

أنماط التعلم (نشأتها، أهميتها، تصنيفاتها)

الاستاذ الدكتور

جمعة رشيد كضاض

المدرس

عقيل رشيد عبد الشهيد

**Learning styles (origin, importance,
classifications)**

Prof. Dr

Juma Rashid Kadhd

Lec.

Aqeel Rashid Abdul Shahid

الخلاصة :

بدأت فكرة أنماط التعلم على يد كارل يونغ (Jung 1927) الذي يعد الأب لنظرية أنماط التعلم الذي لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها المتعلمون المعلومات ويتخذون القرارات، ثم أدرك التربويون مدى أهمية نتائج أبحاث المتخصصين في مجال علم النفس وفي مجال الفروق الفردية وأنماط التعلم مما أثار اهتماماتهم بكيفية التعامل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية التعليمية وتوصل الباحثون إلى أن أنماط التعلم كافة تلتقي في نقطتين أساسيتين

الكلمات المفتاحية : أنماط ، التعلم ، الطلية ، المحتوى ، التدريس ، الطريقة

Abstract:

The idea of learning patterns was initiated by Karl Jung (1927), the father of the theory of learning patterns, who noted the main differences in the way learners perceive information and make decisions, and then educators realized how important the results of research specialists in the field of psychology and in the field of individual differences and learning styles. They raised their interest in how to deal with different students within classroom situations and the researchers found that all learning styles converge on two key points.

Keywords: Patterns, Learning, Coating, Content, Teaching, Method

أولاً : نشأة أنماط التعلم وتطورها

بدأت فكرة أنماط التعلم على يد (كارل يونغ 1927 Jung) الذي يعد الأب لنظرية أنماط التعلم الذي لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها المتعلمون المعلومات ويتخذون القرارات، ثم أدرك التربويون مدى أهمية نتائج أبحاث المتخصصين في مجال علم النفس وفي مجال الفروق الفردية وأنماط التعلم مما أثار اهتماماتهم بكيفية التعامل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية التعليمية وتوصل الباحثون إلى أن أنماط التعلم كافة تلتقي في نقطتين أساسيتين هما:

أ. التأكيد على العمليات : إذ إن جميع أنماط التعلم توجهت إلى عملية التعلم، بمعنى آخر كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي؟، وكيف يدرك المعلومات ويعالجها؟.

ب. التأكيد على الشخصية: إذ يعتقد منظرو أنماط التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، كذلك أشاروا إلى أن أنماط التعلم ترتبط بالطلبة الذين يعدون من أهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية التي تشكل مجملها أنماط التعلم المفضلة لديهم (العلوان، ٢٠١٠: ٣-٤) .

وقد أسهم (وتكن 1977 witken) في صياغة مفهوم أنماط التعلم وتطويرها وذلك على ضوء أبحاثه ودراساته العديدة في هذا المجال، إذ عمل على توضيح علاقة مفهوم التمايز النفسي بالأنماط، وبين أن الأفراد الأقل تمايزاً نفسياً هم في العادة أقل استجابة في المواقف المعرفية والإدراكية مقارنة بأقرانهم الأكثر تمايزاً، فاستجابة مثل هذه الفئة من الأفراد في الغالب تكون أقل وضوحاً وأكثر تأثيراً بالمتغيرات الأخرى وبالأخرين، في حين أن الأفراد

الأكثر تمايزاً أكثر انتباهاً للتفاصيل بالمواقف وتكون استجاباتهم أكثر دقة ووضوحاً، وهي بالتالي أقل تأثراً بالآخرين (الزغول و عماد، ٢٠٠٣: ٨٤-٨٥).

فضلاً عن ذلك كان للبحث في الدماغ أثر في ظهور أنماط التعلم، فعلماء الأعصاب أنجزوا كثيراً من البحوث في هذا المجال وتم ربطها بالجانب التربوي لتحقيق الأهداف التي تتساير مع الفلسفة الحديثة في التعليم التي تنادي بضرورة مراعاة أدمغة المتعلمين، فقد أكدت نتائج بحوثهم أن التعلم هو الطريقة الفيزيائية لإحداث التغيير في عمل الدماغ، والمتعلمون هم الذين يملكون القدرة على إحداث التغيير، وذلك من طريق الاعتماد على الطرائق والأساليب الصفية التي تتفق مع خصائص أدمغة المتعلمين، ويتطلب ذلك فن ومهارة تتمثل في قدرة المعلم في فهم متطلبات الدماغ، ومحاولة دراستها وتصفحها وتنظيمها نحو الأفضل (عفانة ويوسف، ٢٠٠٩: ١٣٩)، وقد ازداد الاهتمام بدراسة وظائف نصفي الدماغ، والتأكيد على قدرة الخلايا العصبية على التعلم، فتمخض عن ذلك الاهتمام بزيادة التركيز على أنماط التعلم والتفكير، وظهرت محاولات جادة لقياس هذه المتغيرات وعلاقتها بمتغيرات شخصية وعقلية أخرى على اعتبار أن دراستها تنطوي على تطبيقات تربوية هائلة (الزغول، وشاكر، ٢٠٠٧: ٢٦٥)

