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجيه الطلبة التي تسمح بنموهم وتعلمهم، والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم⁽⁹⁾.

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محددة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة، وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو العمل والبيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم، وسيكون تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعلم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم⁽¹⁰⁾.

وعليه تكمن أهمية أنماط التعلم في النقاط التالية:

- تفيد نظرية أنماط التعلم أن مقدار ما يتعلمه الفرد يعتمد على كون الخبرات التعليمية الموجهة نحو نمط التعلم الخاص به أكثر من اعتماده على ذكاء الفرد.
- معرفة أنماط التعلم تساعد المعلم على إعداد مواقف صفية بحيث تكون ذات معنى وذات فعالية للطلبة.
- معرفة أنماط تعلم الطلبة يساعد المعلم على اختياره للاستراتيجيات التعليمية التعليمية المناسبة التي تحقق أهداف التعلم بفاعلية.
- يكون التعلم أكثر نجاحا حيث يكون الأسلوب التعليمي الذي تقدم فيه المهمة التعليمية مطابقا لأسلوب ونمط تعلم الطالب⁽¹¹⁾.

4-3- تصنيف أنماط التعلم

أكثر الأنماط قبولا في التعليم هي تلك التي تهتم بشكل كبير بمقدرة الطالب نفسه على التعلم، هذه الأنماط مصنفة في ثلاثة أنواع رئيسية هي المتعلمين عن طريق البصر، السمع، الحركة وهذا تصنيف لكل نمط:

- نمط التعلم البصري: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات والأشكال والتمثيلات البيانية،

والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من تقنيات مرئية، وإن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض، من خلال الترابطات الصورية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية⁽¹²⁾.

- نمط التعلم السمعي: يعتمد التعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية ومن الممارسات الشفوية والسمعية، فأصحاب هذا النمط يحتاجون إلى سماع واسماع أو الشرح بصوت مرتفع للمادة التي يريد المعلم تمريرها للطلاب، كما وإن هؤلاء الطلاب ليسوا بحاجة إلى كتابة المادة كلها لأنهم يتذكرون المادة جيداً عن طريق السمع وليس عن طريق البصر، لأنهم يفضلون السماع والإصغاء على القراءة، ويمكن العمل مع هؤلاء الطلاب عن طريق الخطوات التالية: يمكن للمعلم أن يطلب من الطالب أن يشرح بلغته مع إعطاء أسئلة موجهة، محاورة الذات وكتابة مختصرة عن طريق نقاط، تعليم أفضل بواسطة مجموعات لأنه من الصعب على أصحاب هذا النمط التعلم بشكل فردي، سماع المادة بواسطة أشرطة تسجيل، قراءة النصوص بصوت عال⁽¹³⁾.

- نمط التعلم الحركي: يفضل أصحاب هذا النمط مباشرة العمل والحل وعدم الإصغاء أو قراءة التعليمات، كما أن أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل إذا ما أعطيت أمثلة للطلاب وإعطائهم الفرصة للمحاولة، إضافة إلى ذلك، يميل أصحاب هذا النمط إلى التعلم مع موسيقى إيقاعية مع الكثير من الفوضى وعدم الاستقرار لأنهم بحاجة دائمة للحركة وإلى أسلوب التجربة والخطأ مع حضور قوي جداً حتى في بيئة غير معروفة لديهم سابقاً، ويمكن العمل مع هذه الفئة من الطلاب على النحو التالي: التنوع في طرق وأساليب التعليم ونوعية الفعاليات وخاصة الحركية، استعمال موسيقى عالية أثناء عملية التعلم، تعليم من العام إلى الخاص (تعليم موسع ومن ثم التعمق)، التعليم على مبدأ التجربة والخطأ، إشغال الطلاب بفعاليات حركية مثل قص الورق ولصقه، الكتابة على اللوح، اللعب التمثيلي وأداء الأدوار، وصاحب النمط الحركي غالباً ما يتعرض للمشاكل في المدرسة بسبب رغبته الدائمة في التعبير عن ذاته بالحركة، إضافة إلى أن الحركة

بالنسبة له هي سمة من سمات التعلم، هذا بدوره قد يؤدي بالمعلم الذي يجهل هذا المجال إلى وصف صاحب هذا النمط بالمشاغب أو كثير الحركة⁽¹⁴⁾.

4 - 4- نماذج أنماط التعلم

هناك عدة نماذج مشهورة لأنماط التعلم نذكر منها نموذج دن دن (Dunn and Dunn)، ونموذج ديفيد كولب (Kolbs Learning Styles Model)، ونموذج الفورمات لمكارثي (Mccarthy 4MAT Model)، ونموذج جريجورك (Gregorc Mediation Ability Model) للقدرات المتوسطة، ونموذج هيل (Hill) لأنماط الذهنية، وفيما يلي تفصيل موجز لهذه النماذج:

- نموذج دن دن: يقدم نموذج إطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد هذا النموذج على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقة الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب، اهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عناصر متفاعلة، فيها عناصر بيئية ومتغيرات اجتماعية وانفعالية، وجسمية، ولكل منها عوامل فرعية⁽¹⁾.

