دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية

إعـــداد:

أ.د. جودت أحمد سعادة
أستاذ جامعي متقاعد
جامعة الشرق الأوسط/الأردن

دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية

أ.د. جودت أحمد سعادة
أستاذ جامعي متقاعد
جامعة الشرق الأوسط/الأردن

• **المستخلص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن خمسة من الأسئلة ذات الصلة الوثيقة بتحليل نظرية كولب للتعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية.ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على دراسة الواقع كما هو، والعمل على وصفه وصفا دقيقا، ثم التعبير عنه بعد ذلك بشكل كمي أو كيفي، في محاولة للوصول إلى استنتاجات تسهم في وصف الواقع الحالي، من أجل العمل على تطويره نحو الأفضل. كما اطلع الباحث على الكثير من المراجع التي كان معظمها باللغة الإنجليزية، وتوصل في نهاية المطاف إلى أنه من حيث نموذج نظرية التعلم الخبراتي فإنه يوجد إثنان من التوجهات ذات العلاقة بفهم الخبرة ذاتها هما: الخبرة المادية والخبرة المجردة، بالإضافة الى إثنين آخرين من التوجهات الفلسفية هما: الملاحظة التأملية والتجريب الفعال. أما عن أنماط التعلم ذات الصلة بنظرية كولب للتعلم الخبراتي فتشمل التعلم التشعيبي والتعلم الاستيعابيوالتعلم التجميعي والتعلم التكيفي. وبالنسبة للعوامل التي تشكل أنماط التعلم وتؤثر فيها، فهناك خمسة مستويات من السلوك الإنساني تؤثر في ذلك وهي: أنماط الشخصية، والتخصص التربوي المبكر، والمهنة الحياتية، ودور الوظيفة الحالية، والكفايات التكيفية. أما عن التوجهات الجديدة في نظرية التعلم الخبراتي فتتلخص في أنماط التعلم الآتية: التعلم الشرقي والتعلم الغربي والتعلم الشمالي والتعلم الجنوبي والتعلم المتوازن، وأخيرا تطرق البحث إلى الخطوات التي يتم عن طريقها تنفيذ التعلم الخبراتي أو التجريبي في المدارس الحكومية والأهلية، والتي تتلخص في خطوة العمل أو الفعل أو الممارسة، وخطوة التأمل أو التفكير العميق، ثم خطوة التطبيق أو التنفيذ. وأوصى الباحث في نهاية الدراسة بأن يقوم العاملون في مجال تدريب المعلمين بالإضافة إلى المتخصصين في تطوير المناهج، بالإستفادة من الكم المعرفي الوارد في هذه الدراسة عن نظرية كولب للتعلم الخبراتي، في عمليات التدريب وتطوير أدلة المعلمين، وإجراء دراسة ميدانية عن أثر ثلاثة من أنماط التعلم التشعيبي والاستيعابي والتواؤمي، على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة في تدريس إحدى المواد المدرسية المقررة.

الكلمات الدالة: دراسة تحليلية،نظرية، التعلم الخبراتي، تطبيقات مدرسية.

An Analytical Study of Kolb's Experiential Learning Theory and its Applications on Schools

Prof. Jawdat Ahmad Saadeh

Abstract;

This study aimed at answering five main questions highly related to Kolb's experiential learning theory and its applications on schools. To answer these questions,the researcher applied an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describes it with some details, and presents it in a qualitative way, in order to achieve some conclusions related to the developing of the existing situation. The researcher also reviewedmany English resources such as valuable books and research papers that highly related to the Kolb's experiential learning theory. The researcher finally concluded that the experiential learning theory model has two trends related to the matter of understanding the experience itself. They were concrete experience and abstract conceptualization, in addition to two philosophical trends such as reflective observation and active experimentation.According to the relationship between learning styles and Kolb's experiential learning theory,

there were four real types of learning: Divergent learning, convergent learning, assimilation learning and accommodation learning. Also there were five factors influencing learning styles such as personality types, early educational specialization, professional career, current job roleand adaptive competencies. Later on, new more trends in experiential learning theory have been appeared like: The northerner learning, the southerners learning, the easterner learning, the westerners learning and the balanced learning. This paper also dealt with the necessary steps for applying experiential learning in schools such as act, reflect and apply. The researcher recommended that teachers' trainers, curriculum developers should get a real benefit from the valuable information presented in this paper, and a field study should be conducted about the effect of three types of learning, on students' achievement and creative thinking.

Key Words: Analytical study, experiential learning, theory, school applications.

• مقدمة :

يُعد التصوّر الذي طرحه المربي المشهور ديفيد كولب David Kolbeحول التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة، مهما للغاية في العديد من الدراسات والممارسات العملية المتعلقة بالتعليم وإدارة الأعمال والتطوير التنظيمي والدراساتٍ القيادية، وذلك خلال العقود القليلة الماضية. وقد ساهم عمل كولب كثيرا في تطوير أعمال المدربين والمعلمين والمديرين والباحثين والعلماء على حدٍ سواء، بالإضافة الى رؤيته العلمية في مجال التعلم الفردي والتنظيمي. ونظرا لأن التغيير العميق والمستدام في إعداد الكوادر البشرية، يحتاج في العادة الى أن يكون الناس متعلمين بالدرجة الأساس، فقد وفر تحليل كولب الذي اخترق التعقيدات الخاصة بتعلم الإنسان، العديد من الأدلة القوية حول الصعوبات التي تتصل بإمكانية التغيير الذي يمكن أن يحدث لدى كلٍ من الأفراد والمنظمات التعليمية أو الإدارية في وقتٍ واحد.

