# أنماط التعلم لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية

**د. يعقوب جعفر جعفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت
Dr.yaqoub@ku.edu.kw

**د. فهد عبدالله الخزي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت
Dr.alkhezzi@ku.edu.kw

**د. عمار حسن صفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت
Dr.ammar@ku.edu.kw

* تم دعم هذا البحث من قبل قطاع الأبحاث بجامعة الكويت برقم TT01/13

# أنماط التعلم لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية

**د. يعقوب جعفر جعفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

**د. فهد عبدالله الخزي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

**د. عمار حسن صفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، السنة الدراسية، التخصص العلمي، والمعدل العام. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية لضمان تنوع أفراد العينة. واستخدم الباحثون مقياس دن ودن (Dunn & Dunn) لأنماط التعلم المترجمة للغة العربية لجمع المعلومات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٧٧١). وقد أظهرت النتائج أن النمط الإدراكي هو أكثر أنماط التعلم انتشاراً بين طلبة كلية التربية. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس. ولم تظهر النتائج أيّة فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى للمتغيرات الأخرى. وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات المتعلقة مثل ضرورة توعية الأساتذة وتدريبهم على مراعاة أنماط التعلم، وإجراء المزيد من الدراسات البحثية المتعلقة في هذا المجال بحيث تغطي عدد أكبر من المشاركين ومن مختلف الكليات بجامعة الكويت، وكذلك على مستوى المؤسسات التربوية الأخرى بدولة الكويت.

**الكلمات المفتاحية:** أنماط التعلم، دن ودن، التعليم والتعلّم، التربية، التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/٩/١٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٤/١م

# Learning Styles amongst College of Education's Students at Kuwait University and its Correlation with Some Demographic Variables: an Empirical Study

**Dr. Yaqoub J. Jafer**
College of Education
Kuwait University

**Dr. Fahad A. AlKhezzi**
College of Education
Kuwait University

**Dr. Ammar H. Safar**
College of Education
Kuwait University

## Abstract

The main objectives of this research study were to identify the differences in the learning styles amongst the students enrolled in the College of Education (COE) at Kuwait University (KU), and to scrutinize if these differences are correlated to several demographic independent variables such as gender, major, grade point average (GPA), and academic year level. A stratified random sample—to ensure the diversity of participants in the sample— of 214 undergraduate students were randomly selected to participate in this study. As their main tool for data collection purpose, the researchers used "Dunn & Dunn Learning Style Inventory (LSI)" measurement model for learning styles after being translated prudently into Arabic. This translated tool was carefully assessed by experts in the field for its validity and reliability, resulting with a 0.771 alpha Cronbach's value. The results of the study revealed that the "perceptual" type of learning styles is the most outspread type amongst the COE's students. Nevertheless, no significant differences were found amongst the students with regard to the independent variables of major, GPA, and academic year level. However, the results showed that significant differences in learning styles amongst the students were evidently observed with regard to the gender variable. The study suggested some valuable recommendations such as starting an awareness and professional development/training campaign about learning styles at KU with faculty members and the academic support staff as the main targeted audience. The study also recommended conducting more research studies on this topic spanning wider range of colleges and students at KU and on a national level at the State of Kuwait's educational institutions. at KU as well as on a national level at the State of Kuwait's educational institutions.

**Keywords:** learning styles, Dunn & Dunn, teaching and learning, education, higher education..

# أنماط التعلم لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية

**د. يعقوب جعفر جعفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

**د. فهد عبدالله الخزي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

**د. عمار حسن صفر**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

## المقدمة

يجمع التربويون في أيامنا هذه على أن الأفراد لا يتعلمون بالطريقة ذاتها، وإنما يختلفون فيما بينهم بحسب تفضيلاتهم لأساليب التفكير وأنماط التعلم (Felder, 1996). ويشير (أبو مسلم، ١٩٩٣) إلى وجود دلائل على وجود فروق فردية بين الأفراد في مجال أنماط التعلم، فكل فرد يقوم ببناء خبراته ويطور مهاراته الخاصة بطريقة مختلفة عن غيره، وبشكل متوافق مع أنماط التعلم الخاصة به. ووجد (Dunn, Honigsfeld, & Martel, 2001) أن طلبة الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وأن أداء الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يتأثر بأساليب تعلمهم، كما أشاروا إلى أن تحصيل الطلبة يتأثر إيجابياً حين تتفق أساليب التعليم المتبعة في المدرسة مع أنماط التعلم المفضلة لديهم. فالأفراد يختلفون في قدراتهم وبراعتهم في مواد معينة دون غيرها تبعاً لتفضيلاتهم في أنماط التعلم، فيلاحظ تميز بعض الطلبة في مواد معينة دون أخرى أو مع معلم معين دون غيره، وذلك لتوافق أساليب التعليم في تلك المادة أو مع ذلك المعلم مع أنماط التعلم الخاصة بهم.

وتنادي المؤسسات والهيئات العالمية المهتمة بجودة التعليم والاعتماد الأكاديمي بأحقية الأفراد في تعلم أفضل، وبتمكينهم من التعلم بالطريقة التي يستطيعون التعلم بها. ولهذا فقد جعلت مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلّم بين المتعلّمين من معايير الجودة (NCATE, 2008). مما يحتم على المعلم المتميز والمربي الحقيقي تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم- من تلقين واستخدام طريقة واحدة في التدريس-إلى مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم لدى الطلاب، ومحاولة الاستفادة القصوى من قدرات الأفراد المتنوعة. ولقد أشارت دراسات تربوية كثيرةٌ إلى حدوث تحسن كبير في درجة الانضباط وفي الإنجاز الأكاديمي للطلبة عندما يكون تعليمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب التعلم (Sternberg & Grigorenko,

1995). ويضيف (Snyder, 2000) أن إتاحة الفرصة للطلبة للتعلم بالأسلوب الذي يفضلونه، له أثر إيجابي على تحفيزهم وزيادة دافعيتهم إلى التعلم.

أما على المستوى الجامعي، فيلاحظ أن التخصصات الأكاديمية المطروحة وطبيعة المواد المقررة على الطلاب قد تتطلب مهارات وقدرات عقلية محددة لا تتناسب مع أنماط التعلم المفضلة لدى جميع الطلاب، مما قد ينعكس سلباً على مستوى أدائهم الأكاديمي. كما أن دراسات عدة (Reese & Dunn, 2008; Ahad, 2006; Sarantopoulos, 2005; Honigsfeld & Dunn, 2003; Dunn et al., 2001) قد أظهرت تبايناً بين الجنسين في بعض القدرات والتفضيلات لمواد ومهارات معينة دون سواها. لذا، يعد البحث في أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات ضرورة تربوية ملحة قد تمكن التربويين من إيجاد أساليب تعليمية تتناسب مع أنماط تعلم الطلبة لترتقي بهم أكاديمياً.

وانطلاقا من إيمان التربويين بأهمية أنماط التعلم، أجريت الكثير من الدراسات، وظهر عددٌ من النظريات التي تتناول أنماط تعلم الطلبة وتفضيلاتهم. ورغم اختلاف الزوايا التي تم تناول الأنماط فيها، كالخصائص الشخصية، أو طرق استقبال ومعالجة المعلومات، أو وسيط التعلم، إلا أنها تجمع على أنه يجب التعرّف على هذه الأنماط في العملية التعليمية لتحقيق تعليم أفضل ومراعاتها (هيلات، الزعبي، وشديفات، ٢٠١٠).

ولقد أجريت العديد من الدراسات خلال العقود الخمسة الماضية للتعرف على أنماط التعلم، مستخدمة نماذج مختلفة كنموذج باسك (Pask, 1976)، ونموذج مارتون وسالجو (Marton & Säljö, 1976a; Marton & Säljö, 1976b)، ونموذج بايفيو (Paivio, 1979)، ونموذج هني وممفورد (Honey & Mumford, 1982)، ونموذج كولب (Kolb, 1984)، ونموذج فلدر (Felder, 1996)، وغيرها. إلاّ أنه سيتم التركيز هنا على الدراسات البحثية التي تم فيها استخدام نموذج دن ودن (Dunn & Dunn, 1978) للتعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الأفراد لمختلف الأعمار وعلى مستوى جميع المراحل الدراسية وبين مختلف التخصصات.

فقد أجرت كل من (Dunn et al., 2001) دراسة لمعرفة أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في ثلاث ولايات أمريكية. وقام الباحثون بتوزيع استبانة على ١٧٣٧ طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ١٦- ١٩ سنة. وكشفت نتائج الدراسة أن الإناث تحركهن الدوافع الذاتية ويفضلن التعلم إما بشكل مستقل أو ثنائي أو جماعي وبتواجد المعلم وبحاجة إلى وضوح التعليمات ووضوح ما هو مطلوب منهن تعلمه ومعرفة متى وكيْفَ تُقَدَّم تلك المعلومات. كما يفضلن الأجواء الدافئة وتناول الطعام والشراب عند تعلمهمنَّ للمعلومات الجديدة والصعبة. في حين أظهرت نتائج الدراسة تفضيل الذكور للنمط الحسي والنمط الحركي وعدم التزامهم

بأداء ما هو مطلوب وبحاجتهم للعمل الجماعي مع زملائهم لإثارة دافعيتهم وتحفيزهم على تعلم المعلومات الجديدة والصعبة.

كما أجرت كل من (Honigsfeld & Dunn, 2003) دراسة لمقارنة أنماط التعلم لدى المتعلمين بين عدة دول للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين أنماط التعلم لدى كل من الذكور والإناث. وقامت الباحثتان بجمع البيانات لعدد ١٦٣٧ متعلمًا في سن المراهقة من عدة دراسات وتحليلها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الذكور في تلك الدول يفضلون التعلم برفقة الأقران والتفاعل معهم وبتفضيلهم للنمط الحركي عند تعلمهم للمعلومات الجديدة والصعبة. في حين أن الإناث يفضلن التعلم في بيئة دافئة وأكثر مثابرة والتزاماً بأداء ما هو مطلوب وفي الوقت المحدد. كما تميزت الإناث بقوة الدافعية الذاتية أو بتواجد المعلم أو أحد الوالدين لاستثارة دافعيتهم لتعلم المعلومات الجديدة والصعبة مقارنة بزملائهم الذكور.