- نموذج ديفيد كولب: يقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار "Jung" وهي أن السلوك لا يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة: المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكمين أو القضائيين، ويقوم نموذج التعلم التجريبي لكولب أي أن التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره ديفيد كولب وروجر فراي يتكون من أربعة عناصر: التجربة العملية، والملاحظة، والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة⁽¹⁵⁾.

- نموذج الفورمات: وهو نموذج من نماذج أنماط التعلم لـ "بيرنيس مكارثي" وقد بني هذا النظام على نظرية "ديفيد كولب" التي تفيد بان الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعر أو التفكير، ويعتبر نموذج الفورمات نموذجا علاجيا للتخطيط

وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات، تصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد أنماط التعلم التالية: المتعلم التخيلي، المتعلم التحليلي، المتعلم المنطقي، المتعلم الديناميكي⁽¹⁾.

- نموذج القدرات المتوسطة: تطور نموذج القدرات المتوسطة نتيجة اهتمام "انتوني جريجورك" بدراسة الفروق الفردية وأثرها على حياة الفرد، وقد رأى جريجورك أن الأفراد يتعاملون مع مهام الحياة بشكل رئيسي بتوظيف مساوي الإدراك والعمليات كوسيطين للتفاعل والتعلم: كيف تدرك المهمات والأنشطة؟ وكيف ترتب المهمات والأنشطة؟ وبالنسبة للأفراد المختلفين، فإن كلا من هذين المسارين يظهر بدرجات مختلفة وتختلف قدرات الإدراك بالنسبة للأفراد المختلفين من الإدراك المادي إلى الإدراك المجرد، كما يختلف ترتيب القدرات من الترتيب العشوائي إلى الترتيب المتسلسل، تركز نظرية القدرات المتوسطة على فهم الفرد لنفسه، وفي حالة تطبيقه، فإن نموذج القدرات المتوسطة يوجد الأساس لتعريف المعلم والطالب بنمط تعلمهم، وعندما يفهم المتعلم نمط تعلمه، فإنه يختار الإجراءات التي تتوافق مع نمط تعلمه أو تؤكد⁽¹⁾.

- نموذج هيل للأنماط الذهنية: ركزت بعض الأبحاث على النمط الذهني، حيث اعتبره هيل الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية، وقد رأى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها على الطرق المفضلة عند الفرد لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام هيل بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد، وإدراج أربعة أبعاد أساسية تتفاعل مع بعضها البعض، مكونة النمط الذهني عند الفرد، وهي: الرموز ومعانيها، والمحددات الثقافية، وأشكال الاستنتاج، والذاكرة التعليمية.

والخلاصة أن هناك أمورا كثيرة مشتركة بين نماذج أنماط التعلم، فجميعها يؤكد على ضرورة مخاطبة الفروق الفردية في المتعلمين، وجميعها يؤكد على كون التعلم أكثر فعالية عندما يتم تنويع

طرق التعلم من خلال تفريد التعلم، أو عن طريق المجموعات الصغيرة، كما تعتبر هذه النماذج انه حتى يكون التعليم فعالا، يجب تصميمه وتنظيمه ليلائم المتعلمين المختلفين وفق أنماط تعلمهم.

5- ماهية الطالب الجامعي

إن الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى تفوقها درجة من شأنه أن يكتسب الفرد خبرة علمية وخصائص اجتماعية، وإنسانية، وكلما كان للمرء ثقافة بهذا الموضوع كلما تمكن من التعامل مع المتعلمين بشكل أفضل ولائق لأنهم عماد العملية التعليمية وشباب المستقبل الذي يجب أن نعني به.

5-1- تعريف الطالب

عرف "محمد إبراهيم عبد"⁽¹⁶⁾ الطالب على أنه "الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية ويأتي إلى الجامعة محملا معه جملة قيم وتوجيهات صقلتها المؤسسات التربوية الأخرى، والجامعة من المفروض تحضره للحياة العليا.

كما يعرف "ماجد الزيود"⁽¹⁷⁾ الطالب الجامعي هو "الفرد الذي ينتمي إلى مؤسسة تعليمية والمؤثرة والمتأثرة بالعملية التعليمية وهو الهدف الأساسي للعملية التعليمية ككل".

وعرف "Le Petit Robert"⁽¹⁸⁾ الطالب على أنه الفرد الذي يزاول دراسته ويتابع دروسا بجامعة أو مدرسة عليا، كقولنا: طالب طب، طالب آداب، طالب فلسفة الخ.

ويرى "آلان كولون"⁽¹⁹⁾ كما ورد في "Larousse" مفهوم الطالب بأنه: من يزاول محاضرات بجامعة أو مؤسسة تعليم عالي.

ومنه يمكن القول بأن الطالب الجامعي هو ذلك الشاب الذي سمحت له قدراته ومعارفه بالالتحاق بالجامعة، أين تتسع خبرته وتقييمه للأمور من خلال ما يضيفه من خبرات ثقافية وعلمية التي تنشأ من التفاعل العام داخل المؤسسة الجامعية.

ويمكن تحديد مفهوم الطالب الجامعي من خلال مجموعة من الأبعاد هي: ⁽²⁰⁾

- البعد الأول: الطالب الجامعي كانسان له عواطف ومشاعر واستعدادات عقلية معينة وميولات تحدد وفق البيئة أو المحيط الذي ينشأ فيه، والذي يحدد بعد ذلك مواقفه واتجاهاته نحو كثير من الأمور.