وبالرغم من أننا نعيش في زمنٍ أصبحت فيه الأفكار الجديدة تختفي في بداية الأمر لأسبابٍ ومبرراتٍ متنوّعة، إلا أنه كان لجهود كولب حضور فعال، لأن أفكاره عملت في مراتٍ عديدةٍ كأساسٍ يعتمد عليه أصحاب النظريات التربوية والنفسية المختلفة ومطبقوها، وذلك من أجل الفهم والتأثير في المؤسسات والأفراد العاملين فيها (Sandmireet., al., 2000, Loo, 2002, Pauleen, et. al., 2004). وفي هذا العالم المتغير بسرعة، ينبغي على المؤسسات والمنظمات التربوية الحديثة رعاية التعليم البشري، وذلك لأنها تحتاج الى أن يقودها متعلمون فعّالون إن أرادوا أن يكونوا ناجحين من جهة، وعلى اتصال حقيقي بالآخرين من جهةٍ ثانية.

لذا، فإنه لا يمكن الاستغراب أن توفر نظرية كولب في التعلم الخبراتي فرصا للطلبة في برامج القيادة، بهدف استكشاف أنماط السلوك الفعالة عند التعامل مع العديد من المهام التي ستكون بين أيديهم، حيث أنها توفر قوة

مولدة تستخدم كأداة تأمل دقيقةٍ لدى الأشخاص الذين يعملون في المشاريع أو البرامج التربوية أو التعليمية المختلفة. ويجادل العديد من الباحثين أمثال: (Armstrong, et. al., 1986, Jackson, 2002, Holman et. al., 1997)Katz, 1990,Kayes, 2002 في أن تعلم الجوانب الأربعة لنظرية كولب في التعلم الخبراتي أو التجريبي، يمكن له أن يساعد كثيرا القادة التربويين في المستقبل سواءٌ كانوا من المعلمين أو من مديري المدارس أو من المشرفين التربويين أو من الإداريين في الإدارات التربوية العليا، أو من مخططي المناهج المدرسية ومطوريها في المناطق التعليمية المختلفة، على أن يتمتعوا بصفات المرونة والتميز والدقة في معالجة المشكلات التنظيمية المتعددة.

ومن الملاحظ أن نظرية التعلم عن طريق الخبرة أو نظريةٍ التعلمٍ الخبراتي أو التطبيقي Experiential Learning Theoryتقدم نموذجاً شاملاً عن العملية التعلمية من ناحية و نموذجاً متعدد الجوانب للنمو الانساني من ناحية أخرى، وبتناسقٍ واضحٍ ودقيقٍ مع ما نعرفه عن كيفية تعلم الناس وكيفية تطورهم . وتسمى هذه النظرية بنظرية التعلم عن طريق الخبرة أو التعلم الخبراتي أو التعلم التجريبي، لأنها تؤكد على الدور الأساس الذي تلعبه الخبرة في العملية التعلمية من جهة، وتؤكد على التمييز بين نظرية التعلم عن طريق الخبرة وبين نظريات التعلم الاخرى من جهة ثانية . لذا، فإن مصطلح (الخبراتي أو التجريبي Experiential) يستخدم هنا لتمييز نظرية التعلم عن طريق الخبرة عن كل من نظريات التعلم المعرفية التي تركز على المعرفة أكثر من العاطفة، ونظريات التعلم السلوكية التي تنكر أي دور للخبرة الذاتية في العملية التعلمية .

ومن الأسباب الاخرى التي أدت الى تسمية تلك النظرية بالخبراتية أو التجريبية Experiential هو أصولها الفكرية للعمل الخبراتي الذي يعود الى كل من ديوي Dewey وليوين Lewin وبياجيه Piaget ليتم بوضوح تشكيل المظهر الموحد لكل من عمليتي التطور والتعلم في آنٍ واحد.

• أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الخمسة الآتية:

- ما طبيعة كل من نموذج التعلم الخبراتي وأنماط التعلم الأخرى؟
- ما العوامل التيً تُشكل أنماط التعلم وتؤثر فيها؟
- كيف يمكن تقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم؟
- ما التوجهات الجديدة في نظرية التعلم عن طريق الخبرة؟
- ما خطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس؟

• أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط المهمة الآتية:

- الإلمام الدقيق بطبيعة نظرية كولب في التعلم الخبراتي، التي أحدثت ثورةً معرفية في مجال التعلم والتعليم خلال العقود القليلة الماضية.
- عمل مقارنة بين نظرية كولب في التعلم الخبراتي وأنماط التعلم الأخرى المهمة.
- تحديد العوامل الرئيسة التي تعمل على تشكيل أنماط التعلم وتؤثر فيها.
- العمل على تقييم كل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم.
- إلقاء المزيد من الضوء على التوجهات الجديدة في نظرية التعلم الخبراتي.
- الإلمام بخطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس على وجه الخصوص.
- إستفادة المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ومخططي المناهج المدرسية ومطوريها، من المعلومات الواردة في هذه الدراسة عن نظرية كولب في التعلم الخبراتي.
- إستفادة مراكز تدريب المعلمين والمديرين من المعلومات التي تطرقت إليها الدراسة الحالية، والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها.
- ربما تكون الدراسة الحالية الأولى من نوعها في اللغة العربية(على حد علم الباحث) التي تناولت عملية تحليل نظرية كولب في التعلم الخبراتي.

• مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

- التعلم الخبراتي Experiential Learning:قامت جامعة إنديانا الأمريكية بتعريف التعلم الخبراتي على أنه عبارة عن ذلك النوع من الخبرات التعلمية الرسمية والموجهة التي تعتمد في الأساس على تطبيق الطلبة للخبرة المباشرة للمعارف والمعلومات التي يتم اكتسابها من خلال القراءة وأنماط المحاكاة المختلفة، والتمارين الإلكترونية، والتدريس من جانب المعلمين، أو أي نموذج من نماذج التعلم المباشر، وذلك ضمن مجريات المادة الدراسية، بحيث يتم فيه التكامل بين كل من المعرفة والنشاط والتأمل(Indiana University, 2014). وقام سعادة(٢٠١٤) بتعريف التعلم الخبراتي على أنه يمثل الخبرة التي يمر بها الطالب شخصيا خارج الحجرةٍ الدراسية على أن تكون من ضمن المتطلبات المقررة ، بحيث تضيف أمورا قيمة للأهدافٍ المنشودة التي يسعى إليها الطالب وتؤدي في نهاية المطاف إلى تنميته ذاتيا، وذلك من خلال برنامج ميداني أو تطبيقي خاص يشجع على الوصول إلى مخرجاتٍ تعلميةٍ مقرونةٍ بالتأمل والتفكير لكل ما يمر به الطالب من خبراتٍ تعلميةٍ أو حياتيةٍ مختلفة.