وقد تطور مفهوم أنماط التعلم عند ظهور العديد من علماء النفس المعرفيين أمثال (غريغورك 1979, Gregorc) عندما توصل إلى نظام فكري يدور حول كيف ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه؟ ثم يعكس ذاته لما يظهره الأفراد من سلوكيات وكذلك يشير غريغورك إلى أن الدراسات التي تعنى بهذا النوع من الأبحاث قد تناولت أنماط التعلم وطريقة عمل العقل البشري في استيعابه للمعلومات ومعالجتها وتسمى هذه بالدراسات الظاهرية وقد استعمل

(تورانس 1982, Torrance) نمط التعلم والتفكير لدى الأطفال وعدّه مرادفاً لنمط معالجة المعلومات، إذ يرى أنّ الأفراد يميلون إلى استعمال أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات فضلاً عن الاهتمام بوظائف الدماغ الأيمن والأيسر في عملية التفكير (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠: ٥٠٣-٥٠٩).
مما تقدم يتضح أنّ مفهوم أنماط التعلم لم يطفُ على السطح فجأة، بل جاء نتيجة للبحوث والدراسات المتعلقة بالفروق الفردية والتمايز النفسي، فضلاً عن الأبحاث المتعلقة بالتعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً : أهمية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة

التعلم عملية عقلية تنطوي على عدد من العمليات (الاستقبال، والمعالجة، والاستجابة) لإحداث الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وفهم الأفكار والعلاقات، وهذه العمليات تكون متباينة بين المتعلمين فهم ليسوا متماثلين في استعمالها في التعاطي مع الخبرة، فمثلاً تجد متعلماً يعتمد على البصر في استقبال المعلومات ثم معالجتها والاستجابة لها، في حين تجد آخر يعتمد على السمع، وآخر يعتمد على الحركة، وآخر يعتمد على البصر والسمع وهكذا، وهذا الأمر يوجب على المعلم أن يكون ذا دراية بخصائص المتعلمين وما يفضلون من حاسة معينة في التعلم وتوظيف هذه الدراية في تصميم المواقف التعليمية لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف المنشودة.
وقد أوجز (عطية، ٢٠١٦: ٤٥-٤٦) أهمية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في عدد من النقاط هي:

١. إن تحديد نمط التعلم يحيطنا علماً بالكيفية التي يتعلم بها كلّ متعلم كما إن معرفة نمط التعلم يعيننا على معرفة من يتعلم من المتعلمين بالقراءة ومن يتعلم بالتمثيل والحركة ومن يتعلم بالغناء والأناشيد ومن يتعلم بالممارسة.

٢. نمط التعلم يعيننا على تفسير سلوك المتعلمين وحركاتهم في أثناء عملية التعلم.
 ٣. يساعد المتعلم على اختيار ما يلزم من الخبرات التي تلائم المتعلمين وميولهم الشخصية.
 ٤. يجعل التعلم والتعليم أكثر فاعلية وتأثيراً في سلوك المتعلمين.
 ٥. يساعد على اختيار أفضل الأساليب في التعليم كما ويساعد على اختيار متطلبات التعليم وأدواته وتنويعها لتراعي الأنماط السائدة بين المتعلمين.
 ٦. يساعد المعلم في تصميم مواقف صفية ذوات معنى عند المتعلمين.
 ٧. إن معرفة نمط التعلم تجعل عملية التعلم أكثر كفاءة ويسراً وديمومة واقتصاداً في الوقت والكلفة.
 ٨. استخدام النمط المفضل يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم ويجعله أكثر إيجابية.
 ٩. يساعد المعلم على تصنيف المتعلمين على أساس ما بينهم من تشابه في الأنماط المفضلة للتعلم.
 ١٠. يسهل على المعلم معالجة معوقات التعلم ويساعده على استثمار قدرات المتعلمين بشكل أكثر فاعلية.
- وبناء على ما تقدم يقع على عاتق المعلم مسؤولية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين من خلال الاستبانات الخاصة بذلك أو الملاحظات الشخصية أو المقابلات من أجل توظيف الأنشطة التعليمية ومواءمتها مع خبراتهم وما يفضلون من نمط في التعلم لمساعدتهم على التعلم.