- البعد الثاني: الطالب الجامعي كعضو في المجتمع يتأثر بأوضاعه السياسية الاقتصادية وكذا الثقافية وهو ما يساهم في تكوين الطابع العام لشخصيته.

- البعد الثالث: هذا الأخير الذي يشير إلى المحيط الجامعي ومدى مساهمته في تحويل شخصية الطالب من خلال ما يضيفه من خبرات علمية، ثقافية وكذا تربوية تنشأ من التفاعل العام بين الطلبة وكذا مع الأساتذة وبقية الفاعلين في المؤسسة الجامعية.

- البعد الرابع: إن الطالب الجامعي كشباب يتأثر بهذه المرحلة-أي مرحلة الشباب- فالشباب مرحلة انتقالية لها مقوماتها النفسية، الاجتماعية، البيولوجية والتاريخية، سواء أكانت هذه المرحلة الانتقالية هادئة أو عاصفة.

5-2- خصائص الطالب الجامعي:

يتميز الطلبة الجامعيون بعدة خصائص وسمات منها ما هو متعلق أساسا بمرحلة نموهم، ومنها ما هو متعلق بظروف اجتماعية مشتركة جمعتهم في مكان واحد هو الجامعة. ويمكن تلخيص هذه الخصائص كالتالي: (21)

أ- النمو العقلي عالي المستوى: لا تنحصر حاجة الطالب الجامعي في استخدام ما لديه من طاقة عقلية في العلوم فقط التي يدرسها، بل يتخطى ذلك إلى حياته العملية والتفكير بها والرغبة في التوصل إلى أسلوب حياة يرضيه والرغبة في وجود رفاق ينافسون معهم قضايا مشتركة كالمستقبل.

فالطالب الجامعي له الرغبة في التوصل لإيجاد معنى لحياته، معنى لما يعيشه يوميا، فهو يسعى إلى إدراك أهداف حياته ودوره في المجتمع، إدراكا تاما، وهذا تفاديا للعبس والتعاسة أو الثوران أو الاستسلام لصعوبات الواقع المعاش.

ب- دوافع تقدير الذات: من أهم دوافع الطالب الجامعي التي تحرك سلوكه كإنسان ذي قيمة في المجتمع الذي يعيش فيه نجد دوافع تقدير الذات، فالطالب الجامعي محتاج للشعور بأنه نافع ومجدي وذو قيمة، وقادر على الانجاز الموفق الذي يجلب له تقدير الآخر، فهو بهذا سيسلك سلوكا يقوده إلى استخدام إمكانياته وقدراته بتوفيق ونجاح.

ج- قدر كبير من الثقة: إن بلوغ مستوى تعليمي جامعي يمنح للطالب عادة قدرا من الثقة بالنفس، هذه الأخيرة تجعل الطالب مستقلا في آرائه. باختصار هذه صفة حرية التصرف والإدارة التي تميز الإنسان عن باقي المخلوقات.

د- الصحة النفسية: إن الحديث عن الصحة النفسية للطالب الجامعي كخاصية تميزه، لا ولن ينحصر في مفهوم ضيق هو السلامة من المرض النفسي أو الاضطراب السلوكي، بل يتعداه إلى أبعاد ومعانٍ أسمى واشمل هي: مقدار نجاح الفرد في توافقه الداخلي، بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي توافقه الخارجي وفي علاقته ببيئته بمن فيها من أشخاص وما فيها من موضوعات، وبمعنى أدق الصحة النفسية هي رضا الفرد عن نفسه وقبوله لها، وتقبله للآخر، واعتدال سلوكه رغم التغير الذي يصادفه أو يفرض عليه ورغم تغير وتأثير الظروف. ومن مؤشرات السلامة والصحة النفسية للطالب الجامعي نجد عموما:

- تقبله الواقعي لحدود وإمكانياته (حيث لا تقليل من شأنه ولا غرور بقدراته).

- امتلاك الطالب واستمتاعه بعلاقات اجتماعية داخل وخارج أسرته.

- رضا الطالب عن دراسته وعلاقة هذا الرضا بنجاحه.

- القدرة على تحمل المشاق وتحمل المسؤولية.

- إشباع الطالب لدوافعه وحاجاته.

هـ- الهوية: يعتبر "Adler" أن الذات (Ego) تنظيم يحدد للفرد شخصيته وفرديته، التي تظهر معها طبيعية جذابة والتي تحدد له أسلوبه المميز في الحياة. ولما كانت الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات، فإن تحقق الذات

هو الغاية التي ينشدها الإنسان، لكن لن يحقق الإنسان ذاته ما لم يشعر بهويته ويعيشها، فكما قال "Rogers" فكرة الشخص عن نفسه هي النواة التي تقوم عليها شخصية، ويرجع الفضل إلى شيوع استخدام هذا المصطلح على نحو نفسي، إلى "Erikson" حيث وصفها بذاتية الفرد، إذ يكون لهذا الأخير كيان مميز عن الآخرين. وبتطويره لهذا المفهوم، تحدث هذا الباحث عن هوية الأنا "Ego identity"، معرّف إياها بأنها: "ذلك الشعور بالهوية الذي يهيئ القدرة على تجربة ذات المرء كشيء له استمرارية، وكونه هو نفس الشيء، ثم يتصرف تبعاً لذلك".