• منهج الدراسة:

اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد بالدرجة الأساس على دراسة الظاهرة كما هي، أو دراسة الواقع كما هو، بحيث يهتم هذا المنهج بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها في العادة تعبيرا كميا

أو كيفياً، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحقيقي والعمل بالتالي على تطويره نحو الأفضل(شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي، من بين أهم المناهج البحثية الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك عن طريق التعرف إلى نظرية كولب في التعلم الخبراتي، ومقارنة هذا النمط من التعلم بأنماط التعلم الأخرى، والعمل على تقييم هذه النظرية، وتحديد التوجهات الجديدة فيها، مع الإلمام بخطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس المختلفة من حكوميةٍ وخاصة.

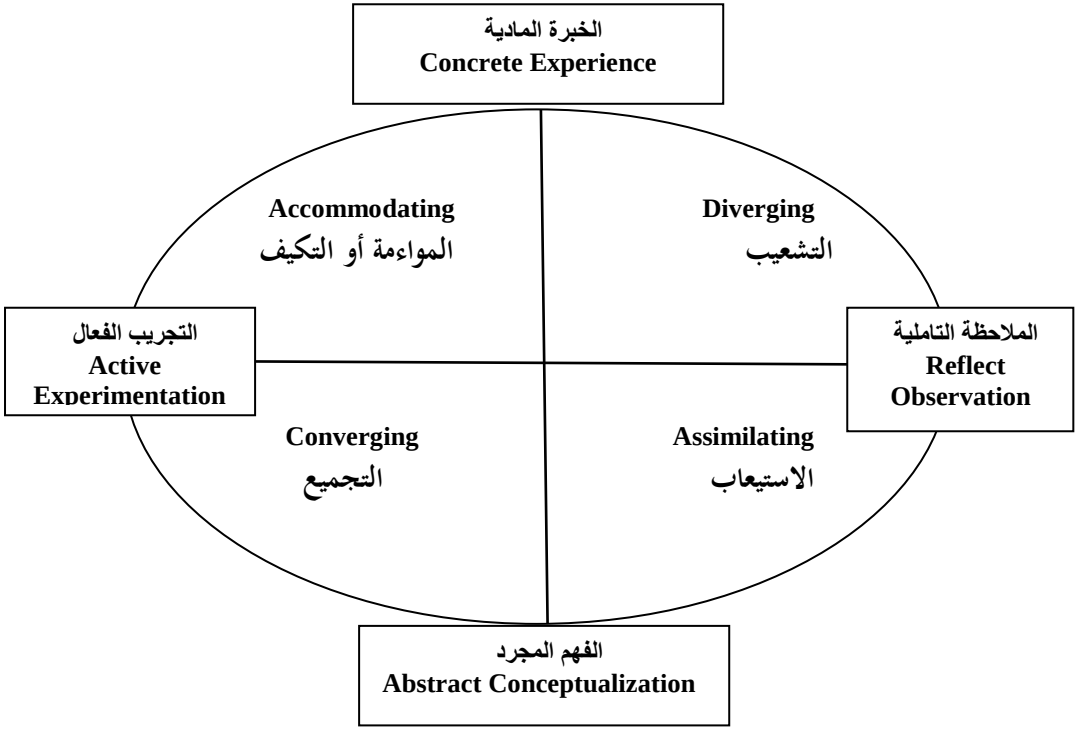
• الإجابة عن أسئلة الدراسة:

لقد قام الباحث في هذا الجزء من الدراسة، بالإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة كالآتي:

• الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة،وينص على الآتي:ما طبيعة كلٍ من نموذج التعلم الخبراتي وأنماط التعلم الأخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن القولِ بأن نظرية التعلم عن طريق الخبرة أو التعلم الخبراتي قد طرحت تعريفا للتعلم بصورةٍ عامة على أنه يمثل تلك العملية التي يتم فيها إيجاد المعرفة من خلال تحويل الخبرة ذاتها، وأن المعرفة تنتج عن طريق الجمع بين فهم الخبرة من جهة وتحويلها من جهةٍ ثانية. ويوضح نموذج نظرية التعلم عن طريق الخبرة إثنين من التوجهات ذات علاقة بفهم الخبرة ذاتها وهما: الخبرة المادية أو الحسية Concrete Experience والخبرة المجردة أو المعنوية Abstract Conceptualization، بالإضافة الى إثنين آخرين من التوجهات الفلسفية يتمثل الأول منهما فيما يسمى بالملاحظة التأملية Reflective Observation، بينما يتمثل الثاني فيما اصطلح عليه بالتجريب الفعال Active Experimentation. وبناءا على المراحل الأربع الخاصة بدائرة التعلم كما طرحها كولب من قبل (Kolbe, 1983)، فإن الخبرة المادية أو المباشرة تمثل الأساس القوي للملاحظات والتأملات المختلفة التي تتم مراجعتها وفهمها وتنقيحها الى مفاهيم مجردة، بحيث يمكن استخلاص التطبيقات منها على أرض الواقع، بعد أن يتم اختيارها واعتبارها أدلة في ايجاد خبرات جديدة. والشكل (١) يوضح ذلك:

واذا ما تم فحص نموذجٍ نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة، نجد أن التعلم إجمالاً يتطلب قدراتٍ عاليةٍ، وأن على المتعلم أن يختار باستمرار القدرات التعلمية التي سوف يستخدمها في مواقف تعلميةٍ خاصة. وفي الخبرات المفهومة، نجد أن بعض الأفرادِ يدركون معلوماتٍ جديدةٍ من خلال المرور بالخبرة المادية والواقعية، اعتمادا على الحواس الخمس المعروفة، في حين نجد أن بعض الناس الأخرين يدركون تلك المعلومات من خلال التعامل مع رموزها ومفاهيمها المجردة من خلال التفكير والتحليل والتخطيط المنظم، بدلاً من الاعتماد على الحواس كدليلٍ لذلك الفهم.