ثالثاً : أنماط التعلم والمحتوى

يمثل المحتوى ترجمة مباشرة لأهداف المنهج، فهو يشمل كافة الخبرات من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، التي يسعى المنهج لإكسابها

للمتعلم (صبري، ٢٠٠٦: ٣٤)، إذ يتم شرحها وتفسيرها وتوضيحها لمساعدة الطلبة على فهمها، ويكون هذا الشرح في ضوء استعدادات الطلبة، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، ويجب أن تكون هذه المعلومات الشارحة متنوعة، إذ يحتاج بعض الطلبة كمّاً من هذه المعلومات الشارحة والتطبيقات والأمثلة لكي يحققوا الفهم، والتعلّم المطلوب، بينما لا يحتاج بعضهم الآخر إلا إلى القليل من هذه المعلومات الشارحة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٩٦-٩٧)، فلا شك إذا تم تنظيم المحتوى بشكل يراعي نصفي الدماغ، ويركز على الحواس، والمشاعر والتحليل، وحلّ المشكلات، والممارسة العملية، فإن ذلك يزيد من دافعية الطلبة ومثابرتهم في التعلّم والاكتساب.

رابعاً : أنماط التعلّم وطريقة التدريس

إنّ طريقة التدريس ليست بشيء منفصل عن المادة العلمية ، أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشمل على المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم، ومن شروط الطريقة الجيدة : استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلّم ، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه وإشعارهم بإشباع الدوافع التي تدفعهم إلى التعلّم (زاير وآخرون، ٢٠١٣: ٣٨)، والواقع إن الطلبة الذين نعلمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة ، وبينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغبتهم في التعلّم، وفي قدرتهم على التعلّم، وعلى سرعتهم في التعلّم، وعلى ما يفضلونه من طرائق تعليم وتعلم، فإذا أردنا أن نساعد هؤلاء الطلبة على تحقيق أهداف المناهج والمقررات المخططة لهم فلا بد من أن يكون التعليم متفقاً مع خصائص وسمات الفئات المختلفة من هؤلاء الطلبة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٦).

وقد لا يكون متاحاً لنا أن نعلم كل متعلم بالنمط المفضل عنده أو الطريقة التي يفضلها بشكل دائم، ولكن بإمكان التنوع في طرائق التعلّم،

ونماذجه داخل الصف، أو نكيف طريقة التدريس بأسلوب نجعل فيه لكل متعلم نصيباً من الدرس، فضلاً عن إمكانية تكيفه مع ما يفضلُه أقرانه في أحيان أخرى عن طريق مراقبة الكيفية التي يتعلم بها الأقران، وهذا يعني أن بإمكان المعلم أن يعدل طريقته وأسلوبه في التعليم ليكون أكثر استجابة لحاجات المتعلمين (عطية، ٢٠١٦: ٤٧).

والحق أن العمل على تنويع طرائق التدريس في التعليم يضمن حقاً من حقوق الإنسان المشروعة قانونياً، التي نصّت عليها الاتفاقات الدولية الخاصة بكون (يحق لكل فرد الحصول على تعليم متميز من دون تفرقة بين المتعلمين سواء على أساس القدرات أم الثقافات أم المستوى الاقتصادي) ومن هنا التزمت الدول جميعها التي وقّعت على هذه الاتفاقيات بتوفير تعليم يراعي خصائص الطلبة ويقدم المناهج المقررة على كل مرحلة بطرائق متنوعة تناسب احتياجات كل طالب، ومن الجدير بالذكر أن النهضة التعليمية على مستوى العالم ركزت في البداية على الحق في التعليم للجميع، ثم تطور الهدف وأصبح الحق في التعليم متميزاً للجميع (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٧).

وبناءً على ما تقدم فإن نجاح المعلم في مهمته التعليمية يعتمد على تنويع طرائق التدريس والأنشطة، وتنظيم المواقف التعليمية بطريقة تشجع الطلبة جميعهم على التعلم والانغماس فيه، وقد عمد الباحث إلى استخدام ثلاث أو أربع طرائق في الدرس الواحد تحاكي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة لتوافر فرص تعلم متكافئة للجميع .