وأرجع "إريكسون" نمو الأنا إلى نمو الهوية معتبراً المراهقة مثلاً، مرحلة أزمة الهوية، ففيها تشتد الصراعات الداخلية. فأما تعيين الهوية حيث الثقة بالنفس وبالآخرين والشعور بالاستقلال والمبادأة والإيمان بأن الحياة تستمد مقوماتها من العمل والمثابرة والاجتهاد، وإما: عدم تعيين الهوية، حيث فقدان الثقة والشعور بالشك والقلق وبأن الحياة لا تؤخذ بالمبادأة ولا تمضي من خلال الثقة والاستقلالية، وبالتالي تنقص دافعية الفرد اتجاه ما ينتظره من أعمال ومشاريع. فالفرد حسب "إريكسون" يبحث عن كينونته (من هو؟)، وعن معنى لوجوده وعن هوية تختلف عن هويات الآخرين، ويؤكد "Fromm" إن مشكلة الإحساس بالهوية تنبثق من ظروف الوجود الإنساني نفسه، وهي مصدر أقوى وأعمق ما يبذله الإنسان من نضال في حياته، باختلاف محطات هذه الحياة، كما يعتبر "ألان كولون" أن مجرد الدخول الجامعي هو بداية هوية جديدة، حيث ينبعث عن نفس الطالب شعور مميز، ليكون دور الطالب في الجامعة كما يراها هذا الباحث، هو تالف وتكوين هوية جماعية.

من هنا نستخلص أن الطالب الجامعي عموماً باعتباره قفز قفزتين نوعيتين معاً: من طفولته إلى مراهقته ومن تعليمه الثانوي إلى التعليم الجامعي، فلا شك أنه يعيش صراع الهوية الأتي في اتصال مع هوية مستقبلية، هي هوية الرجل العامل، المسؤول عن عائلته باختصار هو يعيش هوية طلابية ويؤسس قاعدة لهوية مهنية مستقبلية، فليس من السهل عليه في خضم الظروف الجامعية وبيئة الدراسة، مشاكلها وتناقضاتها أن يجد توازناً نفسياً، إلا إذا توفرت السبل لذلك (شروط الصحة النفسية) واطمئن على دراسته ومستقبله.

5-3- مشكلات الطالب الجامعي:

يعتبر الطالب الجامعي العنصر الحيوي وجدت وسخرت له من اجله الجامعة للنهوض به، وتكوينه، ومساعدته على النجاح والتقدم، وهو حتما سيواجه تنظيما لم يعهده في المرحلة الثانوية، ومن مشكلات الطالب الجامعي نجد: (22)

- أ- المشكلات الشخصية: وتدخل ضمن إطار المشاكل النفسية والاجتماعية حيث تنحصر في:
 - الإحساس بالفراغ نتيجة عدم إحالة الطالب على المكتبات، أو هذا يعزى للتركيز على المحاضرات.
 - عدم الإيمان بالرسالة التي يعد من أجلها، والنظر إلى الكلية على أنها مصنع الشهادات للحصول على الوظيفة.
 - الإحساس أحيانا باللامبالاة، وعدم الانتماء، والرغبة في انجاز الحد الأدنى من التكاليفات، ودون وجود دافع للانجاز.
 - مشكلة الخوف التي يعاني منها الكثير من الشباب في الأجواء غير المستقرة وضعف الثقة بالنفس، بالإضافة إلى تشويش التفكير في مختلف القضايا التي تواجههم سواء في الحياة الدراسية، أو في مجمل الحياة التي يعيشها.
 - عدم قبول الطالب للحياة الاجتماعية بما فيها من بناء صدقات وعلاقات اجتماعية، وعدم تقبل النظام القيمي الموجود في المجتمع الجامعي، مما يؤدي إلى شعوره بالوحدة والعزلة.
- ب- المشكلات الدراسية: يعاني الطالب الجامعي من أهم المشكلات الدراسية المتمثلة في:
 - قبول الطالب في قسم غير راغب فيه لا زال في الجامعات العربية قائما على أساس المعدلات النهائية.
 - الضعف في اللغة الانجليزية، فالطالب لا يستطيع استخدام مدخرات اللغة الحية في فهم كتاب جامعي ومكتوب باللغة الانجليزية.

- الضعف في اللغة العربية، فالطالب الجامعي يجب على أسئلة الامتحان إجابة تعج بالأخطاء النحوية، والإملائية وبأسلوب ركيك.

- عدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مادة معينة، أو بما سوف يدرسه من محتوى.

ج- المشكلات الاقتصادية: وتنحصر أهمها في:

- ارتفاع أثمان الكتب.

- مشكلة المواصلات والإسكان والتي تجعل الطالب دائم التفكير، وعاجز عن التركيز في الدراسة.

- الإطار التطبيقي للبحث

1- الإجراءات المنهجية للبحث

1-1- منهج البحث: هي الطريقة التي يسلكها الباحث لتحقيق أهدافه مستندا إلى جملة من القواعد والأسس لعل أهمها معرفة طبيعة المشكلة قيد الدراسة والتي تفرض عليه اختيار المنهج المناسب للكشف عن الحقيقة⁽²³⁾، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذا البحث.