وفي دراسة أخرى قامت بها (Sarantopoulos, 2005) لمعرفة أنماط التعلم المفضلة عند طلبة إحدى الكليات في ولاية كاليفورنيا الأمريكية بلغت عينتها ٣٣٢ طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج تفضيل الإناث للنمط السمعي والدراسة في الأماكن الدافئة وتحت الإضاءة الساطعة. بينما يفضل الطلبة الذكور الدراسة برفقة أقرانهم. كما توصلت الدراسة إلى أن الطلبة ممن هم بعمر ٢٥ سنة وأكبر يفضلون الدراسة وهم جالسون على الكراسي وأمام الطاولات وفي أوقات الصباح وتحت إضاءة ساطعة وأكثر مثابرة والتزاماً بأداء ما يطلبه الآخرون منهم. في حين يفضل من أعمارهم أقل من ٢٥ سنة الدراسة في أوقات الظهيرة والحركة عند دراستهم للمعلومات الجديدة والصعبة.

كما أجرت (Ahad, 2006) دراسة للتعرف على أنماط التعلم السائدة بين طلبة السنة الأولى في إحدى الكليات في برمودا ومدى ارتباطها بالجنس والعمر والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. وقامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة بلغت ١٩٠ طالبًا وطالبة لدراسة الاختلاف بين الطلبة من ذوي التحصيل المتدني (المعدل التراكمي أقل من ٢,٠٠) بذوي التحصيل المرتفع (المعدل التراكمي=٣,٠٠-٤,٠٠). وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي التحصيل العالي يفضلون التعلم بعدم تواجد أي فرد من ذوي السلطة. في حين أن الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض يفضلون تواجد المعلم أو ولي الأمر لإثارة دافعيتهم عند تعلمهم للمعلومات الجديدة والصعبة. كما توصلت الدراسة إلى ميل كبير للإناث نحو كثرة التفكير والتأني قبل اتخاذ القرارات وتفضيلهن البقاء في مكان واحد عند تعلمهن معلومات جديدة وصعبة. في حين أن الذكور يفضلون تناول الوجبات الخفيفة عند الدراسة وأقل التزاماً بأداء

ما هو مطلوب منهم. كما توصلت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة ممن هم بعمر أقل من ٢٦ سنة تناول الوجبات وعدم الجلوس على الكراسي وقلة الالتزام بأداء ما هو مطلوب عند قيامهم بالدراسة. في حين يفضل من هم بعمر أكبر من ٢٦ سنة الأنماط السمعية والحسية والحركية والدراسة في الأماكن الهادئة وفي الفترة الصباحية وبشكل منفرد أو بشكل ثنائي. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أنماط التعلم السائدة بين المتعلمين بحسب تخصصاتهم. وأشارت إلى أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية يفضلون الدراسة في أوقات ما بعد الظهيرة وبعدم الالتزام بأداء ما هو مطلوب على العكس من طلبة التخصصات الأدبية.

وفي دراسة قام بها (Morton-Rias et al., 2008) للتعرف على أنماط التعلم لدى طلبة كلية العلوم الطبية المساعدة في نيويورك وتكونت عينتها من ١٥٤ طالبًا وطالبة. أسفرت نتائج الدراسة عن تفضيل الإناث للنمط السمعي وللتعلم في بيئة أكثر دفئاً وبشكل مستقل أو ثنائي أو بوجود المعلم لتحفيزهن. أما الذكور فيفضلون التعلم برفقة أقرانهم عند تعلمهم للمعلومات الجديدة والصعبة.

كما قام (Reese & Dunn, 2008) بدراسة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المستجدين في جامعة أمريكية خاصة ومدى ارتباطها بمستوى التحصيل الأكاديمي وجنس المتعلم والكلية التي ينتسبون إليها. تكونت عينة الدراسة من ١٥٠٠ طالب وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى حاجة الذكور إلى وضوح التعليمات لما هو مطلوب أداءه وتفضيلهم للدراسة في فترة الظهيرة ولسماع أصوات في الخلفية للتركيز. وكذلك فضّل الذكور الحركة في المكان والاستعانة بمصادر تعلم بصرية وسمعية وتواجد المعلم لتحفيزهم على تعلم المعلومات الجديدة والصعبة. أما الإناث، فقد أشارت النتائج إلى أنهن يفضلن الدراسة بالجلوس على المكتب وفي الفترة الصباحية المبكرة وبدافع ذاتي والدراسة بشكل مستقل وتحت الأضواء الساطعة وبمكان دافئ، وأنهن مثابرات وأكثر التزاماً بالتعليمات ويفضلن أنماط التعلم السمعية والحسية والحركية. كما توصلت الدراسة إلى تفضيل الطلبة المتميزين من ذوي التحصيل المرتفع للإضاءة الساطعة والجلوس على المكتب بدافع ذاتي، وأنهم أكثر مثابرة والتزاماً بالتعليمات، في حين يفضل الطلبة الضعاف تواجد شخص من أصحاب السلطة لتحفيزهم وإثارة دافعيتهم للتعلم، وأنهم يفضلون الحركة في المكان ويفضلون النمط البصري. كما أسفرت النتائج عن تفضيل طلبة كلية العلوم الإدارية للنمط الحركي في التعلم. في حين فضل طلبة كلية الصيدلة والعلوم الطبية المساعدة النمط الحسي عند دراستهم للمعلومات الجديدة والصعبة.

وفي دراسة أخرى قام بها (Torres, 2008) للتعرف على أنماط التعلم السائدة بين طلبة إحدى الكليات الذين يتحدثون اللغة اللاتينية ومدى ارتباطها بالجنس ومستوى التحصيل لدى المتعلمين، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة مكونة من ٣٢٣ طالبًا وطالبة. توصلت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب كلما زاد التزام الطالب بالجلوس على المكتب ورغبته بأداء الأعمال المطلوبة من تلقاء نفسه دون حاجته لأن يخبره الآخرون بما يجب فعله وتفضيله أيضا للدراسة في الفترة الصباحية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ما بين مستوى التحصيل وحاجة المتعلم إلى الحركة أثناء أداء المهام. فكلما ارتفع مستوى التحصيل كلما قلت حركة المتعلم من مكانه وزاد التزامه بالجلوس في مكان واحد. كما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الإناث إلى الإضاءة الساطعة، على العكس من الذكور الذين يفضلون الإضاءة الخافتة عند دراسة المعلومات الجديدة والصعبة.

وقام (Thomas, 2009) بدراسة تحليلية لأثر كل من الجنس ومستوى التحصيل على أنماط التعلم للطلبة في الصف السابع والتاسع والحادي عشر. وقام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة تكونت من ٢٦٩ طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة حاجة الطلبة المتميزين للتعليمات ولتناول الطعام والشراب أثناء الدراسة وتفضيلهم للنمط السمعي والنمط الحسي. كما توصلت النتائج إلى تفضيل الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط للنمط السمعي وحاجتهم للتعليمات والدراسة في الصباح وأنهم كثيرو التفكير والتأمل ويتميزون بالمثابرة. في حين فضّل الطلبة الضعاف تواجد الكبار من أصحاب السلطة بجوارهم، وكذلك فضّلوا الإضاءة الساطعة وسماع الأصوات في الخلفية سواء كانت موسيقى أو محادثة عند أدائهم دراستهم للمعلومات الجديدة والصعبة. أما من حيث الجنس، فقد توصلت النتائج إلى أن الإناث يتّصفْنَ بالنمط التحليلي في التفكير والتسرع في اتخاذ القرارات وبتفضيلهن للدراسة في أوقات الظهيرة وفي الأجواء الباردة والالتزام بأداء ما هو مطلوب منهن. في حين أظهرت نتائج الدراسة حاجة الذكور إلى معرفة التعليمات وبتفضيلهم لتناول الطعام وللتعلم برفقة أقرانهم.

كما قام (Hlawaty, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلم والجنس ومستوى الإنجاز. وقام الباحث بتوزيع الاستبانة على ٨٦٩ طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ إلى ١٧ عاماً من الصف السابع إلى الصف الثالث عشر. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المتدني يفضلون التعلم بتواجد ولي الأمر أو المعلم في حين أن الطلبة الموهوبين يفضّلون التعلم في بيئة تخلو من تواجدهم ويفضلون الجلوس في مكان واحد. أما الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط فيفضلون الحركة في المكان أثناء الدراسة وبتواجد المعلم أو ولي الأمر لمساعدتهم وتحفيزهم على الدراسة. كما توصلت النتائج إلى أن الإناث

يملن للتعلم بشكل انفرادي أو ثنائي أو على شكل مجموعات وإقبالهن على الدراسة بدافع داخلي ويفضلن تناول الوجبات الخفيفة أثناء الدراسة وهن بحاجة إلى الإضاءة الساطعة وأنهن أكثر التزاماً بتطبيق ما هو مطلوب منهن مقارنة بزملائهن من الذكور. كما كشفت نتائج الدراسة عن تفضيل الطلبة ممن هم بعمر الثلاثة عشر عاماً للنمط الحسي بالتعامل مع المحسوسات، وأنهم أكثر إصراراً على إنجاز ما هو مطلوب منهم، ويفضلون الدراسة في وقت الظهيرة وبتواجد أحد أفراد السلطة سواء المعلم أو ولي الأمر لحثهم ودفعهم وتحفيزهم على الدراسة. بينما يفضل من هم بعمر الخامسة عشر سنة الدراسة بأجواء دافئة وبتواجد المعلم في المكان لتحفيزهم على الدراسة. في حين فضّل من هم بعمر السابعة عشر الأجواء الدافئة والإضاءة الساطعة وتناول الوجبات الخفيفة أثناء الدراسة.

وفي دراسة أخرى قامت بها (Swindell, 2010) لمعرفة الفروق السائدة بين أنماط التعلم بين الذكور والإناث في الصف الثامن ممن يدرسون مادة العلوم في ولاية تكساس الأمريكية وتكونت عينتها من ١١٩ طالبًا وطالبة، أسفرت نتائج الدراسة عن تفضيل الذكور للنمط البصري والحسي. في حين فضّلت الإناث النمط السمعي عند دراستهن للمعلومات الجديدة والصعبة.

ويلاحظ من استعراض الدراسات البحثية السابقة التي أجريت لمعرفة أنماط التعلم باستخدام نموذج دن ودن (Dunn & Dunn) أنها جميعاً أجريت في بيئات أجنبية. في حين أن الدراسة الحالية أجريت على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. وكما يلاحظ أيضاً بأن الدراسات العلمية السابقة لم تكن متوافقة تماماً في نتائجها، ولربما تعارضت أحياناً، وهو ما يؤكد لنا على ضرورة وحتمية إجراء المزيد من الدراسات البحثية المتعمقة في هذا المجال. وكذلك يلاحظ أيضاً بأن الدراسات البحثية السابقة كانت تبحث في الفروق ما بين الطلاب في عناصر الأنماط، ولم تبحث في الفروق المحتملة في الأنماط بشكل عام، وهو ما تحاول الدراسة العلمية البحثية الحالية بحثه والتحرّي عنه.