الشكل (١) دائرة التعلم الخبراتي وأنماط التعلم الأساسية

وفي موقف مشابه، فإنه خلال عملية تشكيل الخبرة أو العمل على تحويلها، فإن بعض الأفراد يميلون الى مشاهدة الآخرين وهم يمرون بالخبرة ثم يعقبون أو يعلقون على ما يحدث، في حين يرغب آخرون بالخوض مباشرة في العمل والمرور بأنفسهم في الخبرة الواقعية نظرا لأهميتها. فالذين يشاهدون خبرات غيرهم يحبذون في العادة ما يسمى بالملاحظة التأملية **Reflective Observation**، في الوقت الذي نجد فيه أن من يمرون بالخبرة بأنفسهم يميلون إلى ما يسمى بالتجريب الفعال **Active Experimentation.**

ويعطينا كل محور من محاور عملية التعلم خياراً محدداً لا نستيطيع تجاوزه.فبما أنه من المستحيل على سبيل المثال أن نقوم بقيادة السيارة (وهي خبرة مادية واقعية) وأن نعمل في الوقت نفسه على تحليل الكتيب الصغير الخاص بدليل السائق لتشغيل السيارة ورعايتها (وهي خبرة مفاهيمية مجردة)، فإنه يمكن حل هذا التعارض الواضح بين الأمرين عن طريق الاختيار لواحدٍ منهما بشكلٍ دقيق.

ونظراً للأفكار الموروثة والخبرات الحياتية السابقة التي مرّ بها الفرد من جهة، وبسب كثرة المطالب البيئية الحالية من جهة ثانية، فقد تمّ تطوير طريقةٍ مناسبةٍ لعملية الاختيار، مع حل مشكلة التعارض بين الخبرات

المادية والمجردة من ناحية، والخبرات التجريبية النشطة وتلك التأملية من ناحية أخرى، وذلك عبر نماذج لها خصائص متعددة تسمى نماذج أو أنماط التعلم Learning Styles.

ولقد قام المربي المعروف كولب Kolb عام ١٩٧١ بتطوير أداة علمية دقيقة تسمى قائمة نمط التعلم Learning Style Inventory من أجل تقييم أنماط التعلم المختلفة. وبينما أشارت عملية اختبار الأفراد على هذه القائمة إلى وجود علاماتٍ أو درجاتٍ متفاوتةٍ بشكل كبير، فإننا نجد أن البحوث التي أجريت عليها قد حددت إحصائيا أربعةً من أنماط التعلم المشهورة والتي تتمثل في: التعلم التشعيبي Divergent Learning والتعلم الاستيعابي Assimilation Learning والتعلم التجميعي Convergent Learning والتعلم التواؤمي أو التكيفي Accommodation Learning.كما يتبين من الشكل(١) السابق.

وبالنسبة إلى التعلم التشعيبي Divergent Learning، فإن قدرات التعلم فيه تعتمد بالدرجة الأساس على وجود كلٍ من الخبرة المادية Concrete Experience والملاحظة التأملية Reflective Observation لدى الفرد. ويتمتع الناس الذين لديهم مثل هذا النمط من التعلم بقدرةٍ قويةٍ على مراجعة المواقف المادية من وجهات نظرٍ متعددة. وقد سمي هذا التعلم بالتشعيبي لأن الشخص الذي يطبقه يستطيع أن يتفوق من خلاله في التعامل مع المواقف التي تتطلب توليد أفكارٍ كثيرةٍ ولا سيما من خلال أسلوب العصف الذهني Brainstorming Method.

كذلك فإن الناس الذين يميلون لنمط التعلم التشعيبي، لديهم في الغالب اهتمامات ثقافية واسعة، وعندهم رغبة واضحة في جمع المزيد من المعارف والمعلومات والإلمام بها. كما أن لديهم اهتمامات بمتابعة أخبار الناس وأنشطتهم، ويميلون إلى الأمور الخيالية والعاطفية، ويرغبون التخصص في الميادين الأدبية والإنسانية. أما في المواقف الرسمية، فإنهم يفضلون العمل الجماعي، والإصغاء للآخرين بعقلٍ مفتوح من أجل الحصول على تغذيةٍ راجعةٍ شخصية(Loo, 2002) .

أما عن التعلم الاستيعابي Assimilating Learning، فتركز قدرات التعلم فيه بصورةٍ عامةٍ على وجود كل من المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization من ناحية، والملاحظة التأملية Reflective Observation من ناحيةٍ ثانية. وغالبا ما يميل الناس الذين يطبقون هذا النوع من التعلم إلى استيعاب كمياتٍ كبيرةٍ من المعلومات ووضعها في قالبٍ دقيق ومنطقي. كما أن الأفراد في هذا النمط يكونوا في الغالب أقل تركيزا على الأشخاص وأكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم التي تتصف بالتعقيد أو

التجريد، وأن الشيء الأكثر أهمية لديهم هو الجانب النظري وليست الأمور التطبيقية. لذا، فإن التعلم الاستيعابي يظل نمطا مهما للغاية من أنماط التعلم من أجل الفاعلية العالية في مجال العلوم والمعلوماتية، كما يلاحظ في المواقف التعلمية الرسمية ميل أصحاب هذا النوع من التعلم إلى القراءات الكثيرة، وتقديم المحاضرات المتنوعة، وتحليل الأمور والقضايا والمشكلات المختلفة، والتفكير في الأشياء المحيطة بهم.