1-2- مجتمع البحث: شمل مجتمع البحث على جميع الطلبة السنة الأولى والثانية والثالثة المسجلين في جامعة التكوين المتواصل مركز تيزي وزو فرع التوجيه المدرسي والمهني والمسجلين للعام الدراسي 2015-2016.

1-3- عينة البحث: بلغت عينة البحث (190) طالبا وطالبة والمسجلين في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني بجامعة التكوين المتواصل بولاية تيزي وزو والجدول (1) و(2) يوضح توزيع الطلبة حسب الجنس والسن.

جدول رقم (1) يبين توزع عينة البحث حسب الجنس

الجنس				عدد الطلبة
النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	ذكور	190
85,26	162	14,74	28	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث والمقدرة بـ (85,26) أكبر من نسبة الذكور والمقدرة بـ (14,74)

جدول رقم (2) يبين توزع عينة البحث حسب السن

السن				عدد الطلبة
النسبة المئوية	26 إلى 30 سنة	النسبة المئوية	20 إلى 25 سنة	190
38,42	73	61,58	117	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة البالغ أعمارهم ما بين 20 إلى 25 سنة أكبر من نسبة الطلبة البالغ أعمارهم 26 إلى 30 سنة.

1-4- أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب بناء استبيان أنماط التعلم.

أولاً- تعريف الاستبيان:

يعد الاستبيان من أهم أدوات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية وخاصة في البحوث الوصفية فهو " يشير إلى الوسيلة التي تستخدم للحصول على أجوبة لأسئلة محددة سلفاً حسب توقعات الباحث للموضوع صاغها في استفسارات وتكون في شكل استمارة تعرض على عينة من المبحوثين ويتم الإجابة عليها كتابة إذ لا يتطلب الأمر شرحاً أو تفسيراً من طرف الباحث ⁽²⁴⁾.

والاستبيان حسب "محمد عبد الحميد" ⁽²⁵⁾ هو "أسلوب جمع البيانات التي تستهدف الأفراد المبحوثين بطريقة منهجية ومقننة لتقدم حقائق وآراء وأفكار معينة في إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها، دون تدخل الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات".

ونظرا للمستوى العلمي للمبحوثين قمنا ببناء استبيان (استمارة) الملء الذاتي أي إعطاء نسخة لكل مخبر يقوم هو بنفسه بملئها⁽²⁶⁾.

ثانيا- خطوات بناء الاستبيان:

ولقد تم بناء الاستبيان ضمن الخطوات التالية:

أ- تحديد هدف الاستبيان:

يهدف الاستبيان إلى تشخيص أنماط التعلم لدى الطلبة وحساب نسبة كل نمط من الأنماط الثلاثة (بصري، سمعي، حركي).

ب- إعداد فقرات الاستبيان:

لغرض إعداد فقرات استبيان أنماط التعلم، اطلعت الباحثة على عدد من الاستبيانات والأدبيات التي تناولت هذا المتغير، وقد قامت الباحثة بصياغة فقرات الاستبيان بما يلائم وتحقيق أهداف البحث وقد روعي في صياغة الفقرات قواعد عامة هي:

- أن تتسم الفقرات بسهولة القراءة ويسر التعبير.
- أن لا توهي الفقرات بالتطرف مثل غالبا، ودائما.
- وضوح مضمون الفقرات وعدم الاختلاف في تفسيرها.
- الابتعاد عن نفى النفي المزدوج لأنها تترك المفحوص.
- تجنب وضع فقرة تحمل أكثر من فكرة واحدة لأنها قد تؤدي إلى عدم إمكان المفحوص اختيار الإجابة الممكنة⁽²⁷⁾.

وقد تكون الاستبيان من (36) فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد بواقع (12) فقرة لكل بعد إذ يمثل كل بعد من الأبعاد الثلاثة نمط تعلم حسي وهي (حركي، بصري، سمعي).

ج- التطبيق الاستطلاعي للاستبيان:

لغرض معرفة وضوح الفقرات والتعليمات لاستبيان أنماط التعلم، تم تطبيقه على عينة استطلاعية بهدف:

1- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن عبارات الاستبيان.

2- حساب صدق وثبات الاستبيان.

وفيما يلي توضيح لكل عنصر على حدة:

1- تحديد زمن الاستبيان:

تم حساب زمن تأدية الطلبة للاستبيان، عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقدم الطالب أفراد العينة الاستطلاعية، فكان متوسط المدة الزمنية الذي استغرقتها العينة الاستطلاعية (10) دقيقة وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاستبيان} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول} + \text{زمن الطالب التلميذ الأخير}}{2}$$

2- تحديد صدق وثبات الاستبيان:

أ- صدق الاستبيان: الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى: "الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها، معناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجمع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات" (28).

وللتأكد من صدق الاستبيان، تم الاعتماد على صدق المحكمين: لحساب صدق الاستبيان، قمنا بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (ن = 10) من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس، من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان، ومدى انتماء العبارات للاستبيان، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل بعض الفقرات.