## مشكلة الدراسة

بالرغم من الاتفاق السائد في أوساط الباحثين والتربويين على وجود فروق فردية بين الطلبة، وعلى ضرورة مراعاتها أثناء القيام بعملية التعليم، وبالرغم من الاتفاق على أن تلك الفروق تتضمن الاختلاف بين المتعلمين في أساليب التعلم المفضلة لديهم، إلا أن كثيرًا من المعلمين والأساتذة الجامعيين لا يدركون التباين في أنماط التعلم وأساليب التفكير لدى المتعلمين اعتقاداً منهم أن الطلبة في التخصص الواحد أو الفئة العمرية الواحدة أو الجنس

الواحد يمتلكون قدرات متماثلة وأساليب تفكير واحدة. وهو ما يجعلهم يستخدمون طريقة واحدة لا تراعي الفروق الفردية بهذا الشأن. الأمر الذي يؤدي إلى تعثر بعض المتعلمين وحرمان بعضهم من فرص التعلم الفعال لكون الأساليب المستخدمة لا تتناسب مع أنماط التعلم السائدة لديهم. وقد خرج (Dunn, Griggs, Olson, Beasley, & Gorman, 1995) في دراساتهم التحليلية (Meta-Analysis) بنتيجة مفادها أن الاختلاف في أساليب التعلم قد يكون بين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية، وليس كما قد يعتقد بعض المعلمين أنه فقط بين الطلبة مختلفي الأعمار والقدرات العقلية.

إن جهل المعلمين بأساليب التعلم المناسبة لطلبتهم، يؤدي بالضرورة إلى تعريضهم لأساليب تعليمية لا تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم. وهو ما قد يؤدي إلى إخفاق المؤسسة التعليمية في القيام بدورها في تنمية قدرات ومهارات ومعلومات الطلاب. وعليه، فإن دراسة أساليب التعلم يبين للمعلمين حاجات وتفضيلات الطلبة التي يجري من خلالها تقديم المواد التعليمية بطرق تناسب هذه الحاجات والتفضيلات. وهو ما يوفر للمعلم فرصة مناسبة لمراعاة الفروق الفردية داخل الصف، ويؤدي إلى خلق ظروف تهيئ الفرصة لسلوك الإبداع في المجالات المختلفة والتي تسهم في خدمة وتنمية المجتمع وأفراده. كما أنها تساعد المعلم على تخطيط المواد التعليمية وبنائها وتدريسها (Heredia, 1999).

وهنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في أنها تستكشف الأنماط السائدة للتعلم في كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، مما يوفر لأعضاء هيئة التدريس أرضية رحبة تمكنهم من التنويع في أساليب تدريسية تتوافق مع أنماط التعلم الشائعة لدى الطلاب لما لذلك من دور كبير في النجاح في بعض المهارات والموضوعات الدراسية.

## هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، السنة الدراسية، التخصص العلمي، والمعدل العام، مما يقدم للقائمين على التدريس فكرة عن تفضيلات طلبتهم التعليمية، وبالتالي يساعدهم على اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لهم.

## أهمية الدراسة

لا تخفى أهمية التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب بالنسبة لمخططي المناهج والمعلمين والمتعلمين، حيث يسهم ذلك في إعادة بناء وتصميم المناهج والمقررات الدراسية. وفي هذه

الدراسة، تتجلى الأهمية في أنها تزود التربويين والأساتذة في كلية التربية بجامعة الكويت بالمعرفة حول أنماط التعلم السائدة بين الطلاب ودورها في تحقيق التعلم الفعال. مما قد يساعدهم في تنويع المحتوى والخبرات الدراسية وتكييفه بما يتناسب مع أنماط التعلم لدى المتعلمين، والتنويع في طرق التدريس والوسائل والتقنيات مع التنويع في وسائل وأساليب التقييم بما يخدم المتعلمين ويوفر لهم فرصاً متكافئة للتعلم الأمثل.

## أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما نمط التعلم السائد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى لمتغير الجنس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى لمتغير التخصص؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى لمتغير السنة الدراسية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى لمتغير المعدل العام؟

## مصطلحات الدراسة

**نمط التعلم:** هو الموقف التعليمي الذي يفضل فيه المتعلم أن يتعلم المعلومات والمهارات والقيم الجديدة والصعبة وتحت ظروف معينة يفضلها.

**الذكاء:** هو القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها (حسين، ٢٠٠٣؛ عبيد وعفانة، ٢٠٠٣).

**التخصص:** هو المسار التعليمي الذي اختاره الطالب للدراسة في كلية التربية بجامعة الكويت. وهو إما أن يكون أدبياً (ويشمل اللغات بأنواعها، والدراسات الإسلامية، والمواد الاجتماعية، ورياض الأطفال، أو علمياً (ويشمل تخصصات الرياضيات والعلوم بأنواعها).

## حدود الدراسة

**الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت.

**الحدود الموضوعية:** تم دراسة أنماط التعلم السائدة بين طلبة كلية التربية وعلاقتها بالمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، والمعدل العام).

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٢.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في كلية التربية بجامعة الكويت.

## مفهوم أنماط التعلم

بدأ الكثير من الباحثين التربويين يهتمّون بدراسة أنماط التعلم في الآونة الأخيرة. وقد خرجت العديد من النظريات المرتبطة بأنماط التعلم وتم استخدام عدد من الأدوات المختلفة. وقد ركز بعضها في دراسة أنماط التعلم من الجانب النظري، بينما اهتمت أخرى بارتباط أنماط التعلم بالتخصص الجامعي أو بمستوى التحصيل الأكاديمي أو بأنماط طرق التدريس (Zhang & RiCharde, 1997).

ويشير بعض الباحثين إلى أن هناك العديد من النماذج المتعلقة بأنماط التعلم. وأن كل نموذج يمكن أن يساعد المعلمين على التعرف على بعض الصفات المتعلقة بالمتعلمين. والتي تمكنهم من إجراء بعض التعديلات الخاصة بطرق التدريس والبيئة التعليمية لتتلاءم مع أنماط التعلم المفضلة لدى طلبتهم لرفع مستوى التحصيل لديهم. ويذكر (More, 1993) أن هناك ما يقارب خمسة وستين نوعاً من أنماط التعلم، وأن هذه الأنماط مكتسبة. كما يعتقد (Tendy & Geiser, 1997) بأن أنماط التعلم مكتسبة وغير ثابتة ويمكن لها أن تتعدل وتتغير عبر مرور المتعلم بخبرات متنوعة خلال فترة حياته.

كما يشير (Griggs, 1991) إلى أن تحليل واستنتاج أنماط التعلم يزودنا بمعلومات عن كيفية استقبال الأفراد للمعلومات والتفاعل معها والاستجابة للبيئة التعليمية. ويضيف، أن لكل واحد منا نمط تعلم خاص به وفي حال تعرفنا على هذا النمط، فإنه يمكن أن يؤدي ذلك إلى: (١) تحسن معنويات الفرد نحو عملية التعلم، (٢) زيادة في الإنتاجية، (٣) ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي، و(٤) تعزيز الإبداع. كما يذكر أن مجموعة من مدراء المدارس الثانوية عرّفوا أنماط التعلم بأنها مجموعة من العوامل والصفات العقلية والنفسية والجسمانية والتي تعد مؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية استقبال وتفاعل المتعلم واستجابته لبيئة التعلم.

ويعرّف (More, 1993) أنماط التعلم بأنها العمليات العقلية والبيئة التعليمية المحيطة بالطالب سواء كانت فيزيائية أو تعليمية (التعلم بوجود معلم أو بواسطة الأقران، والتعلم بشكل تعاوني أو تنافسي أو بشكل جماعي أو فردي) والتي يستخدمها بفعالية عند تعلمه. أما (Rezler & Rezmovic, 1981) فيعرّفان نمط التعلم بأنه تفضيل المتعلم لموقف تعليمي معين على آخر. بينما يعرّف (Rochford, 2003) نمط التعلم بأنه العمليات العقلية التي يتبعها الطلبة في التركيز لاستيعاب واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة. أما (Dunn & Dunn, 1993a) فيعرّفان أنماط التعلم بأنها عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والجسدية التي تطورت والتي تجعل من طريقة تدريس معينة فعالة مع مجموعة معينة من المتعلمين وغير فعالة مع الآخرين. وترتكز هذه النظرية على أن الأفراد يبدؤون بالتركيز في المعلومات الجديدة والصعبة والاحتفاظ بها بطرق مختلفة.

**أنماط التعلم وأثرها في تحسين عملية التعلم**

تشير العديد من البحوث التربوية إلى أن غالبية المعلمين يتبعون في تدريسهم للطلبة ذات الطرق التدريسية التي كانت متبعة أثناء دراستهم في المدارس. فهم يقومون بالتدريس بنفس الطريقة التي درسوا بها أثناء سنوات دراستهم. وبما أن غالبية المعلمين كانوا ناجحين أكاديمياً في البيئات التعليمية التي تقوم على أساس طريقة المحاضرة والتي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية، فمن الطبيعي أن يستخدموا نفس طرق التدريس التي نجحت معهم أثناء دراستهم (Brown, 2003). ويضيف براون أن هذه البحوث تشير إلى أنه عندما يتوافق نمط التعلم المفضل عند المتعلمين مع طريقة أو نمط التدريس الذي يمارسه معلموهم، فإن ذلك يؤدي إلى تحسن في الدافعية وفي مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم. لذلك يرى براون أنه من الضروري أن يتقبل المعلمون فكرة التغيير في معتقداتهم حول دور المتعلمين في البيئة التعليمية. وأن يكون محور عملية التعلم هم الطلبة أنفسهم ودور المعلمين هو دور رقابي لمساعدة ولتسهيل حدوث عملية التعلم لدى الطلبة.