وتعتمد قدرات الطالب في التعلم التجميعي Convergent Learning بالدرجة الأساس على وجود كل من المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization من جهة، والتجريبً الفعال Active Experimentation من جهةٍ أخرى. ويتميز الأفراد الذين يميلون لهذا النمط التعلمي بالاستخدامات العملية أو التطبيقة للأفكار والنظريات المتنوعةٍ التي تعلموها، حيث لديهم القدرة على حل المشكلات وإصدار القرارات اعتمادا على النتائج الخاصة بالأسئلة أو الحلول المتعلقة بالمشكلات. ويفضل أنصارٍ نمط التعلم التجميعي التعامل مع الواجبات أو المشكلات التعلمية الفنية بدلا من القضايا الاجتماعية أو العلاقات بين الأشخاص.وتعتبر هذه المهارات التعلمية مهمة للغاية لزيادة الفاعلية في المجالات التخصصية والتكنولوجية. أما في المواقف الرسمية التعلمية، فإن من يؤمنون بنمط التعلم التجميعي يميلون في العادة إلى تجريب الأفكار الجديدة، والقيام بأدوار المحاكاة، وإجراء التجارب المخبرية والتطبيقات العملية أو الميدانية.

ويهتم التعلم التواؤمي أو التكيفي Accommodating Learning بصورةٍ عامةٍ بتوافر كل من الخبرة المادية Concrete Experience من ناحية، والتجريب الفعالً Active Experimentation مِن ناحيةٍ ثانية. ويمتلك الأفراد الذين يميلون لهذا النمط من التعلم قدرة واضحة على التعلم من الخبرة اليدوية، وأنهم يشعرون بالارتياح إذا ما تحملوا مسؤولية وضع الخطط والمشاركة الفعلية من جانبهم في خبراتٍ جديدةٍ تتسم بالتحدي في الغالب، بدلا من الاعتماد على التحليل المنطقي. وعند مواجهة المشكلات والعمل على حلها، فإن أنصار التعلم التواؤمي يعتمدون بدرجةٍ كبيرةٍ على الآخرين للحصول على المعلومات بدلا من القيام بتحليلاتهم الفنية الخاصة. وهذا النوع من التعلم مهم للغاية لزيادة الفاعلية في الوظائف والمهام الميدانية والعملية مثل التسويق أو البيع. وفي المواقف التعلمية الرسمية، نجد أن أنصار التعلم التواؤمي يفضلون العمل مع الآخرين من أجل إنجاز البحوث والواجبات الصفية أو المنزلية المحددة، أو وضع الأهداف قصيرة أو متوسطة الأجل، أو القيام بعملٍ ميدانيٍ معين، أو تطبيق أساليب تعليميةٍ أو تعلميةٍ مختلفة لإكمال خطةً تقييميةً معينة أو مشروع محدد يتعلق بما يسمى بالتغذية الراجعة (Kolbe and Plovnick, 2011).

• **تعقيب الباحث على نتائج السؤال الأول:**

إلتزاما بمتطلبات منهجية البحث الوصفي التحليلي، الذي طبقه القائم على الدراسة الحالية، فقد تمّ التعليق هنا من جانبه على ما ورد من إجابةٍ وافيةٍ عن السؤال الأول، بحيث يمكن القول أن النظرية التي طرحها المربي المشهور كولبٍ عام ١٩٨٣ حول التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة، قد لاقت إهتماما كبيرا للغاية من جانب التربويين وعلماء النفس التربوي والتعليمي، ولا سيما المهتمين منهم بعملية التعلم وعملية التعليم في وقتٍ واحد. والدليل على كل هذا الاهتمام الكبير، هو ما نشاهده بالفعل من الأعداد الهائلة التي تمّ إجراؤها من البحوث والدراسات وغيرها من كتابة المقالات ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة والمؤلفات التخصصية الدقيقة، التي دارت بالفعل حول هذه النظرية التعلمية المهمة وتأثيراتها التربوية والنفسية المتنوعة.

وكانٍ نموذج نظرية التعلم الخبراتي الذي طرحه كولب، قد أوضح جيداً مجموعة من التوجهات الأساسية التي لها صلة وثيقة بإدراك الخبرة ذاتها، والتي تتمثل في الخبرة الحسية والخبرة المجردة من ناحية، والملاحظة التأملية والتجريب الفعال من ناحيةٍ ثانية، علما بأن الخبرة الحسية تمثل القاعدة الراسخة للملاحظات والتأملات التي يتم عن طريقها التوصل إلى المفاهيم المجردة التي تقود بدورها إلى المرور بخبراتٍ تعلميةٍ واقعيةٍ جديدة. وقد ركزت هذه النظرية كذلك على عملية تكوين الخبرة ذاتها لدى الأفراد، إذ يرغب بعض الأشخاص إلى ملاحظة الآخرين وهم يمارسون الخبرة ثم يقومون بالتعليق عليها، مما يجعلهم يناصرون عملية الملاحظة التأملية، في الوقت الذي يميل فيه آخرون إلى المرور الحقيقي بالخبرة المباشرة لاعتقادهم بأهمية ذلك ودعمهم لما يسمى بالتجريب الفعّال.