خامساً : أنماط التعلم والاتجاه

أشارت معظم تعريفات الاتجاهات إلى أنها متعلمة ومكتسبة من طريق الخبرة في ضوء المواقف الاجتماعية والثقافية، ويعدّ التعليم والمعارف التي يتلقاها الفرد داخل المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية من أهم الطرق

التي تؤدي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو العديد من الأشياء والموضوعات التي يواجهها في بيئته، وذلك من طريق الدروس التي يتلقاها، فالاتجاهات النفسية تركز على كثير من الأنشطة التربوية، وما هي إلا محصلة أو نتاج لعمليات تربوية معينة تعرض لها الفرد (الشرجي، ٢٠١٥ : ١٦٠)، ومن دون شك أن الناس لم يولدوا ولديهم اتجاهات خاصة ولكنها تتكون من خلال الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي، وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم، إذ تتداخل هذه المؤثرات في الخبرة الواحدة فتنتج الاتجاه، فالاتجاهات المتكونة والمتأصلة بطريقة جيدة تشكل خبرات الطلبة تجاه الأشياء المتعلقة باتجاهاتهم، وبينما تكون عملية تغيير الاتجاه عملية بطيئة إلا أن الاتجاهات تتغير عندما يتعرض الطلبة لخبرات ومعلومات جديدة، ومن المحتمل أن الاتجاهات تتغير بالطريقة نفسها التي تتكون بها في البداية، أي من طريق الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي وكذلك الأنماط المعرفية للتعلم. (دافيدوف، ١٩٨٣: ٧٧٦)

وبما أن الاتجاهات قد تكون ايجابية أو سلبية بالإقبال نحو شيء معين أو رفضه، فإننا نتوقع أن مراعاة أنماط التعلم في التدريس لها تأثير فعال في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة تجاه المادة الدراسية مما يزيد من تحصيلهم الدراسي.

سادساً : تصنيفات أنماط التعلم

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود أكثر من تصنيف لأنماط التعلم ولعل تعددها يرجع إلى تعدد الأسس التي بُنيت عليها تلك التصنيفات، وإلى تعدد المداخل التي تفسر أساليب التعلم من حيث الفروق الفردية بين المتعلمين، كالمدخل الذي يتركز حول المعرفة ومعالجتها الذي على أساسه قامت الأنماط المعرفية، والمدخل المتمركز حول شخصية المتعلم الذي على أساسه قامت

أنماط الشخصية، والمدخل المتمركز حول نشاط المتعلم والوسائط التي يتلقى منها المعلومات الذي قامت عليه أنماط التعلم الحسية، والمدخل المستند إلى الدماغ الذي قامت عليه أنماط التعلم بحسب وظائف نصفي الكرة الدماغية الأيسر والأيمن والمتكامل. (عطية، ٢٠١٦ : ٤٨)، ونتيجة للاهتمام المتزايد بدراسة الفروق الفردية في مجال أنماط التعلم والتفكير ظهرت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في هذا المجال، وتمخض عن ذلك العديد من النماذج التصنيفية لأنماط التعلم التي تنطوي على مضامين معرفية. (الزغول، وشاكر، ٢٠٠٧ : ٢٦٧) ومن هذه النماذج : نموذج دن ودن، نموذج هيرمان، نموذج كولب، نموذج مكارثي 4MAT، وللمزيد من المعلومات حول هذه النماذج وغيرها ينظر كتاب (التعلم أنماط ونماذج / للدكتور محسن علي عطية). وسيفصل الباحث القول في الأنماط المتصلة ببحثه، وهي أنماط التعلم الحسية.

سابعاً: أنماط التعلم الحسية (الأنظمة التمثيلية)

تمثل الحواس الركيزة الأساسية في عملية التعلم بوصفها منافذ استقبال المعلومات من البيئة إلى الدماغ ليتبع ذلك عمليات استكشاف وبحث يتولاها العقل في ضوء عمليات التفكير والتدبير فيما يسمع، ويرى، أو يحس، فهي تساعد العقل على الفهم الكامل للأمور بشكلها الصحيح، ويكون ذلك مرهونا بمدى سلامتها ودقة نقلها للمعلومة؛ ليصل العقل إلى التحليل السليم والحكم الواضح لكل ما يصله عبرها.