ويضيف (Dzakiria, Abdul Razak, & Mohammed, 2004) أنه على الرغم من تعدد النظريات لأنماط التعلم، فقد ازداد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة من قبل التربويين وذلك لأنها تزودهم بصفات خاصة بطلبتهم وبشكل كاف للتخطيط لاستراتيجيات التدريس التي توفر فرص أفضل للتعلم. تلك الاستراتيجيات ستوفر لهم فرصاً أفضل للتدريس وبطرق مختلفة بحيث تساعدهم على تحقيق ما يلي:

- مساعدة المتعلم على التعلم بشكل أفضل عندما يتم استخدام النمط الذي يساعده على النجاح.
- عند القيام بالتدريس بطرق مختلفة تكون النتيجة نجاح عدد أكبر من المتعلمين.
- يمكن للمعلمين أن يصمموا أنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

ويشير (Stage, Muller, Kinzie, & Simmons, 1998) إلى أنه من المهم أن نتساءل عن كيفية تعلم الطلبة للمواد الأكاديمية. وأنه بمجرد إجراء تغيير بسيط على البيئة التعليمية، يمكن التعرف على الصعوبات التي يواجهها المتعلمون والتغلب عليها من خلال تطوير بعض الأساليب الصفية التي تساعد الطلبة على التعلم. ويذكر (Claxton & Murrell, 1988) أن معرفة المعلمين بأنماط التعلم يمكن أن تجعلهم أكثر حساسية نحو الاختلافات بين المتعلمين كما تساعدهم على بناء خبرات تعليمية تتناسب مع هذه الأنماط خاصة مع الطلبة الضعاف. ويضيف الباحثان إن المعلومات المتعلقة بأنماط التعلم تساعد الشئون الطلابية بشكل كبير. ففي عملية الإرشاد الطلابي، يمكن أن يساعد النمط في اختيار الطريقة المناسبة لكل طالب. فمثلاً، إذا كان الطالب يواجه مشكلة في المواد العلمية فيمكن لأنماط التعلم أن توجه المرشد الأكاديمي للتدخل. كما يمكن للطالب أثناء عملية التوجيه أن يتعرف على نمط التعلم المفضل لديه مما يحفزه لتطوير طرق جديدة لتعلمه.

كما يشير (Dunn et al., 2009) إلى الأهمية الكبيرة لمعرفة أنماط التعلم لدى الأفراد. فقد ذكروا أن هناك عدة تأثيرات إيجابية على كل من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية من أهمها تأثير أنماط التعلم في طرق التدريس. فمن خلال معرفة أنماط التعلم للمتعلمين، يمكن للمعلم أن يخطط ويقدم المحتوى العلمي للدرس بطرق مختلفة لتتطابق وتتلاءم مع نقاط القوة لدى تلاميذه مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي وإلى تحسن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة. ويبين الباحثون أن تلك المعرفة تشجع الجميع على احترام وقبول السلوكيات المختلفة المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم. كما أن معرفة المتعلمين لأنماط تعلمهم المفضلة تدفعهم لتحمل مسئولية تعلمهم بغض النظر عن طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم.

ويضيف (Dunn & Dunn, 1993a; Dunn & Dunn, 1993b) أنه من الضروري اختبار كل الأبعاد والسمات الشخصية لكل متعلم من أجل التعرف على نموذج نمط التعلم عند الفرد لتحديد ما الذي يمكن أن يثير اهتمام وتركيز المتعلم، وذلك للاستجابة لنمط التعلم لديه كي يقوم بنقل المعلومة من مركز الذاكرة قصيرة المدى إلى مركز الذاكرة طويلة

المدى والاحتفاظ بها. ويشير (Papp, 2001) إلى أن كثيرًا من الجامعات والكليات والمعاهد بدأت تهتمُّ بتقديم التعلم عن بعد مما وضع المسئولين في تلك المؤسسات التعليمية في حيرة من أمرهم في كيفية تقييم مدى نجاح المتقدمين في بيئة تعليمية جديدة عليهم. ويضيف أن استخدام تلك المؤسسات لمقاييس كمتنبئات صالحة للتعرف على أنماط التعلم يفيد كل من المؤسسات والمتعلمين في التعرف على إمكانية السماح للمتعلم بالتسجيل أو بعدم التسجيل في برامج التعلم عن بعد ومدى قدرتهم على النجاح في المستقبل.

ويضيف (Tully, Dunn, & Hlawaty, 2006) إلى أن هناك عددًا من الدراسات التي أجريت وتوصلت إلى وجود فروق بين أنماط التعلم السائدة بين طلبة الفئة العمرية (١٣ سنة). فقد ذكروا أن الدراسات التي أجريت في عدة بلدان مختلفة مثل البرازيل وألمانيا وهنجاريا والسويد ونيوزيلندا وبرمودا وبروناي وروسيا. وقد توصلت إلى وجود اختلافات بين أنماط التعلم السائدة بين الطلبة ذوي مستوى الأداء المرتفع وبين أنماط التعلم السائدة بين الطلبة ذوي مستوى الأداء المنخفض. لذا فمن الضروري معرفة الطلبة لأنماط تعلمهم المفضلة للتمكن من تعلم المعرفة الجديدة والصعبة في المدرسة. فمن المتعلمين من يتوافق نمط تعلمه مع طرق التدريس التقليدية ومنهم من لا يتوافق نمط تعلمه مع الطرق التقليدية في التدريس فيبدأ بالفشل دراسياً.

**نظرية أنماط التعلم عند (Dunn & Dunn)**

تم بناء نموذج دن ودن (Dunn & Dunn) لأنماط التعلم في أواخر الستينيات من القرن الماضي وذلك من قبل الدكتورة ريتا دن (Rita Dunn) والدكتور كينيث دن (Kenneth Dunn)، حيث قاما بمراجعة جميع الدراسات العلمية السابقة والتي أجريت على مدى ٨٠ عاماً حول موضوع اختلاف كيفية أو طرق التعلم عند الأطفال. وبني هذا النموذج على أسس النظرية التربوية التي تؤكد بأن المتعلمين يتعلمون أفضل بطرق مختلفة. واستمدت فحواها من نظريات التعليم والتعلم التي تركز في النمط المعرفي واستغلال جانبي الدماغ الأيمن والأيسر. ولقد قام الباحثان بتصميم هذا النموذج والذي يعد بمثابة أداة معيارية تستخدم لقياس أنماط التعلم لدى الأفراد والتعرّف عليها. وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات موزعة تحت عدد معين من العناصر. وقد قاما بتصنيف هذه العناصر ووضعها تحت ستة أبعاد رئيسية، وهي كالتالي: (١) البعد الإدراكي (Perceptual)، (٢) البعد البيئي (Environmental)، (٣) البعد الوجداني (Emotional)، (٤) البعد الاجتماعي (Sociological)، (٥) البعد الفسيولوجي (الجسدي) (Physiological)، و(٦) البعد النفسي (Psychological).

وتمكّن الأداة من تحديد نمط أو أنماط التعلم الخاصة بكل فرد على حدة (ICELS, 2015; Learning Styles, 2015; Koch, 2007; Dunn, Dunn, & Price, 2000; Dunn & Dunn, 1993a; Dunn & Dunn, 1993b; Dunn, Dunn, & Price, 1985).

لقد تبنّت الشبكة العالمية لأنماط التعلم (International Learning Styles Network, ILSN) هذا النموذج وما يحتويه من اختبارات أو استبانات معيارية لقياس أنماط التعلم عند الأفراد على اختلاف أعمارهم السنية. والجدير بالذكر، أن هذا النموذج قد مضى على استخدامه في الأوساط الأكاديمية والعلمية والبحثية أكثر من ٣٣ سنة، وهو خلاصة ما يقارب من ٨٥٠ دراسة بحثية علمية وأكاديمية أجريت في حوالي ١٣٥ مؤسسة أكاديمية وعلمية وبحثية دولية. ويمكن بتحليل النتائج المستخلصة من هذا النموذج الحصول على تقرير مفصل وشامل عن الفرد يصف أنماط التعلم الخاصة به. ويقوم هذا التقرير بتسليط الضوء على نواحي القوة والضعف في كل نمط من أنماط التعلم الستة وذلك وفقاً لنموذج دن ودن (الأبعاد الستة السابق ذكرها مع العناصر التي تحتويها). وكذلك يسرد التقرير كيفية معالجتها (إن كانت ضعيفة أو متوسطة) وكيفية تعزيزها أكثر (إن كانت قوية) وذلك باتباع وتطبيق استراتيجيات تعليمية وتعلمية محددة. وفي حال تطبيق تلك الحلول الاستراتيجية المقترحة فإنه بالإمكان تحقيق الفوائد التالية: (١) التقليل من حدة القلق والتوتر؛ (٢) تعزيز المسئولية الذاتية للتعلم؛ (٣) تطوير سلوكيات التعلم؛ (٤) تنمية القيادة الذاتية؛ (٥) تعزيز عملية التواصل؛ و(٦) تحسين التحصيل الأكاديمي والأدائي للفرد سواء في بيئات التعلم الأكاديمية أو بيئة العمل. وعليه، يمكن الاستدلال بالتقرير لمعرفة ماهية نمط أو أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الفرد، ومن ثم تهيئة البيئة التعليمية والتعلمية المناسبة لهذا المتعلم والمتوافقة مع نمط أو أنماط التعلم الأكثر انتشاراً لديه (ILSA, 2015; Learning Styles, 2015; Dunn & Honigsfeld, 2009; Koch, 2007; Dunn & Griggs, 2000; Dunn & Dunn, 1993a; Dunn & Dunn, 1993b).

وبناء على نموذج دن ودن لأنماط التعلم، لا يتأثر كل المتعلمين بالضرورة بنفس الطريقة وبكل العناصر لنمط التعلم المفضل لديهم. فيمكن للمتعلم أن يتأثر بعناصرمغايرة من الأبعاد الأخرى التي لا يندرج نمط تعلمه تحتها. ولكن هذه العناصر تعد ذات تأثير بسيط مقارنة بالعناصر ذات التأثير القوي المندرجة تحت البعد لنمط التعلم المفضل لديه. وقد بيّن (شاهين، ٢٠١٠؛ جابر وقرعان، ٢٠٠٤) أن نموذج دن ودن لأنماط التعلم يقوم على الافتراضات النظرية التالية:

- معظم الأفراد يستطيعون التعلم.
- المتعلمون مختلفون في أنماط تعلمهم ويستجيبون للبيئات والمصادر والأساليب التعليمية بشكل مختلف.
- لكل شخص جوانب قوة مختلفة عن الآخرين.
- الأفضليات التعليمية الفردية متواجدة ويمكن قياسها.
- عند توفير البيئات والمصادر والأساليب التعليمية المناسبة والمتوافقة مع أنماط التعلم، وجدت دلالات ذات فروق إحصائية لمستوى الإنجاز والاتجاهات لدى المتعلمين. كما لوحظ أنهم يتصرفون بشكل أفضل في البيئات التي تتجاوب مع أنماط التعلم الخاصة بهم.
- يمكن لمعظم المعلمين أن يستخدموا أنماط التعلم كحجر زاوية في تدريسهم.
- يمكن لكثير من المتعلمين استغلال نقاط القوة في نمط التعلم لديهم عند التركيز على المعلومات الجديدة والصعبة.