ب- ثبات الاستبيان: يعني به الحصول على نفس النتائج أو مقارنة لها عند إعادة تطبيقه بشرط أن تتوفر نفس الظروف ونفس الإجراءات التي روعيت في التطبيق الأول، والاختبار الثابت هو اختبار موثوق فيه ويعتمد عليه⁽²⁹⁾، وقد استخدمت الباحثة طريقتين في إيجاد الثبات:

- طريقة ألفا كرونباخ: يسمي معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة، معامل الاتساق الداخلي للمقياس، وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس⁽³⁰⁾، وتستند هذه الطريقة على الانحراف المعياري للمقياس والانحراف المعياري للفقرة المفردة، ولتحقيق هذا الإجراء استعملت (60) استمارة من استمارات عينة التحليل الإحصائي اختبرت عشوائيا، طبقت معامل ألفا إذ بلغ معامل الثبات 0,82 وهو معامل ثبات عالي.

- طريقة التجزئة النصفية: لإيجاد الثبات بهذه الطريقة استعملت في استخراج الثبات بطريقة ألفا ثم فرز الفقرات الفردية عن الزوجية وأصبح الاستبيان يتكون من نصفين، ثم أحسب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" لكل من نصفي الاستبيان، إذ بلغ 0,73 وهو معامل ثبات عالي.

1-5- التجربة الأساسية

بعد استكمال الإجراءات التي تؤهل الباحثة القيام بتجربتها الأساسية والتي أكدت صلاحية الاستبيان في تحديد أنماط التعلم لدى الطلبة، باشرت الباحثة بتطبيق التجربة الأساسية على عينة البحث والبالغ عددهم (190) طالبا وطالبة، بواقع (28) ذكور و(162) إناث من طلبة السنة الأولى فرع التوجيه المدرسي والمهني بجامعة التكوين المتواصل مركز تيزي وزو، بعدها اتجهت الباحثة إلى تفريغ البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية عليها.

2- نتائج البحث ومناقشتها

بعد جمع المعلومات اللازمة والمعطيات لهذا البحث والمتمثلة في إجابيات أفراد عينة البحث على بنود الاستبيان حول أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

2-1- نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما نسب أنماط التعلم الثلاثة (البصري - السمعي - الحركي) السائدة لدى الشباب الجامعي المتمدرس في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني؟.

حيث تمت الإجابة على السؤال الأول من تساؤل البحث من خلال حساب نسب أنماط التعلم لدى طلاب السنة الأولى باستخدام أنماط التعلم، كما هو موضح فقد كانت نسب الأنماط الثلاثة عند الطلبة كالآتي:

جدول رقم (3) يبين نسب أنماط التعلم الثلاثة لدى عينة البحث

النسبة المئوية	نمط التعلم
31%	النمط البصري
33%	النمط السمعي
36%	النمط الحركي
100%	المجموع

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن النمط الحركي في المستوى الأول، ثم النمط السمعي، ثم النمط البصري، ويرجع ذلك إلى نمو الطلبة في هذه المرحلة حيث يبرز الاهتمام لديهم بما يقومون به وما ينجزونه، بالإضافة إلى أنه قد أظهرت النتائج تقارب بين نسب الأنماط الثلاثة لدى طلبة السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني، لأن الطلبة تتعلم من خلال استخدام الأنماط الثلاثة ولكن هناك نمط يكون أكثر وضوحا من النمطين الآخرين لدى الطلبة.

ورغم أن أساليب التدريس التي يستخدمونها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تركز على عرض المعلومات على الطلبة شفهيًا، إذ أن طرائق التدريس المستخدمة غالبًا هي طريقة المحاضرة، واعتماد المتعلم على ما يقدمه أستاذ المادة من معلومات ومفاهيم ومهارات، إلا أن الطلبة يفضلون بالدرجة الأولى أن يكونون مشاركين وليس متلقين للمعلومات فقط، لذلك فالمهم هو وعي الطلبة بأنماطهم التعليمية والذي ينعكس على طريقتهم في المذاكرة ومن ثم الشعور بالكفاءة والفعالية الذاتية وتنمية الدافعية لديهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة نيكس

(Nickles, 2003) التي خلصت إلى أن مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بوصفهم متعلمين، وما هي أنماطهم التعليمية يساعدهم في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وإعدادهم للتعلم بشكل جيد، وهذا ما أكدته دراسة كل من لينا وليف (Lena and Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل على التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة الذي ينعكس على تعلم الطلبة وعلى دافعتهم نحو التعلم.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة الزغل (2006)، ودراسة فليمنج (Fleming, 2002)، ودراسة هيلات وآخرون (2010) ⁽³¹⁾، فيما يتعلق بتفضيل نمط التعلم، فكانت أعلى نسبة كانت للطلبة الذين اختاروا نمط التعلم الحركي نمطا مفضلا بالنسبة لهم، يليهم طلبة نمط التعلم السمعي، وأخيرا نمط التعلم البصري، وهذا التنوع في أنماط التعلم لدى عينة البحث جاء منسجما مع الأدب النظري الذي يشير إلى وجود فروق فردية بين الطلبة من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، والذي ينعكس على التباين في طريقة استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية، حيث أشارت دراسة كل من الزيات (2004)، ودراسة جونز (Jones, 2004)، إلى أن لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر، كما يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية وأكثر ديمومة، إذا كان عرض المعلومات وتقديمها يتوافق مع أسلوب تعلم المتعلم.

2-2- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على ما يلي: هل تختلف أنماط التعلم لدى الشباب الجامعي المتمدرس في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني باختلاف السن؟.