ومما زاد هذه النظرية قوةً وأهميةً من الناحيتين التربوية والتعليمية، تطوير صاحبها لقائمة نمط التعلم التي اشتملت على أربعة أنماط متنوعة، يأتي التعلم التشعيبي على رأسها، والذي تعتمد قدرات التعلم فيه على وجود كل من الخبرة المادية والملاحظة التأملية لدى الشخص. أما النمط الثاني فيسمى بالتعلم الاستيعابي، الذي يهتم بوجود كل من المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، حيث يستوعب أنصاره كمياتٍ كبيرةٍ من المعلومات ووضعها في قالبٍ دقيقٍ ومنطقي، في حين أن النمط الثالث يتمثل في التعلم التجميعي الذي يركزٍ على وجود كل من المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، مع الاهتمام بالتطبيقات العملية للأفكار. ويبقى النوع الأخير المتمثل في التعلم التواؤمي أو التكيفي الذي يؤكد على ضرورة وجود كل من الخبرة المادية والتجريب الفعال، بحيث يمتلك الأشخاص الذين يميلون لهذا النمط

من التعلم قدرةً واضحةً على التعلم من الخبرة اليدوية، مع الشعور بالارتياح عند تحمل المسؤولية.

- **الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي: ما العوامل التي تُشكل أنماط التعلم وتؤثر فيها؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن القول بأن الباحثين والعلماء قد ركزوا على خصائص أنماط التعلم بالنسبة إلى خمسة مستوياتٍ محددةٍ من السلوك الإنساني والتي تتمثل في: أنماط الشخصية **Personality Types** والتخصص التربوي المبكر **Early Educational Specialization**، والمهنة الحياتية **Professional Career** ودور الوظيفة الحالية **Current Job Role**، والكفايات التكيفية **Adaptive Competencies**، بحيث يمكن تلخيص النتائج البحثية عن هذه المستويات الخمسة والعلاقة الوثيقة بينها وتطبيقاتها التربوية والحياتية في الجدول التوضيحي الآتي (١):

الجدول(١): العلاقة بين أنماط التعلم الأساسية ومستويات السلوك الخمسة

	أنماط التعلم الأساسية / مستويات السلوك الخمسة	التعلم التشعيبي	التعلم الاستيعابي	التعلم التجميعي	التعلم التواؤمي
١	الأنماط الشخصية.	الشعور الانطوائي	الحدس الانطوائي	التفكير المتجه أو التفكير الانبساطي.	الإحساس المتجه أو الانبساطي.
٢	التخصص التربوي المبكر	لغة عربية أو لغة أجنبية، تاريخ، علم نفس.	اقتصاد، رياضيات ، علم اجتماع ، كيمياء.	هندسة، تربية رياضية ، علوم.	تجارة أو أعمال، إدارة عامة.
٣	المهنة الحياتية.	خدمة اجتماعية، فنون وآداب، اتصالات.	علوم،أبحاث، معلومات.	تكنولوجيا، اقتصاد، بيئة.	تنظيمات، تجارة أو أعمال.
٤	الأعمال أو الوظائف الحالية.	أعمال شخصية أو خاصة.	أعمال لها علاقة بالمعلومات.	أعمال فنية أو تقنية.	وظائف تنفيذية.
٥	الكفايات التكيفية	مهارات قيمية.	مهارات تفكير.	مهارات إصدار القرارات.	مهارات إجرائية أو عملية.

لذا، يقتضي الأمر توضيح هذه المستويات الخمسة للسلوك الإنساني التي تشكل أنماط التعلم وتؤثر فيها، وتكون البداية مع المستوى الأول الذي يتمثل في أنماط الشخصية **Personality Types** التي تؤكد بأن نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم التجريبي التي طرحها المربي كولب **Kolb** ترتبط في الأصل بأفكار المربي كارل جونج **Carl Jung** فيما يتعلق بالتأكد من أن أنماط التعلم تنتج من طرق تفضيل الأفراد أو طرق اختيارهم لأساليب التكيف مع البيئة الطبيعية والبشرية المحيطة بهم. فالبُعد الجدلي

والأنطوائي والانبساطي الذي طرحه المربي جونج Jung كما تمّ قياسهٍ بمؤشر نمط مايرز برجز Type IndicatorMeyers – Briggs يرتبط أصلاٍ بالجانب الجدلي التأملي النشط لنظرية التعلم الخبراتي. كما تمّ أيضا قياسه عن طريق كل من أداة قياس أسلوب التعلم، وأداة قياس المشاعر والتفكير، المرتبطتانٍ أصًلا بكل من الخبرة المادية المحسوسة والخبرة المفاهيمية المجردة معا. كل هذا يؤكد بأن أسلوب التعلم الاستيعابي هو نمط إحساس متجه، وأن أسلوب التعلم التجميعي هو نمط تفكير متجه، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي يتفق أيضا مع نمط الشخصية المنطوية، بينما أسلوب التعلم التشعيبي وثيق الصلة بنمط المشاعر المنطوية.

أما المستوى الثاني فيتمثل في التخصص التربوي Educational Specialization، حيث تشكل الخبرات التربوية المبكرة أساليب التعلم المتعلقة بالفرد، وذلك عن طريق غرس الكثير من الاتجاهات الايجابية نحو مجموعاتٍ خاصةٍ من مهارات التعلم من جهة، ونحو كيفية أن يقوم الطالب بتعليم نفسه بنفسه كيف يتعلم من جهةٍ ثانية. ومع أن المرحلة الابتدائية أو الأساسية تمثل المرحلة التربوية العامة، فإن زيادةٍ التخصص التربوي أو توسعه يبدأ عادة في المرحلة الثانوية ويزداد اتساعا بعد ذلك في السنوات الجامعية الدنيا والعليا. فالأشخاص من ذوي التخصصات الجامعية الاولى في الفنون،أو التاريخ،أو العلوم السياسية،أو علم النفس أو اللغات وعلى رأسها اللغة العربية واللغة الانجليزية واللغة الفرنسية، فإنهم يميلون في الغالب نحو أنماط التعلم التشعيبي Divergent Learning، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون في ميادين الأمور التجريدية والتطبيقية والفيزيائية والهندسية، ما يسمى بأنماط التعلم التجميعي Convergent Learning. أما الأفراد الذين يطبقون التعلم التواؤمي أو التكيفي Accommodating Learning فيميلون في العادة الى الخلفية المعرفية في مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون في الاقتصاد والرياضيات وعلم الاجتماع والكيمياء التعلم الاستيعابي (Wurdinger, 2005).