ويوجد حالياً أربعة مقاييس لقياس أنماط التعلم كل منها مخصص لفئة عمرية معينة، وهي كالتالي: (١) الاستبانة الخاصة بقياس أنماط التعلم للمرحلة الابتدائية وتعرف باسم "Learning Style: Elementary Learning Style Assessment ELSA" وهي للأطفال من ٧-٩ سنوات (الصف الثاني إلى الصف الرابع) وتتكون من ٢٥ عنصرا؛ (٢) الاستبانة الخاصة بقياس أنماط التعلم للمتعلمين ذوي الفئة العمرية ١٠-١٣ سنة (الصف الخامس إلى الصف الثامن) وتعرف باسم "Learning Style: The Clue to You! LSCY" وتتكون من ٢٢ عنصرا؛ (٣) الاستبانة الخاصة بقياس أنماط التعلم للمتعلمين ذوي الفئة العمرية ١٤-١٨ سنة (الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر) وتعرف باسم "Learning In Vogue: Elements of Style LIVES" وتتكون من ٢٤ عنصرا؛ و(٤) الاستبانة الخاصة بقياس أنماط التعلم للأفراد ذوي الفئة العمرية ١٧ سنة فما فوق (طلبة المعاهد والكليات والجامعات وجميع أفراد المجتمع) وتعرف باسم "Building Excellence BE" وتتكون من ٢٨ عنصراً (Learning Styles, 2015).

## منهجية الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرّف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، لذا فإن المنهج المناسب لطبيعة الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي.

## مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. وتتكون العينة من عدد (٣٠٠) طالب وطالبة تم سحبهم بطريقة عشوائية طبقية لضمان تنوع أفراد العينة من حيث الجنس والتخصص والسنة الدراسية. وبعد توزيع الاستبانات واستبعاد الفاقد وغير الصالح منها، تبقى عدد (٢١٤) استبانة صالحة اعتمد عليها في تحليل النتائج.

## أداة الدراسة

قام (Rundle & Dunn, 2008) بتصميم مقياس للتعرف على أنماط التعلم لدى الأفراد وتتكون الأداة من ١٢٤ فقرة موزعة على ٢٨ عنصراً، وقد قاما بتصنيف هذه العناصر ووضعها تحت ستة أبعاد، وهي كالتالي:

**البعد الإدراكي (Perceptual):** ويتضمن مواضع القوة للإدراك الحسي كالوضع المفضل من سمعي أو بصري أو حسي أو حركي.

**البعد البيئي (Environmental):** ويندرج تحت هذا البعد كل من العناصر التالية: (أ) الصوت (إذا كان المتعلم يفضل الصوت أو الهدوء)؛ (ب) الضوء (الإضاءة القوية في مقابل الإضاءة الخافتة)؛ (ج) درجة الحرارة (الدفء في مقابل البرودة)؛ و(د) التصميم (تنظيم مقاعد الجلوس في مقابل عدم التنظيم).

**البعد الوجداني (Emotional):** ويندرج تحت هذا البعد كل من العناصر التالية: (أ) الدافعية؛ (ب) تحمل المسئولية أو الامتثال للأوامر؛ (ج) المثابرة؛ و(د) حاجة المتعلمين إلى البناء الواضح أو إعطائهم الفرصة للقيام بعمل الأشياء باختيارهم أو بطريقتهم الخاصة.

**البعد الاجتماعي (Sociological):** ويتضمن الوضع الذي يفضّله المتعلم للتعلم (إما بمفرده، أو مع شخص آخر، أو مع مجموعة، أو مع صديق أو شخص راشد ذو سلطة).

**البعد الفسيولوجي (الجسدي) (Physiological):** ويتضمن تفضيل المتعلم لوقت معين من اليوم وتناول الطعام والشراب أثناء التركيز والحاجة إلى الحركة.

**البعد النفسي (Psychological):** ويتضمن العناصر التي تصف طريقة كيفية تعامل المتعلم مع المعلومة. فالمتعلم ذو النظرة التحليلية يركّز في الحقائق أو التفاصيل خطوة بخطوة للوصول إلى الفهم. أما المتعلم ذو النظرة الشمولية يحتاج إلى فهم علاقة ما يقوم بدراسته بحياتهم وبأنفسهم قبل التركيز في الحقائق. والشخص التحليلي يستجيب للكلمات والأرقام بشكل أفضل. وأما الشخص الشمولي فيستجيب للصّور والرسوم التوضيحية.

وقد قام الباحثون بترجمة المقياس، وإعداد نسخة عربية مطابقة منه، تتكون من نفس الأبعاد الستة، ونفس العناصر والفقرات.

### صدق أداة البحث

تم عرض الأداة بنسختها العربية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية وفي المناهج وطرق التدريس وفي القياس والتقويم بغرض الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم عليها. وقد أبدى المحكّمون بعض الملاحظات التي أخذت في الحسبان عند صياغة وبناء الاستبانة بصورتها النهائية.

### ثبات الاستبانة

استخدم الباحثون معامل الاتساق الداخلي (Cronbach's alpha) للتأكّد من ثبات الاستبانة بنسختها العربية. وقد تم جمع البيانات الاستطلاعية من عينة مكوّنة من (٩٠) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الكويت، علماً بأن بيانات العينة الاستطلاعية تم استبعادها من التحليل، ولم تكن ضمن عينة الدراسة الفعلية. وقد بلغت قيمة ألفا (٠,٧٧١) وهي قيمة جيدة تعطي الثقة في استخدام الأداة.

### إجراءات الدراسة

تم توزيع الاستبانات والتأكد من استلامها فور انتهاء أفراد العينة من تعبئتها.

تم تفريغ البيانات إلى جهاز الحاسوب لمعالجتها إحصائياً واستخراج البيانات والتحليلات ومقارنتها مع الدراسات السابقة واقتراح التوصيات.

تم عملية التحليل الإحصائي باستخدام التكرارات والنسب المئوية للبيانات للأغراض الوصفية، كما تم استخدام اختبارات الفروق بين المجموعات (t-test & One Way ANOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

### نتائج الدراسة

#### أولاً: وصف عام للعينة والبيانات الديموغرافية

تكوّنت العينة النهائية من عدد (٢١٤) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وقد تنوّعت العينة من ناحية الجنس والتخصص والسنة الدراسية والمعدل العام. ويبيّن الجدول (١) توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية.

**جدول رقم (١)**
**أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المتغيرات الديموغرافية**

| المتغير | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٢٢ | ١٠,٣ |
| | إناث | ١٩٢ | ٨٩,٧ |
| | المجموع | ٢١٤ | ١٠٠ |
| التخصص | علمي | ٥٠ | ٢٣,٤ |
| | أدبي | ١٦٤ | ٧٦,٦ |
| | المجموع | ٢١٤ | ١٠٠ |
| المعدل العام | أقل من ٢,٥ | ٣١ | ١٤,٥ |
| | من ٢,٥-٢,٩٩ | ١٠٠ | ٤٦,٧ |
| | من ٣-٣,٤٩ | ٥٢ | ٢٤,٣ |
| | أكثر من ٣,٥ | ٣١ | ١٤,٥ |
| | المجموع | ٢١٤ | ١٠٠ |
| السنة الدراسية | سنة أولى | ٣٤ | ١٥,٩ |
| | سنة ثانية | ٤٦ | ٢١,٥ |
| | سنة ثالثة | ٢٠ | ٩,٣ |
| | سنة رابعة | ١١٤ | ٥٣,٣ |
| | المجموع | ٢١٤ | ١٠٠ |

## ثانياً: نتائج الدراسة

### نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما نمط التعلم السائد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الإحصاء الوصفي. ويبيّن الجدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط التعلم.

**جدول رقم (٢)**
**نتائج الإحصاء الوصفي لأنماط التعلم**

| النمط | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الإدراكي | ٤,٠١ | ٠,٤٤ |
| النفسي | ٢,٦٠ | ٠,٤٤ |
| البيئي | ٢,٥٤ | ٠,٤٩ |
| الفسيولوجي | ٢,٩٠ | ٠,٣٦ |
| الوجداني | ٣,٠٨ | ٠,٢٧ |
| الاجتماعي | ٣,١٩ | ٠,٤١ |

يتبيّن من الجدول (٢) أن النمط الإدراكي (Perceptual) هو أكثر أنماط التعلم انتشاراً بين طلبة كلية التربية (م=٤,٠١، ن.م=٠,٤٤)، يليه النمط الاجتماعي والوجداني. في حين أظهرت النتائج أن النمط البيئي هو أقل الأنماط انتشاراً بين طلبة كلية التربية (م=٢,٥٤، ن.م=٠,٤٩).

وفي محاولة للتعمّق في معرفة عناصر الأبعاد الأكثر تفضيلاً، والتي أدت إلى انتشار نمط دون الآخر، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر على حدة، ويبيّن الجدول (٣) التالي تلك القيم لكل عنصر من العناصر.