حيث تمت الإجابة على هذا السؤال بحساب التكرارات وقيمة كاف التريبيعي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أنماط التعلم المفضلة لدى الشباب الجامعي المتمدرس في السنة الأولى توجيه مدرسي ومهني باختلاف السن، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4) يبين التكرارات وقيمة χ^2 ومستوى الدلالة لأنماط التعلم

المفضلة لدى عينة البحث باختلاف الجنس

نمط التعلم	بصري	سمعي	حركي	المجموع	قيمة χ^2	درجة الحرية	الدلالة
السن	20 إلى 25 سنة	35	39	43	117	26,63	0,05
	26 إلى 30 سنة	23	24	26	73		
المجموع	58	63	69	190			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يشير إلى عدم اختلاف أنماط التعلم المفضلة لإفراد عينة البحث باختلاف السن فقد بلغت قيمة χ^2 المحسوبة (26,63) عند درجة حرية 2، وهي أكبر من القيمة الحرجة (المجدولة) والتي بلغت (5,99).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى خصائص نمط التعلم الذي يمتاز بالثبات النسبي مع العمر، حيث يشير كوب وسيجل (Coop and Sigel) إلى أن الأنماط التعليمية هي أنماط ثابتة نسبياً لأداء الأفراد مع مرور الزمن، واستناداً لذلك يمكن أن تكون الأنماط التعليمية في المرحلة الجامعية قد مالت إلى الاستقرار أكثر من المراحل الدراسية السابقة، وذلك لأن الطالب الجامعي يكون قد أنهى مرحلتي الطفولة والمراهقة اللتين تسهمان بشكل كبير في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية.

فحسب هيلات والزعي وشديقات (2010)⁽³¹⁾ هذه النتيجة يمكن أن ترد إلى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب الجامعة التي وصلت إلى مرحلة نضج واستقرار انفعالي ومعرفي، مما يشير إلى أن الطالب الجامعي يبدأ في المرحلة الجامعية بأخذ دور اجتماعي أفضل من المراحل السابقة، والتهيؤ لأخذ دوره المستقبلي في المجتمع بحيث يكون فرداً منتجاً، وتنفق هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي يشير إلى أن التطور في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) أكثر ميلاً إلى الثبات منه إلى التطور، كما تتميز عن مراحل النمو السابقة من حيث أن تأثر الفرد بالعمر الزمني أو التغيرات البيولوجية الخاصة قليلة إذا ما قورنت بتأثره بالقوى والأحداث الشخصية الانفعالية والاجتماعية والثقافية.

3-توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، نوصي بما يلي:

- ضرورة مساعدة الطلبة لمعرفة أنماط تعلمهم المفضلة.
- تكييف المناهج و اشتغالها على أنشطة، ومسائل، ومواد تعليمية تخاطب كافة الأنماط التعليمية المفضلة للطلبة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتساعدهم في الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وتدريبهم على تصميم التدريس وفقا لأنماط التعلم لدى طلبتهم.
- تشجيع البحوث التربوية التطبيقية، التي تدرس أثر التعرف على أنماط التعلم والمتغيرات السيكولوجية والبيئية المجتمعية المستقلة، التي تؤثر فيها سلبيا أو ايجابيا، ولعل من المناسب في هذا الشأن توجيه الأبحاث التي يقوم بها الدارسون في كليات التربية في الجامعات العربية نحو هذا المجال التربوي العام.

4-إقتراحات البحث

تلقي نتائج هذا البحث الضوء على أهمية دراسة أنماط التعلم لما تنطوي عليه من مضامين تربوية تتعلق بإعداد المناهج و اختيار الأساليب والأنشطة ومصادر التعلم، وهي تشكل حلقة من حلقات البحث في هذا المجال، إذ تبقى نتائجها محددة بظروف البيئة الجزائرية وبطبيعة العينة التي أجريت عليها، لذا يقترح هذا البحث إجراء المزيد من البحوث وعلى عينات مختلفة الأعمار، ودراسة كذلك علاقتها بمتغيرات أخرى مثل طرائق التدريس وخصائص اجتماعية وانفعالية لدى المتعلمين، وذلك من أجل فهم أفضل لهذا الموضوع.

- خلاصة

لقد كان في الماضي التركيز على المعلم مركزا للعملية التعليمية ولكن التوجهات الحديثة تدعو للتركيز على المتعلم (بصفة عامة) وحاجاتهم، وأنماطهم المفضلة، واتجاهاتهم، وتعالّت الأصوات المنادية بضرورة مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للعملية التعليمية بكافة عناصرها، لأن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، فقد يجد المعلم أنماطا متنوعة داخل غرفة الصف فهناك: المتعلمون البصريون، السمعيون، الحركيون...، كما أن معرفة الطلبة بأنماطهم التعليمية يعد أحد الجوانب المفيدة في توجيههم الوجهة الصحيحة في جميع المجالات، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق إنجازات فضلى، وتحقيق أقصى نواتج للتعلم، ونظرا لدور أنماط التعلم في تحديد الفروق بين الأفراد في طرق استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية فإن أداء الطلبة يتأثر بهذه الطرق بشكل إيجابي أو سلبي، فالتأثر الإيجابي يتم حينما تتناغم أنماط التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف، في حين يتأثر أداؤهم السلبي بطرق التعامل مع المعلومات حينما لا تلبي طرق التدريس والأنشطة الصفية تنوع الطلبة وفقا لأنماطهم التعليمية، ومن هنا فإن تحديد أنماط التعلم المفضلة لديهم يساعد في تقديم أنشطة وخبرات تعليمية لعملية متنوعة ومتناغمة مع أنماطهم التعليمية مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم، وإقبالهم على التعلم وتحصيلهم الأكاديمي، ومن ثم تحقيق التعلم الفعال الذي تظهر فوائده الإيجابية مستقبلا.