والحواس وحدها لا تستطيع بناء المعارف، لذلك ينبغي على بناء المنهج أن ينظروا للخبرات الحسية على أنها منطلقات ومكونات يجب أن تنظم من قبل الدماغ، وهذا التنظيم يحتاج إلى حيثيات وخلفيات في ضوء انتقال المشيرات الحسية إلى الدماغ لأنها جميعا تشكل الفرصة الأفضل لتصبح المعرفة ذات

معنى؛ لأن المعرفة المجردة من المعنى السياقي الوظيفي غير كافية، وهذا لا يتأتى من دون تصميم واعٍ للمنهج الدراسي ومكوناته وآليات التعاطي معه تعليمياً وتعلماً وبيئة وتقنيات (أبو عبده وأكرم، ٢٠١١: ١٢٥). فعالم الخبرة لدينا يتألف من المشاعر والأصوات والصور، تماماً مثل عالمنا الخارجي، وكما أننا نختلف في الطريقة التي نستعمل بها حواسنا في استقبال المعلومات من العالم الخارجي، فإننا نختلف أيضاً في الطريقة التي نفكر بها، فنجد بعض الناس يتحدثون إلى أنفسهم في أثناء التفكير، في حين يفكر آخرون من طريق الصور، بينما نجد قسماً آخر يفكر بالأحاسيس أو الأصوات. وتنعكس طريقة تفكيرنا أيضاً على تعبيرات لغتنا، فيقوم بعضنا بوصف منظورهم على الأحداث من قبيل المستقبل المشرق الذي يروونه لأنفسهم، وربما يستمع بعضهم الآخر بعناية ويتوافقون مع طول الموجة نفسها، أي يتناغمون مع ما يقال تناغماً تاماً، ومع ذلك قد يرغب بعض آخر في أن يفهموا ما تفعله فهما عميقاً بحيث يشعرون بالارتياح، وهذا يمثل ثلاث فئات من الناس، ومن المعقول أن نفترض أن كلمات الفئة الأولى من الناس تعكس صوراً ذهنية، أما الفئة الثانية فيصفون الأصوات التي يسمعونها في أذهانهم، في حين الفئة الثالثة يتلاقون مع مشاعرهم وأحاسيسهم (اوكونر وجون، ٢٠٠٧: ٨٢-٨٣). وقد أطلق أصحاب البرمجة اللغوية العصبية على هذه الاختلافات بين الناس في استقبال المعلومات ومعالجتها بـ (الأنظمة التمثيلية)، وقسموهم في ضوء ذلك على ثلاثة أقسام رئيسية: أناس ذوو نظام تمثيلي بصري وهم من يعتمدون على حاسة البصر في التلقي والتعبير عما يجول في النفس أكثر من باقي الحواس الخمس الأخرى، والقسم الثاني هم السمعيون الذين لهم نظام تمثيلي سمعي يعتمدون فيه على الأصوات في استقبال المعلومات من حولهم والتعبير عما يجول بداخلهم أكثر من باقي الحواس، والقسم الأخير يسمونهم الحسيين (الحركيين) وهم من

يعتمدون على الحواس الأخرى من شم أو لمس أو تذوق في استقبال المعلومات والتعبير عما تكن صدورهم أكثر من باقي الحواس.

وقبل أن نفصل القول في كل قسم من أقسام الأنظمة التمثيلية (أنماط التعلم)، لا بد من الإشارة من أن هذه الأنظمة الثلاثة توجد عند كل واحد منا، ولكن الاختلاف يكمن في ترتيب سلم الأفضلية عند كل واحد، فمثلاً نجد إنساناً نظامه التمثيلي المفضل الذي يستخدمه في غالب أوقاته الحركي يأتي بعد ذلك النظام السمعي كنظام تمثيلي أقل تفضيلاً، ثم يأتي النظام البصري كأقل الأنظمة التمثيلية الثلاثة تفضيلاً، وعلى النقيض يمكن أن نجد إنساناً آخر نظامه التمثيلي الأول هو السمعي، وبعده البصري، ثم الحركي كأقل الأنظمة التمثيلية تفضيلاً، (طعمة، ٢٠٠٩: ١٤٩-١٥٠). فلكل فرد منا نظام تمثيلي مفضل في ضوئه تمثل ونعبر عن العالم، ولكل حاسة من الحواس الخمس ما يقابلها من نظام داخلي كالمرآة، إذ إننا نتذكر ونتخيل ونفكر باستخدام هذه الأنماط المعتادة فكل ما يصل إلى العقل في ضوء الأعضاء الحسية يترجم إلى معنى ويشكل خبرة شخصية أو بتعبير آخر تمثيل للعالم الذي ندركه. (العريمي، ٢٠٠٦ : ١١٥-١١٦)، فالأنظمة التمثيلية هي عملية استلام المعلومات من الحواس وترميزها وتخزينها في الذهن، ونقلها إلى العالم الخارجي وقت الحاجة، وتقسم هذه الأنظمة على وفق البرمجة اللغوية العصبية على ثلاثة أنماط أو نظم وهي بصري وسمعي وحسي (حركي) كل واحد منها يعطي طريقة تفكير معينة وعلى وفق الحالة التي يشعر بها الفرد. (عرب، وحسين، ٢٠٠٩ : ٢١٤) وتفصيل الأنظمة التمثيلية الثلاثة على النحو الآتي:

١. النمط البصري

الشخص ذو النظام البصري يرى العالم من حوله في ضوء الصور والرؤية بالعين، حتى إنه عند الحديث عن المعاني المجردة يحولها إلى صور مشاهدة، فهو يركز أغلب انتباهه على صور وألوان التجربة، وعندما يصف حالة معينة

يصفها في ضوء الصور، وتكثر في عباراته (أرى، أنظر، يظهر، وضوح، لمعان، منظر، ظلام، ظلال، شروق، ... الخ) (حسين، ٢٠١٣: ١٤٣-١٤٤)، وغالباً ما يقف أو يجلس منتصب القامة، ونظره يتجه نحو الأعلى، ويتنفس من الجزء الأعلى من الرئتين من دون عمق، ويتحدث بسرعة ببطقة صوت أعلى من المعتاد وعملية التفكير عنده سريعة خلال المحادثة، فضلاً عن ذلك أن عملية التذكر عنده ترتبط بتجسيم الصورة، أما الأصوات فلا تجذبه، ولا تتضمنها عملية التذكر لديه، لذلك يواجه صعوبة في تذكر المعلومات اللفظية حيث آذانه لا تميل إلى ذلك، ويجذبه الشكل الظاهري للأشياء (ألدن وبيريل، ٢٠٠٣: ١٢٠).

خصائص المتعلم البصري

لهذا النمط من المتعلمين خصائص تميزهم عن غيرهم منها:

١. يحتاج إلى أن يرى الأشياء ليعرفها.
٢. يتذكر ما يقرأه أو يكتبه.
٣. يتذكر الخرائط والأشكال والرسوم جيداً.
٤. يستمتع بالأنشطة والعروض البصرية.
٥. يواجه صعوبة في الاستماع للمحاضرات.
٦. لديه قدرات فنية.
٧. لديه اهتمام بالألوان.
٨. يستمتع بتزيين مكان التعلم وينظم المواد التعليمية.
٩. يفضل رؤية الكلمات مكتوبة.
١٠. يفضل أن يرافق الحديث عن الأشياء صور وأشكال توضيحية.
١١. يميل إلى الهدوء ولا يتكلم كثيراً.

١٢. يفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لمدة طويلة.
 ١٣. خياله واسع.
 ١٤. التفكير في الكلمات وتخيل شكل الكلمة المكتوبة.
 ١٥. التعلم في ضوء القراءة والكتابة.
 ١٦. تذكر ما تم قراءته.
 ١٧. التعلم في ضوء تسجيل الملاحظات والنصوص التي يكلف بقراءتها.
 ١٨. التدريب بشكل تدريجي ..خطوة..خطوة. (شواهين، ٢٠١٤ : ٢٧)
- الأنشطة التي يفضلها المتعلم البصري
١. الرسوم التوضيحية.
 ٢. عمل الإعلانات.
 ٣. عمل الرسوم البيانية.
 ٤. عمل أشرطة الفيديو والأفلام.
 ٥. عمل الملصقات.
 ٦. عمل البومات الصور والخرائط والمجسمات.
- ومن الأنشطة التي تمارس في تعليم البصريين لمواجهة الصعوبات التي تواجههم في التعلم عرض الكلام مكتوباً لكي يقرأه مصحوباً بالنطق أي الجمع بين النظر وسماع الصوت (عطية ٢٠١٦: ٥٢).