**جدول رقم (٣)**
**نتائج الإحصاء الوصفي لكل العناصر مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| النمط | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| إدراكي – لفظي | ٤,٢٤ | ٠,٧٢ |
| إدراكي – لمسي | ٤,٢٢ | ٠,٦٧ |
| إدراكي – صوري | ٤,٠٩ | ٠,٧٩ |
| إدراكي – نصي | ٣,٩٩ | ٠,٧٠ |
| اجتماعي – السلطة | ٣,٨٦ | ٠,٩٧ |
| إدراكي – سمعي | ٣,٧٩ | ٠,٨٢ |
| إدراكي – حركي | ٣,٧٤ | ٠,٧٥ |
| اجتماعي – فردي | ٣,٤٩ | ١,٠٧ |
| جسدي – التوقيت الصباح | ٣,٤٤ | ١,١٩ |
| اجتماعي – مجموعة صغيرة | ٣,٣٧ | ٠,٩٨ |
| وجداني – المثابرة | ٣,٣٧ | ٠,٥٧ |
| اجتماعي – زوجي | ٣,٢٨ | ١,٠٠ |
| وجداني – التحفيز | ٣,٢٤ | ٠,٥٩ |
| بيئي – الإضاءة | ٣,٢٢ | ١,١٦ |
| جسدي – التوقيت الظهيرة | ٣,٠١ | ٠,٩٨ |
| وجداني – الانتظام | ٢,٩٦ | ٠,٣٤ |
| جسدي – التوقيت الليل | ٢,٩٣ | ١,١٧ |
| اجتماعي – التنويع | ٢,٨٤ | ٠,٥٦ |
| وجداني – الامتثال | ٢,٧٦ | ٠,٤٦ |
| جسدي – الحركة | ٢,٧١ | ١,١٧ |
| نفسي – شمولي/تحليلي | ٢,٦٨ | ٠,٤٨ |

**تابع جدول (٣)**

| النمط | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| جسدي - التوقيت المساء | ٢,٦٧ | ٠,٩٣ |
| جسدي - الأكل | ٢,٦٤ | ٠,٧٥ |
| بيئي - الحرارة | ٢,٦٣ | ٠,٩٢ |
| بيئي - التصميم | ٢,٥٩ | ٠,٨٦ |
| نفسي - اندفاعي/تأملي | ٢,٥٢ | ٠,٦٦ |
| اجتماعي - مجموعة كبيرة | ٢,٢٨ | ١,٠٨ |
| بيئي - الصوت | ١,٧٢ | ٠,٨٦ |

## نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تاء (t-test) لمعرفة الفروق بين أنماط التعلم بين الذكور والإناث. ويبيّن الجدول (٤) نتائج هذا الاختبار.

**جدول رقم (٤)**

**نتائج اختبار (t-test) للكشف عن الفروق في أنماط التعلم تبعاً لمتغير الجنس**

| النمط | الجنس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | قيمة p-value | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراكي | ذكور | ٣,٧٢ | ٠,٣٧ | -٣,٣٥٢ | ٢١٢ | ٠,٠٠١ | دالة |
| | إناث | ٤,٠٥ | ٠,٤٤ | | | | |
| النفسي | ذكور | ٢,٥٠ | ٠,٤٤ | -١,١٥٨ | ٢١٢ | ٠,٢٤٨ | غير دالة |
| | إناث | ٢,٦١ | ٠,٤٤ | | | | |
| البيئي | ذكور | ٢,٦٧ | ٠,٤١ | ١,٣٤٧ | ٢١٢ | ٠,١٧٩ | غير دالة |
| | إناث | ٢,٥٢ | ٠,٤٩ | | | | |
| الفسيولوجي | ذكور | ٢,٩٣ | ٠,٢٨ | ٠,٤٤٤ | ٢١٢ | ٠,٦٥٧ | غير دالة |
| | إناث | ٢,٩٠ | ٠,٣٧ | | | | |
| الوجداني | ذكور | ٣,٠١ | ٠,١٨ | -١,٨٤٤ | ٢١٢ | ٠,٠٧٤ | غير دالة |
| | إناث | ٣,٠٩ | ٠,٢٧ | | | | |
| الاجتماعي | ذكور | ٣,١٦ | ٠,٤٤ | -٠,٣٢٠ | ٢١٢ | ٠,٧٥٠ | غير دالة |
| | إناث | ٣,١٩ | ٠,٤٠ | | | | |

يتبيّن من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النمط الإدراكي من أنماط التعلم (t=-٣,٣٥٢، df=٢١٢، p=٠,٠٠١)، في حين أنه لا توجد أي فروق في الأنماط الأخرى من أنماط التعلم تعزى إلى متغير الجنس. وبمراجعة المتوسطات الحسابية للذكور والإناث، يلاحظ أن الفروق في نمط التعلم الإدراكي كانت لصالح الإناث. حيث بلغ متوسط الإناث (م=٤,٠٥، ن.م=٠,٤٤) في حين كان متوسط الذكور (م=٣,٧٢، ن.م=٠,٣٧). مما يدلّ على أن الإناث يفضّلن النمط الإدراكي أكثر من الذكور.

وللتعمّق في استقصاء مواضع الفروق بين الذكور والإناث في النمط الإدراكي، تم استخدام اختبار تاء (t-test) لاختبار الفروق بين الذكور والإناث لكل عنصر من عناصر النمط الإدراكي. ويبين الجدول (٥) نتائج هذا الاختبار.

**جدول رقم (٥)**

**نتائج اختبار (t-test) للكشف عن الفروق في عناصر النمط الإدراكي تبعاً لمتغير الجنس**

| العنصر | الجنس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | قيمة P-value | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سمعي | ذكر | ٣,٧٧ | ٠,٦٨٥ | -٠,١٣٠ | ٢١٢ | ٠,٨٩٧ | غير دالة |
| | أنثى | ٣,٨٠ | ٠,٨٤١ | | | | |
| صوري | ذكر | ٣,٦٤ | ٠,٧٩٠ | -٢,٨٨٠ | ٢١٢ | ٠,٠٠٤ | دالة |
| | أنثى | ٤,١٤ | ٠,٧٧٧ | | | | |
| نصي | ذكر | ٣,٧٣ | ٠,٤٥٦ | -١,٨٥٣ | ٢١٢ | ٠,٠٦٥ | غير دالة |
| | أنثى | ٤,٠٢ | ٠,٧١٢ | | | | |
| لمسي | ذكر | ٣,٩٥ | ٠,٦٥٣ | -٢,٠١٢ | ٢١٢ | ٠,٠٤٥ | دالة |
| | أنثى | ٤,٢٦ | ٠,٦٦٥ | | | | |
| حركي | ذكر | ٣,٥٥ | ٠,٥٩٦ | -١,٣٠١ | ٢١٢ | ٠,١٩٥ | غير دالة |
| | أنثى | ٣,٧٧ | ٠,٧٦٧ | | | | |
| لفظي | ذكر | ٣,٦٨ | ٠,٦٤٦ | -٣,٩٧٤ | ٢١٢ | ٠,٠٠٠ | دالة |
| | أنثى | ٤,٣١ | ٠,٧٠٥ | | | | |

يتبيّن من الجدول (٥) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أي من العناصر (السمعي، النصي، والحركي)، في حين توجد فروق في كل من (الصوري، اللمسي، واللفظي). ففي عنصر (الصوري)، يتبيّن أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (t=-٢,٨٨٠، df=٢١٢، p=٠,٠٠٤)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية للذكور (م=٣,٦٤، ن.م=٠,٧٩) والإناث (م=٤,١٤، ن.م=٠,٧٧٧) يتبيّن أن الفروق كانت لصالح الإناث.

أما فيما يتعلق بعنصر (اللمسي) فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية (t=-٢,٠١٢، df=٢١٢، p=٠,٠٤٥) بين الذكور (م=٣,٩٥، ن.م=٠,٦٥٣) والإناث (م=٤,٢٦، ن.م=٠,٦٦٥) وكانت أيضاً لصالح الإناث. وفيما يتعلق بعنصر (اللفظي)، أظهرت النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية (t=-٣,٩٧٤، df=٢١٢، p=٠,٠٠٠) بين الذكور (م=٣,٦٨، ن.م=٠,٦٤٦) والإناث (م=٤,٣١، ن.م=٠,٧٠٥) وكانت أيضاً لصالح الإناث.

### نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى إلى متغيّر التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تاء (t-test) لمعرفة الفروق بين أنماط التعلم بين التخصصات العلمية والأدبية. ويبيّن الجدول (٦) نتائج هذا الاختبار.

**جدول رقم (٦)**

**نتائج اختبار (t-test) للكشف عن الفروق في أنماط التعلم تبعاً لمتغير التخصص**

| النمط | الجنس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | قيمة p-value | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراكي | أدبي | ٤,٠٣ | ٠,٤٥ | ١,٠٢٩ | ٢١٢ | ٠,٣٠٤ | غير دالة |
| | علمي | ٣,٩٦ | ٠,٤٣ | | | | |
| النفسي | أدبي | ٢,٦١ | ٠,٤٢ | ٠,٢٣٥ | ٢١٢ | ٠,٨١٥ | غير دالة |
| | علمي | ٢,٥٩ | ٠,٤٩ | | | | |
| البيئي | أدبي | ٢,٥٢ | ٠,٥١ | -١,٢٣٥ | ٢١٢ | ٠,٢٢٠ | غير دالة |
| | علمي | ٢,٦١ | ٠,٤١ | | | | |
| الفسيولوجي | أدبي | ٢,٩٠ | ٠,٣٥ | ٠,١٣٩ | ٢١٢ | ٠,٨٩٠ | غير دالة |
| | علمي | ٢,٨٩ | ٠,٣٩ | | | | |
| الوجداني | أدبي | ٣,٠٩ | ٠,٢٦ | ٠,٦٩٥ | ٢١٢ | ٠,٤٨٨ | غير دالة |
| | علمي | ٣,٠٦ | ٠,٢٩ | | | | |
| الاجتماعي | أدبي | ٣,٢١ | ٠,٤٠ | ١,٤٣٦ | ٢١٢ | ٠,١٥٣ | غير دالة |
| | علمي | ٣,١١ | ٠,٤٣ | | | | |

يتبيّن من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في أي من أنماط التعلم. مما يدلّ على عدم وجود علاقة بين تخصص الطالب وبين تفضيلاته لنمط التعلم.

**نتائج السؤال الرابع**

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى إلى متغير السنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين أنماط التعلم بين الطلاب في السنوات الدراسية المختلفة. ويبيّن الجدول (٧) نتائج هذا الاختبار.