- قائمة المراجع

- 1- جابر (ليانا)، القرعان (مها)، "أنماط التعلم النظرية والتطبيق"، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، 2004، ص3.
- 2- رواشدة (إبراهيم)، نوافلة (وليد) و العمري (علي)، "أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد4، عدد6، 2010، ص361.

3- البطرس (محمد)، الطويل (هاني) "تقييم خرجي الجامعة الأردنية لإعدادهم الأكاديمي والعملية والشخصي والاجتماعي"، مجلة الدراسات العلوم التربوية، الأردن، 256- (3)، 1998، ص 305-331.

4- صاصيلا (رانيا)، "أنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وعلاقتها باتجاهاتهم نحو برنامج إعدادهم"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 13، العدد 2، 2015، ص 140-141.

5- Dunn and Dunn, K "Teaching scndany students through their individual learning styles: practical Approaches for Grades". 7-12 Adivision of simon and schuster, inc, U.S.A, 1993, P10.

6- منهل الثقافة التربوية، أنماط التعلم لدى الطلاب، 03/10/2016:

<http://www.manhal.net/art/s19192>

7 - الجيزاني محمد كاظم (جاسم)، "علاقة أنماط التعلم بذكاء طلبة التربية الأساسية"، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العدد 51، 2007، ص 283.

8 - الصيفي (عبد الغني) و عتيق (سميرة)، "أثر استخدام V-Shape على التحصيل العلمي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات أنماط التعلم المختلفة"، المجلد 18، العدد 2، (2014)، ص 127.

9- قطامي (نايفة)، "تعليم التفكير للأطفال"، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1995، ص 95.

10 - عقل (فواز)، "أنماط التعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 19، العدد 3، 2005، ص 82.

11- منتديات صناع الأجيال "أنماط التعلم وخصائص كل نمط"، طرق التعليم واستراتيجيات التعليم، 03/10/2016 الموقع <http://www.alajyalmakers.com/ajya/17514>.

12 - 03/10/2016 الموقع: <http://www.alrai.com/article/269297.html>

13- A lavinia P. and Ebrahimpour S., On the correlation between emotional intelligence and learning stiles: the case of iranian academic EFL learners, theory and practice in language studies 2(6), 2012, pp1291-1299.

14- Leaver,B.L., Teaching the whole class (fifth ed), Kendall Hunt, Dubuque, IA, 1998 .

15 - أبو النادي (هالة)، "أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، المجلد 16، العدد 1، 2010، ص 70.

16 - إبراهيم عبد(محمد)، "الهوية والقلق والإبداع"، بدون طبعة، دار القاهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص ص 222-223.

17 - الزيود (ماجد)، "الشباب وقيم الشباب في عالم متغير"، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 120.

18 -Le Petit dictionnaire de la langue francaise, Montreal, 1992, p 368.

19 -Larousse de la langue francaise lexis, librairie larousse, 1979, p 690.

20 - لعروبي (يونس)، منغد(احمد) "واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة الأولى جامعي"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد الرابع، ديسمبر 2015، ص 137.

21 - عتيق (منى)، "الطلبة الجامعيون: تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة-2، 2013، ص ص 30-34.

22 - قادري (حليمة)، "مشكلات الطلبة الجدد"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، العدد 7، جانفي 2016، ص ص 93-94.

- 23 - نائر (عبد الجبار)، "علاقة أنماط التعلم والتفكير بانجاز فعالية (100م) حواجز لطالبات كلية التربية الرياضية"، مجلة علوم التربية والرياضية، جامعة كربلاء، المجلد 3، العدد 4، 2010، ص 197.
- 24 - عبد الحميد (مروان)، "أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية"، الطبعة الأولى، مؤسسو الوراق، الأردن، 2000، ص 188.
- 25 - محمد (عبد الحميد)، "دراسة الجمهور في بحوث الإعلام"، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 183.
- 26 - أنجس (موريس)، "منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية"، ترجمة صحراوي (بوزيد وآخرون)، دار القصة، الجزائر، 2004، ص 206.
- 27 - فرج (صفوت)، "القياس النفسي"، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1997، ص ص 133-134.
- 28 - أبو علام (رجاء محمود)، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية" الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2006، ص 447.
- 29 - أحمد محمد (عبد السلام)، "القياس النفسي والتربوي"، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1981، ص 219.
- 30 - ثورندايك (روبرت) و هيجن (الزايث)، "القياس والتقويم في علم النفس التربية"، ترجمة الكيلاني (عبد الله زيد)، عدس (عبد الرحمن)، عمان، 1989، ص 78.
- 31- هيلات (مصطفى)، الزعي (احمد) و شديقات (نور)، " اثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية"، جامعة البلقاء التطبيقية، المجلد 11، العدد 1، 2010، ص ص 281-282.