٢. النمط السمعي

الشخص ذو النظام السمعي الحاسة الغالبة عليه في استقبال المعلومات، وفي رؤية العالم من حوله هي السمع، بل يحب الاستماع كثيراً، وله مقدرة فائقة على الاستماع دون مقاطعة، ويهتم كثيراً باختيار الألفاظ والعبارات، وتجده كلامه بطيئاً، ويركز على نبرات صوته عند الكلام، ويميل إلى المعاني التجريدية النظرية كثيراً، وتكثر في عباراته (اسمع، إنصت، صفاء، صوت،

رنين، لهجة، صياح، همس، ثرثرة، رعد، ... الخ) (حسين، ٢٠١٣: ١٤٤)، وأصحاب هذا النمط يفضلون التعبير السمعي، ويحركون أعينهم أفقياً، أو إلى أحد الجوانب عندما يفكرون، ويتنفسون من المنطقة الوسطى من الصدر، ويتأثرون بسرعة الأصوات المزعجة، ويتحدثون إلى أنفسهم بصمت، وقد تشاهددهم يحركون شفاههم وهم يفعلون ذلك، صوتهم رنان لكنه منخفض، وليس بمستوى ارتفاع صوت الشخص البصري، فضلاً عن ذلك صوتهم يتصف بالموسيقى أحياناً، ولهم القدرة على ذكر كل ما يقال لهم، وعادة ما يميلون رؤوسهم للاحية عند الحديث، وكأن يعطون آذانهم للطرف الآخر (ألدن وبيريل، ٢٠٠٣: ١٢٠-١٢١).

خصائص المتعلم السمعي

- لهذا النمط من المتعلمين خصائص تميزهم عن غيرهم منها:
١. تعلمه يكون في أفضل صورة عندما يوظف حاسة السمع.
٢. يواجه صعوبة في إتباع التوجيهات الكتابية.
٣. يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها.
٤. يتشتت انتباهه بسهولة في المواقف التي يسود فيها الإزعاج.
٥. يصعب عليه أن يعمل بهدوء لمدة طويلة.
٦. يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظياً.
٧. يستمتع بالمناقشات الصفية.
٨. ينجذب للمعلومات التي ترافقها مؤثرات صوتية.
٩. يستمع جيداً.
١٠. يحب الكلام.
١١. يستمتع بالموسيقى.
١٢. يتعلم جيداً من المحاضرات.

١٣. يتعلم بشكل أفضل في ضوء الاستماع.
١٤. يحتاج إلى الاستماع للأشياء لكي يهتم بها.
١٥. لديه قدرة على التمييز بين الأصوات. (شواهين، ٢٠١٤ : ٢٧)

الأنشطة التعليمية التي يفضلها المتعلم السمعي

١. الأشرطة الصوتية.
٢. جلسات الحوار والمناقشة.
٣. الأحاديث والقراءة الصائتة.
٤. الإلقاء والخطابة.

ومن الأنشطة التي يمكن أن تمارس في تعليم السمعين للتغلب على صعوبة فهم ما يقرؤون أن يستمعوا لمحتوى المادة في شريط تسجيل صوتي قبل قراءتها لكي يتيسر عليهم فهمها عند القراءة، ويمكن أن يزودوا بأشرطة مسجلة يستمعون إليها مسبقا (عطية، ٢٠١٦: ٥٤).

٣. النمط الحركي (الحسي)

هذا الشخص ينصب اهتمامه الرئيس على الشعور والأحاسيس وإذا حكى لك عن تجربة معينة سيحكى لك في ضوء ما شعر به وما أحس به، ولذلك أن قراراته مبنية على المشاعر والعواطف المستنبطة من التجربة، تجد كلامه أكثر بطئا من سابقه، ويستشعر ثقل المسؤولية أكثر من غيره، ولذلك يفعل للمبادئ، ويندفع للعمل لها، وتكثر في عباراته (شعور، إحساس، لمس، إمساك، حار، بارد، شدة، ألم، حزن، سرور، ثقل، ضيق، ... الخ) (حسين، ٢٠١٣: ١٤٤)، وأصحاب هذا النمط يفضلون التعبير الشعوري ويتنفسون من الجزء الأسفل من الرئتين لدرجة إنك ترى بطونهم تنخفض في أثناء تنفسهم، ويميلون للنظر للأسفل وإلى اليمين خلال قيامهم بالتذكر، لديهم صوت عميق، ويتحدثون ببطء بجمل واضحة تتخللها لحظات صمت،

يتجاوبون مع ردود الفعل الجسمانية واللمس، ويقترّبون من الآخرين في أثناء الحديث معهم، ويرتبط التذكر عندهم بالحركة (ألدن وبيريل، ٢٠٠٣: ١٢١).