**جدول رقم (٧)**

**نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق في أنماط التعلم تبعاً لمتغير السنة الدراسية**

| النمط | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | Sig. | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراكي | بين المجموعات | ٠,١٥٠ | ٣ | ٠,٠٥٠ | ٠,٢٥٢ | ٠,٨٦٠ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤١,٨٤٠ | ٢١٠ | ٠,١٩٩ | | | |
| | المجموع | ٤١,٩٩٠ | ٢١٣ | | | | |
| النفسي | بين المجموعات | ٠,٣٨٨ | ٣ | ٠,١٢٩ | ٠,٦٦٥ | ٠,٥٧٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٠,٨٥٠ | ٢١٠ | ٠,١٩٥ | | | |
| | المجموع | ٤١,٢٣٨ | ٢١٣ | | | | |
| البيئي | بين المجموعات | ٠,٤٩٤ | ٣ | ٠,١٦٥ | ٠,٦٩٥ | ٠,٥٥٦ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٩,٧٥٠ | ٢١٠ | ٠,٢٣٧ | | | |
| | المجموع | ٥٠,٢٤٤ | ٢١٣ | | | | |
| الفسيولوجي | بين المجموعات | ٠,٣٨٢ | ٣ | ٠,١٢٧ | ٠,٩٨٧ | ٠,٤٠٠ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٢٧,٠٩٧ | ٢١٠ | ٠,١٢٩ | | | |
| | المجموع | ٢٧,٤٧٩ | ٢١٣ | | | | |
| الوجداني | بين المجموعات | ٠,١٥٠ | ٣ | ٠,٠٥٠ | ٠,٧٠٢ | ٠,٥٥٢ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٤,٩٤٠ | ٢١٠ | ٠,٠٧١ | | | |
| | المجموع | ١٥,٠٩٠ | ٢١٣ | | | | |
| الاجتماعي | بين المجموعات | ٠,٠٢٥ | ٣ | ٠,٠٠٨ | ٠,٠٥٠ | ٠,٩٨٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٥,١٢٣ | ٢١٠ | ٠,١٦٧ | | | |
| | المجموع | ٣٥,١٤٧ | ٢١٣ | | | | |

يتبين من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في السنوات الدراسية المختلفة في أي من أنماط التعلم. مما يدلّ على عدم وجود علاقة بين السنة الدراسية للطالب وبين تفضيلاته لنمط التعلم.

### نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في أنماط التعلم المفضلة لديهم تعزى إلى متغير المعدل العام؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين أنماط التعلم بين الطلاب من ذوي المعدلات المختلفة. ويبيّن الجدول (٨) نتائج هذا الاختبار.

**جدول رقم (٨)**

**نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق في أنماط التعلم تبعاً لمتغير المعدل العام**

| النمط | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | Sig. | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراكي | بين المجموعات | ٠,٥١٠ | ٣ | ٠,١٧٠ | ٠,٨٦١ | ٠,٤٦٢ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤١,٤٨٠ | ٢١٠ | ٠,١٩٨ | | | |
| | المجموع | ٤١,٩٩٠ | ٢١٣ | | | | |
| النفسي | بين المجموعات | ١,٠٦٠ | ٣ | ٠,٣٥٣ | ١,٨٤٦ | ٠,١٤٠ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٠,١٧٩ | ٢١٠ | ٠,١٩١ | | | |
| | المجموع | ٤١,٢٣٨ | ٢١٣ | | | | |
| البيئي | بين المجموعات | ٠,٧٠٠ | ٣ | ٠,٢٣٣ | ٠,٩٨٩ | ٠,٣٩٩ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٩,٥٤٤ | ٢١٠ | ٠,٢٣٦ | | | |
| | المجموع | ٥٠,٢٤٤ | ٢١٣ | | | | |
| الفسيولوجي | بين المجموعات | ٠,٢٥٧ | ٣ | ٠,٠٨٦ | ٠,٦٦١ | ٠,٥٧٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٢٧,٢٢٢ | ٢١٠ | ٠,١٣٠ | | | |
| | المجموع | ٢٧,٤٧٩ | ٢١٣ | | | | |
| الوجداني | بين المجموعات | ٠,٠٢٨ | ٣ | ٠,٠٠٩ | ٠,١٣١ | ٠,٩٤٢ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٥,٠٦٢ | ٢١٠ | ٠,٠٧٢ | | | |
| | المجموع | ١٥,٠٩٠ | ٢١٣ | | | | |
| الاجتماعي | بين المجموعات | ٠,٤٨٣ | ٣ | ٠,١٦١ | ٠,٩٧٥ | ٠,٤٠٦ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٤,٦٦٥ | ٢١٠ | ٠,١٦٥ | | | |
| | المجموع | ٣٥,١٤٧ | ٢١٣ | | | | |

يتبيّن من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات المختلفة في أي من أنماط التعلم. مما يدلّ على عدم وجود علاقة بين معدل الطالب وبين تفضيلاته لنمط التعلم.

## مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن النمط الإدراكي (Perceptual) هو أكثر أنماط التعلم انتشاراً بين طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. ويعود السبب في ذلك إلى كون عناصر النمط الإدراكي (اللفظي، السمعي، اللمسي، الصوري، والحركي) قد حصلت على أعلى المتوسطات ما بين العناصر الأخرى. حيث تراوحت متوسطاتها ما بين فوق المتوسط والعالي. كما أظهرت النتائج أن النمط البيئي هو أقل الأنماط انتشاراً، متأثراً بانخفاض متوسطات عناصره (الصوت، الحرارة، التصميم، والإضاءة) والتي جاءت جميعها أقل من المتوسط باستثناء عامل الإضاءة. كما أن النمطين النفسي والفسيولوجي جاءا في مستويات أقل انتشاراً من باقي الأنماط، حيث كانت متوسطات كل منهما أقل من المتوسط.

وبناء عليه، فينبغي على المعلمين أن يضعوا في حسبانهم عند الإعداد للتدريس التركيز العناصر الإدراكية لأنّها أكثر الأنماط انتشاراً. فهم بذلك يهيّئون الفرصة للطلاب للتعلم بشكل أكثر فعالية. ومن الطرق المعينة على تفعيل النمط الإدراكي، استخدام الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة (كالصوتيات، والصور، والأفلام، والرسوم المتحركة) إضافة إلى النمط التقليدي في إلقاء المحاضرات. كما أن المناقشات الشفوية أثناء المحاضرات أو في مجموعات الدراسة لها أثر كبير في التعلم. وكذلك إعطاء الطلاب فرصة للتدوين، والتواصل المكتوب، وتسجيل الملاحظات يعطي فرصة أمثل للتعلم. ولا يعني التركيز في نمط معين إهمال الأنماط التعلمية الأخرى. فرغم أن النمط الإدراكي هو النمط السائد، إلا أنه لا يعني عدم وجود أنماط تعلم أخرى مفضلة لدى بعض الأفراد. مما يتعين معه ضرورة التنويع في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة داخل الفصل حتى نضمن إعطاء كل طالب ولو جرعة صغيرة من التعلم المتوافق مع نمط تعلمه.

ويركز الباحثون – هنا – على أهمية معرفة المتعلمين بأنماط التعلم الخاصة بهم، وأن الوعي بأنماط التعلم يجب أن ينتقل من المعلم إلى المتعلم نفسه. وتتجلى مسؤولية المعلم في مساعدة الطلاب على فهم نمط تعلمهم، والتعلم تبعاً له. وكذلك تشجيعهم على تنويع أنماط تعلمهم والتوسع فيها (محمد، ٢٠١٣). وهنا تبرز أهمية ما توصلت إليه نتائج دراسة (Nickles, 2003) التي أشارت إلى ضرورة مساعدة الطلاب في معرفة أنماط تعلمهم الخاصة كوسيلة مساعدة في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتنمية دافعيتهم، وتمكينهم من الإعداد للتعلم بشكل أفضل. وقد أكدت دراسة (Boström & Lassen, 2006) أن التعلم والدافعية نحو التعلم يتأثران إيجابيا عند توعية الطلاب بأنماط تعلمهم وبكيفية التوفيق بين أنماط تعلمهم وطرق التعليم.

وعن علاقة جنس الطالب بمدى تفضيله لنمط تعلم على آخر، أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن النمط الوحيد الذي يتأثر بجنس الطالب، هو النمط الإدراكي. وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج الدراسات السابقة، فقد وجد كل من (Dunn et al., 2001) و(Honigsfeld & Dunn, 2003) و(Sarantopoulos, 2005) و(Morton-Rias et al., 2008) و(Reese & Dunn, 2008) و(Torres, 2008) و(Hlawaty, 2009) فروقا بين الجنسين في عناصر الأنماط الاجتماعية والبيئية والوجدانية. في حين أن دراستي (Ahad, 2006) و (Thomas, 2009) إضافة إلى دراستي (Reese & Dunn, 2008) و(Hlawaty, 2009) قد أظهرتا فروقا في النمط الفسيولوجي والنفسي.

وبالنظر إلى عناصر النمط الإدراكي التي تأثرت بمتغير الجنس في الدراسة الحالية، نجد أن الإناث يفضلن النمط الإدراكي أكثر من الذكور. وبصورة أدق، أثبتت النتائج أن الإناث أكثر تأثراً بعناصر الصور واللمس واللفظ. فهن يفضلن تكوين صورة ذهنية للمعلومات الجديدة أو المعقدة. كما أن الصور والأشكال التوضيحية تلعب دوراً مهماً بالنسبة لهن في استيعاب المعلومات. كذلك فإن الإناث يتأثرن بالخبرات المحسوسة أكثر من الذكور. علاوة على ذلك، فالإناث يفضلن التعلم بصوت عال، وبالمناقشة الشفوية أثناء اللقاءات والمحاضرات. وبالرغم من التوافق المحدود مع دراسة (Reese & Dunn, 2008) التي وجدت فروقاً لصالح الإناث في النمط الحسي، نجد أن نتائج الدراسة الحالية جاءت – أيضاً – مخالفة لنتائج الدراسات السابقة. ففي حين أن عدداً قليلاً من نتائج الدراسات قد أظهرت وجود خلافات بين الجنسين في عناصر النمط الإدراكي، نجد أن هناك تعارضاً بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية في مواضع الفروق. فقد أظهرت نتيجة دراسة (Sarantopoulos, 2005) و(Morton-Rias et al., 2008) فروقاً لصالح الإناث في عنصر النمط الإدراكي السمعي فحسب دون غيره العناصر الإدراكية، في حين أن الدراسة الحالية وجدت فروقاً في العناصر البصري والحسي واللفظي. كما خالفت دراسة (Reese & Dunn, 2008) التي وجدت تفضيل الإناث للنمط السمعي والحركي. وكذلك دراسة (Dunn et al., 2001) التي أظهرت تفضيل الذكور للنمط الحسي والحركي.

ويرى الباحثون أن السبب في الاختلاف الواضح بين نتائج الدراسة الحالية وباقي الدراسات، قد يعود إلى اختلاف ثقافة وتنشئة الأفراد في بيئة الدراسة الحالية – البيئة العربية – مقارنة بباقي الدراسات التي أجريت في بيئات أجنبية. وقد يكون للخلفية الثقافية المتعلقة بالجنس أثر في نوعية العناصر والأنماط التي يفضلها الأفراد.

أما بالنسبة إلى تخصص، فلم تظهر النتائج أية علاقة لها بتفضيلات الأنماط التعليمية، وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج دراسة كل من (Ahad, 2006) التي أظهرت فروقاً في عناصر النمط البيئي والوجداني لصالح التخصصات العلمية، ودراسة (Reese & Dunn, 2008) التي أظهرت فروقاً في عناصر النمط الادراكي لصالح التخصصات العلمية والنمط الجسدي لصالح التخصصات الأدبية.