أما العامل الثالث والمهم الذي يؤثر في تشكيل أنماط التعلم لدى الفرد بصورةٍ عامةٍ فيتمثل في الوظيفة المهنية أو العمل المهني Professional Career Choice، الذي سوف يختاره الطالب بعد تخرجه من المدرسة أو الجامعة. فهوٍ لا يقدمه للبيئة التعلمية التخصصية فحسب، بل ويتضمن كذلك تعهدا بالتصدي للمشكلات المهنية الحيوية مثل الخدمات الاجتماعية التي تتطلب توجيهاٍتخصصيا للتكيف مع ظروف هذه المهنة، اضافة الى أن الفرد يصبح عضوا فاعلا في مجموعةٍ مرجعيةٍ من الأقران الذين يتشارك

معهم في العقلية المهنية وفي مجموعة المعتقدات والقيم التي توضح للشخص كيف يتصرف مهنيا. وهذا التوجيه المهني أو الوظيفي هو الذي يعمل على تشكيل أنماط التعلم من خلال العادات المكتسبة عن طريق التدريب المهني التخصصي من ناحية، وعن طريق مجموعةٍ من الضغوط المعيارية لايجاد الشخص المهني المنافس بدرجةٍ كبيرةٍ من ناحية ثانية.

وقد اشارت نتائج البحوث خلال سنوات طويلة، إلى أن مهن الخدمات الاجتماعية مثل التمريض، والعمل الاجتماعي، اضافة الى الفنون، والاتصالات، والصحافة، وعلم المعلومات، والبحث ولا سيما البحث التربوي، والقانون، وعلم الاجتماع، يميل أصحابها إلى تطبيق التعلم الاستيعابي، في الوقت الذي تميل فيه أنماط التعلم التجميعي الى السيطرة في الميادين التكنولوجية، كالهندسة، وعلوم الحاسوب، والتكنولوجيا الطبية، والاقتصاد، وعلم البيئة، والزراعة، ورعاية الغابات. واخيرا، فان نمط التعلم التواؤمي أو التكيفي يعمل على تحديد خصائص من يعملون في المهن المنظمة مثل الادارة، والتمويل العام ، والادارة التربوية، وادارة الأعمال، والمصادر البشرية، والتسويق، بالإضافة إلى العاملين في المناصب الحكومية المختلفة.

ويتمثل المستوى الرابع من العوامل المؤثرة في نمط التعلم في دور العمل الحالي أو الوظيفة الحالية Current Job Role للشخص، حيث تؤدي مطالب العمل وضغوطه المتعددة الى تشكيل عملية التوجيه لظاهرة التكيف للأشخاص. فالوظائف أو الأعمال التنفيذية مثل الادارة العامة التي تتطلب توجيها قويا نحو إنجاز المهام واصدار القوانين في ظروف طارئة، تؤدي إلى أن يصبح استخدام نمط التعلم التواؤمي أو التكيفي ضروريا. وفي الوقت نفسه، فان الاعمال أو الوظائف الشخصية Personal Jobs مثل الارشاد، وإدارة شؤون الموظفين، التي تتطلب تأسيس علاقات شخصية واتصالات فاعلة مع أناس آخرين، يصبح تطبيق نمط التعلم التشعيبي لازما. أما الوظائف ذات الصلة بعالم المعلومات مثل التخطيط والبحث، التي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها ، فان استخدام نمط التعليم الاستيعابي يصبح أساسيا، في حين تظل الاعمال التقنية كالهندسة والانتاج التي تتطلب مهارات تقنية ومهارات حل المشكلات بحاجةٍ ماسةٍ الى نمط التعلم التجميعي.

أما عن المستوى الخامس والأكثر تأثيراً من العوامل التي تشكل نمط التعلم بصورة عامة، فيتمثل في المهمة الخاصة التي يقوم بها الشخص، أو المشكلة التي يتعامل معها حاليا. فكل مهمةٍ أو قضيةٍ تواجه الفرد، تتطلب منه في الواقع مجموعة من المهارات التي تعمل على الوصول الى الأداء الاكثر فاعلية. وكل هذا لا ينجح إلا بتوافر ما يسمى علميا بالكفايات التواؤمية أو التكيفية Adaptive Competencies. فنمط التعلم التواؤمي أو التكيفي

يشتمل على مجموعةٍ من الكفايات التي يمكن أن يطلق عليها إسم المهارات العملية أو الميدانية، والقيادة، والمبادرة ، والعمل الفعلي أو الحقيقي.

وفي الوقت نفسه، فإن نمط التعلم التشعيبي يرتبط كثيراً بما يسمى بمهارات القيم Valuing Skills مثل العلاقات أو التعامل مع الآخرين، ومساعدة الآخرين، والحساسية نحو الآخرين ومشكلاتهم وظروفهم. أما نمط التعلم الاستيعابي فهو وثيق الصلة بمهارات التفكير المختلفة Thinking Skills مثل جمع المعلومات، وتحليل هذه المعلومات، وبناء النظريات، في حين يرتبط نمط التعلم التشعيبي بمهارات صنع القرارات Decision Making Skills مثل التحليلات الكمية، واستخدام التكنولوجيا، وصياغة الأهداف قصيرة أو طويلة المدى (Moon, 2004).