خصائص المتعلم الحركي (الحسي)

- لهذا النمط من المتعلمين خصائص تميزهم عن غيرهم منها:
١. تعلّمه يكون في أفضل صورة عندما يفعل الأشياء بيديه.
 ٢. يستمتع بالدروس التي تتضمن أنشطة عملية.
 ٣. لديه تآزر حركي جيد وقدرات جسمية ورياضية جيدة.
 ٤. يستطيع تجميع الأشياء وتركيبها بشكل جيد ويستمتع بذلك.
 ٥. يتمتع بذاكرة حركية جيدة (يتذكر الأشياء التي فعلها وجربها عمليا في الماضي).
 ٦. يعبر حركياً عن اهتمامه ودافعيته.
 ٧. يميل إلى الانشغال بعمل شيء ما معظم الوقت.
 ٨. لا يستمع جيداً.
 ٩. لا ينتبه جيداً للعروض البصرية.
 ١٠. استكشاف الأشياء في ضوء الحركة والحواس.
 ١١. الرغبة في لمس الأشياء وتفحصها.
 ١٢. الاستمتاع في وضع الأشياء معا ونقلها أو تحريكها.
 ١٣. لديه مشكلة في الجلوس يفضل أن يتحرك لا أن يجلس. (شواهن، ٢٠١٤ :

(٢٨)

الأنشطة التعليمية التي يفضلها المتعلم الحركي

١. القصص المتحركة أي التي تسرد مدعومة بالحركة، أو الأشكال المتحركة.

٢. لعب الأدوار.
 ٣. تمثيل المواقف بالحركة.
 ٤. التمثيل الصامت.
 ٥. الأغاني التعليمية الراقصة.
- ويمكن معالجة صعوبات التعلم عند المتعلمين الحركيين تكليفهم بكتابة ملاحظات، أو نسخ المقول أو المكتوب، بحيث يوفر لهم مظهراً من مظاهر التعلم الحركي، فضلاً عن لعب الأدوار أو التمثيل الذي تجتمع فيه الحركة والنظر والاستماع. (عطية، ٢٠١٦ : ٥٦-٥٧)

قائمة المصادر والمراجع

١. أبو عبدة، سليم عمر وأكرم يوسف الحريري (٢٠١١). التعلم والحواس (الوصول لأقصى درجات التعلم بإشباع الحواس)، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
٢. ألدري، هادي وبيريل هيدر (٢٠٠٣). البرمجة اللغوية العصبية (في ٢١ يوماً)، ط٣، مكتبة الجريد.
٣. حسين، سالي زكي محمد (٢٠١٣). فن التدريب الابداعي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٤. دافيدوف، لندا (١٩٨٣) "مدخل إلى علم النفس" ط٣، مكتبة التحرير، ترجمة سيد الطوب وآخرون، القاهرة، مصر.
٥. زاير، سعد علي، وآخرون (٢٠١٣). الموسوعة الشاملة، استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج، ط١، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد: العراق.

٦. الزغول، رافع النصير، وعماد عبد الرحيم الزغول(٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، الشروق .
٧. الشرجبي، نبيلة عبد الكريم(٢٠١٥). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الأيام للنشر والتوزيع ، عمان: الأردن.
٨. شواهين، خير سليمان(٢٠١٤). التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن.
٩. صبري، ماهر اسماعيل(٢٠٠٦) . المناهج ومنظومة التعليم، ط١، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، بنها، مصر.
١٠. طعمة، أماني عبد الحميد (٢٠٠٩) . الهندسة النفسية البرمجة اللغوية العصبية، ط١، أمواج للنشر والتوزيع
١١. عرب، محمد جاسم، وحسين علي كاظم(٢٠٠٩) علم النفس الرياضي : ط١) النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والتصميم، ص٢١٤.
١٢. العريمي، أيمن(٢٠٠٦) . زيادة قدراتك الذهنية وتفعيل طاقتك الكامنة ، ط١ (عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ص١١٥-١١٦.
١٣. عطية، محسن علي (٢٠٠٦). التعلم أنماط ونماذج حديثة ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان: الأردن.
١٤. عفانة، عزو اسماعيل، ويوسف إبراهيم الجيش، ٢٠٠٩، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة ، عمان.
١٥. العلوان، احمد فلاح (٢٠١٠)، أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٧) (عدد خاص).
١٦. قطامي، يوسف، وآخرون (٢٠٠٠): تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٧. كوجك، كوثر حسين وآخرون(٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي)، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت: لبنان.