وقد يكون السبب في ذلك – كما يرى الباحثون – أن أنماط التعلم أكثر ارتباطاً بالسمات الشخصية والاجتماعية والثقافية من كونها مرتبطة بالميول العلمية أو القدرات العقلية لدى الأفراد. وكون معظم الطلاب في كلية التربية قد جاؤوا من نظام التعليم العام أي أنهم قد قضوا سنوات الدراسة في المراحل العمرية السابقة في بيئة تعليمية وتربوية واحدة، مما يكون قد أسهم في تشكيل تفضيلاتهم بشكل متشابه.

وفيما يتعلق بسنة الطالب الدراسية، لم تظهر النتائج أية علاقة لها بتفضيلات الأنماط التعلّمية. ويرى الباحثون أن هذه النتيجة منطقية وتتوافق مع الأدب النظري ذلك أنّ الدراسة الحالية قد أجريت على طلبة الجامعة. حيث أن الأنماط التعليمية المفضلة تكون أميل للثبات مع مرور الزمن. وبحسب (Coop & Sigel, 1977)، فإن أنماط التعلم تنزع للثبات النسبي مع تقدم العمر. ولربما يكون الطالب قد شكّل شخصيته وميوله في مراحل نموه الأولى. مما يجعل الأنماط التعليمية للأفراد في مراحل النمو المتقدمة – كالمرحلة الجامعية – تميل إلى الاستقرار والثبات أكثر خلال تلك الفترة. كما أن درجة تأثير المتغيرات البيولوجية – والتي قد تكون عاملاً مهماً في تشكيل شخصية الفرد – تكون أكثر في المراحل العمرية الأولى (Santrock, 2003).

أما المعدل العام، فلم تظهر النتائج أية علاقة له بتفضيلات الأنماط التعلّمية. ويخالف ذلك دراسات كل من (Ahad, 2006) و(Reese & Dunn, 2008) و(Torres, 2008) و(Thomas, 2009) و(Hlawaty, 2009) الّتي أظهرت نتائجها فروقاً في أحد الأنماط أو بعضها كالنمط البيئي والوجداني والاجتماعي والادراكي والفسيولوجي.

وبما أن ذكاء الأفراد وقدراتهم العقلية ليس ذا علاقة مباشرة بنمط التعلم (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠)، وأن أنماط التعلم ليست سبباً في تفوق فرد أو تأخر آخر، كما أنه لا يوجد نمط تعلم يضمن التفوق أو يزيد من قدرات الفرد العقلية. وبذلك تكون نتيجة الدراسة الحالية لها ما يدعمها من الأدب النظري. وهو ما يؤكد أن الأهم من نوعية النمط المفضل، هو معرفة الفرد بنمطه الخاص، وتمكينه من استثمار ذلك في تحسين تعلمه.

## التوصيات

- توعية أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت بأنماط التعلم وتدريبهم على توظيف استراتيجيات متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم لدى الطلاب.
- تعريف الطلاب بأنماط تعلمهم المفضلة مما يساعدهم على اتباع الطرق المناسبة لتعلمهم وتشعرهم بالفاعلية والكفاءة وتنمية الدافعية.
- العمل على تعديل وتطوير المناهج لتتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال استراتيجيات متنوعة تراعي الفروق الفردية والتنوع في أنماط التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتفضيلاتهم لأنماط تعلّمية معينة والتخطيط لأنشطة تدعم تلك الفروقات.
- التركيز في أنماط التعلم الأكثر انتشاراً بين الطلاب والتخطيط لاستراتيجيات تعليمية وتعلّمية تراعي الأنماط المفضلة لدى الطلاب.
- إجراء مزيد من الدراسات البحثية والعلمية المتعلقة بأنماط التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية، بحيث تغطي عدداً أكبر من المشاركين ومن مختلف الكليات بجامعة الكويت، وكذلك على مستوى المؤسسات التربوية الأخرى بدولة الكويت.

## المراجع

أبو مسلم، محمود (١٩٩٣). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور البصري المكاني والاستقلال الإدراكي لدى الفائقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٢١، ٢٣١-٢٦٧.

جابر، ليانا و قرعان، مها (٢٠٠٤). أنماط التعلم: النظرية والتطبيق. رام الله، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر للنشر والتوزيع.

شاهين، عبدالحميد حسن عبد الحميد (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. دمنهور، مصر: كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

عبيد، وليم و عزو، عفانة (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. حولي، دولة الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد، محمد إبراهيم (٢٠١٣). أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب. الكويت، دولة الكويت: مركز فور شباب للدراسات والبحوث.

هيلات، مصطفى و الزعبي، أحمد و شديفات، نور (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فاعلية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ٢٦٦-٢٩٠.

Ahad, A. (2006). *Identification of the learning styles of freshmen community college students in Bermuda by achievement, age, gender, and major discipline*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3340564).

Boström, L., & Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education + Training, 48*(2/3), 178-189.

Brown, B. (2003). *Teaching style vs. learning style*. Myths and realities. Retrieved from ERIC database. (ED482329).

Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1988). *Learning styles*. Retrieved from ERIC database. (ED301143).

Coop, A. H., & Sigel, I. E. (1977). Cognitive style: Implication for learning and instruction. *Journal of Psychology in School, 2*(1), 152-169.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall – Pearson Education.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993a). Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993b). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1985). *Learning Style Inventory (LSI): An inventory of the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2000). *Learning Style Inventory (LSI): An inventory of the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1985). *Learning Style Inventory (LSI): An inventory of the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (Eds.). (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M., & Gorman, B. S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model for learning-style preferences. *The Journal of Educational Research, 88*(6), 353-362.

Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2009). *Differentiating instruction for at-risk students: What to do and how to do it*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82*(3), 135-140.

Dunn, R., Honigsfeld, A., & Martel, L. D. (2001). *Learning-style characteristics of JROTC cadets and instructors: Implications for training and instruction*. Retrieved from ERIC database. (ED471134).

Dzakiria, H., Abdul Razak, A., & Mohammed, A. H. (2004). Improving distance courses: Understanding teacher trainees and their learning styles for the design of teacher training courses and materials at a distance. *Turkish Online Journal of Distance Education, 5*(1), 1-17.

Felder, R. M. (1996). *Matters of style*. *ASEE Prism, 6*(4), 18-23.

Griggs, S. A. (1991). *Learning styles counseling*. Retrieved from ERIC database. (ED333308).

Heredia, A. (1999). *Cultural learning style*. London, UK: Virtual Library.

Hlawaty, H. (2009). "Lernen" and learning styles: A comparative analysis of the learning styles of Germen adolescents by age, gender, and academic achievement level. *European Education, 40*(4), 23-45.

Honey, P., & Mumford, A. (1982). T*he manual of learning styles*. London, UK: Peter Honey Publications.

Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research, 96*(4), 195-206.

ICELS. (2015). *The International Centre for Educators' Learning Styles Website*. Retrieved from http://www.icels-educators-for-learning.ca/

ILSA. (2015). *The International Learning Styles Australasia Website*. Retrieved from http://www.ilsa-learning-styles.com/

Koch, K. R. (2007). A conversation with Dr. Rita Dunn. *Institute for Learning Styles Journal, 1*(1), 1-11.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning* and *development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall – Pearson Education.

Learning Styles. (2015). *Learning Styles: The official Dunn and Dunn learning styles Website*. Retrieved from http://www.learningstyles.net/

Lena, B., Liv, L., (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies .and meta-cognition. *Education and Training, 48*(2\3), 178-189.

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4-11.

Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*(2), 115-127.

More, A. (1993). *Learning styles and the classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED368479).

Morton-Rias, D., Dunn, R., Terregrossa, R., Geisert, G., Mangione, R., Ortiz, S., & Honigsfeld, A. (2008). Allied health students' learning-styles identified with two different assessments. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(2), 233-250.

NCATE. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Retrieved from http://ncate.org/documents/standards/NCATE%20Standards%202008.pdf

Nickles, D. A. (2003). The impact of explicit instruction about the nature of personal learning style on first-year students' perceptions of successful learning. *The Journal of General Education, 52*(2), 108-144.

Paivio, A. (1979). *Imagery and verbal processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Papp, R. (2001). *Student learning styles & distance learning*. Retrieved from ERIC database. (ED474077).

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*(2), 128-148.

Reese, V. L., & Dunn, R. (2008). Learning-style preferences of a diverse freshmen population in a large, private, metropolitan university by gender and GPA. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(1), 95-112.

Rezler, A. G., & Rezmovic, V. (1981). The Learning Preference Inventory. *Journal of Allied Health, 10*(1), 28-34.

Rochford, R. A. (2003). Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writing programs: A pilot study. *Community College Journal of Research and Practice, 27*(8), 665-677.

Rundle, S., & Dunn, R. (2008). *Building Excellence (BE) survey: BE 2000 research manual*. Retrieved from http://www.hornstrupkursuscenter.dk/filer/BE_Research_Manual.pdf

Santrock, J. W. (2003). *Psychology* (7th ed.). Columbus, OH: McGraw-Hill Education.

Sarantopoulos, H. (2005). *Learning-style preferences of Latino/Hispanic community college students enrolled in an introductory biology course (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3164930).

Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11-28.

Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms. What does learning theory have to say?* ERIC Digest. Retrieved from ERIC database. (ED422777).

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability, 6*(2), 201-219.

Swindell, K. (2010). *Differences in the middle school classroom: Examining learning styles and learning environments of boys and girls from different socioeconomic backgrounds (Master's thesis)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1485108).

Tendy, S. M., & Geiser, W. F. (1997). *The search for style: It all depends on where you look*. Retrieved from ERIC database. (ED410029).

Thomas, E. (2009). *Analysis of the learning styles of highly versus poorly achieving seventh-, ninth-, and eleventh-grade students by age and gender (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3459448).

Torres, S. (2008). *Identifying Latinos' learning styles and demographic factors to support their learning performance*. (Doctoral dissertation), Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3350588).

Tully, D., Dunn, R., & Hlawaty, H. (2006). Effects of programmed learning sequences on the mathematics test scores of Bermudian middle school students. *RMLE Online: Research in Middle Level Education, 30*(2), 1-11.

Zhang, Z., & RiCharde, R. S. (1997). *Learning-Thinking Style Inventory: LISREL and multivariate analyses*. Retrieved from ERIC database. (ED410264).