- **تعقيب الباحث على نتائج السؤال الثاني:**

يمكن القول بالنسبة إلى العوامل المختلفة التي تُشكل أنماط التعِلم وتؤثر فيها، بأنه قد زادت أهمية نظرية كولب في التعلم الخبراتي كثيراً ولا سيما بعد أن تمت العناية بتوضيح خمسة مستويات للسلوك الإنساني المتمثل أولها في أنماط الشخصية، حيث تنتج أنماط التعلم في العادة من أساليب تفضيل الأفراد لطرق التكيف مع البيئة الطبيعية والبشرية المحيطة بهم. فالبُعد الجدلي والأنطوائي يرتبط بالجانب الجدلي التأملي النشط لنظرية التعلم الخبراتي، وأن قياس المشاعر والتفكير يظل لهما علاقة بالخبرة المادية المحسوسة والخبرة المفاهيمية المجردة، في حين يتمثل المستوى الثاني في التخصص التربوي، فالأشخاص من ذوي التخصصات الجامعية الاولى في الفنون أو التاريخ أو العلوم السياسيةأو اللغات أو علم النفس، يميلون في الغالب نحو أنماط التعلم التشعيبي، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون بالأمور التجريدية والتطبيقية والفيزيائية والهندسية، ما يسمى بأنماط التعلم التجميعي. أما الأفراد الذين يطبقون التعلم التكيفي فيميلون نحو الخلفية المعرفية لمجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون بالاقتصاد والرياضيات وعلم الاجتماع والكيمياء التعلم الاستيعابي.

أما المستوى الثالث الذي يؤثر في تشكيل أنماط التعلم لدى الأشخاص فيتمثل في العمل المهني الذي سوف يختاره الطالب بعد التخرجمن المدرسة الثانوية أو من الجامعة. فعلى سبيل المثال نجد أن مهن الخدمات الاجتماعية كالتمريض والاتصالات والصحافة والقانون وعلم الاجتماع، فيميل أصحابها إلى تطبيق التعلم الاستيعابي، في حين يتناول المستوى الرابع من العوامل المؤثرة في نمط التعلم دور الوظيفة الحالية للفرد، فالوظائف الشخصية كالارشاد، وإدارة شؤون الموظفين تتطلب تأسيس علاقات

شخصية مع أشخاص آخرين، مما يجعل تطبيق نمط التعلم التشعيبي لازماً. أما الوظائف ذات الصلة بعالم المعلومات مثل التخطيط والبحث، التي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها، فإن استخدام نمط التعلم الاستيعابي يصبح أساسياً، في حين يتمثل المستوى الخامس في المهمة الخاصة التي يقوم بها الشخص. فكل مهمة تتطلب مجموعة من المهارات التي تعمل على الوصول الى الأداء الأكثر فاعلية، وأن نمط التعلم التشعيبي يرتبط بمهارات القيمكالتعامل مع الآخرين، والحساسية نحوهم ونحو مشكلاتهم وظروفهم، وتطبيق مهارات عملية صنع القرار .

- **الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي: كيف يمكن تقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم ؟**

وهنا يمكن القول بأنه قد جرت عدة محاولات من بعض العلماء لتقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة **Experiential Learning Theory** من جهة، وتقييم ما يسمى بقائمة نمط التعلم **Learning Style Inventory** من جهة ثانية، وكان من أهم هذه المحاولات اثنتان: الأولى وكانت تمثل محاولة للتقييم النوعي، في حين ركزت الثانية على التقييم الكمي.

ففي عام ١٩٩١ قام هايكوكس **Hickox** بمراجعة شاملة للأصول النظرية لما يسمى بنظرية التعلم عن طريق الخبرة التي وضعها كولب **Kolb** عام ١٩٨٤، بالإضافة إلى إجرائه لتحليل نوعي لواحدٍ وثمانين دراسةٍ ميدانيةٍ في مجال التربية المحاسبية، وتربية إدارة الأعمال، والمساعدة في مجال المهنة بصورة عامة، والمهن الطبية، وتربية المعلمين والتعليم العالي على وجه الخصوص، حيث خلصت تلك المراجعة إلى أن نحو (٦٢٪) من هذه الدراسات أيدت بقوة نظرية التعلم عن طريق الخبرة، بينما أوضحت (١٦٪) أنها تدعمها بشكلٍ متوسطٍ، في الوقت الذي أشارت فيه (٢٢٪) من هذه الدراسات بأنها لا تؤيدها مطلقاً.

وفي وقت لاحق قام المربي إيليف**Iliff** بإجراء عملية تحليل لمائة دراسةٍ ذات طابعٍ كمي ثلثها من أطروحات الدكتوراه والباقي عبارة عنً بحوثٍ ميدانيةٍ دارتً كلها حول نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة، بالإضافة إلى قائمة نمط التعلم من النواحي النظرية والنوعيةوالكمية. وباستخدامه نموذج التقييم الذي صممهُ هايكوكس **Hickox** وجد إيليف بأن (٤٩) دراسة قد أيدت بقوة قائمة نمط التعلم، وأن (٤٠) دراسة أخرى أظهرت تأييداً خليطاً لكل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، في حين أوضحت (١١) دراسةً عدم التأييد لها**(Roberts, 2011)**.

ومع ذلك، فإن معظم النقد الموجه لكل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، قد ركزت حول المقاييس النفسية المستخدمة في قائمة نمط التعلم، مما دفع إلى القيام بإعادة التطوير التي تمت فيما بعد. ومن مجالات النقد الأخرى التي تمّ طرحها أيضا، الشكوك التي تحوم حول الصدق التنبؤي لقائمة نمط التعلم، فقد أشار إيليف Iliff بدقةٍ عاليةٍ إلى أن تلك القائمة لم يكن هدفها أن تكون اختبارا نفسيا تنبؤيا مثل اختبارات الذكاء أو اختبار اللغة أو ما يسمى باختبار التمكن من اللغة الإنجليزية (التوفل TOEFL) واختبار الدراسات العليا Graduate Record Exam. فقائمة نمط التعلم قد تمّ تطويرها أصلا كتمرين للتقييم الذاتي، وأنها استخدمت فيما بعد كوسيلةٍ لصدق البناء المتعلق بنظرية التعلم الخبراتي.

وفي الوقت نفسه فإن الاختبارات التي تمّ تطويرها من أجل التنبؤ بعملية الصدق تبدأ في الأصل بمجموعةٍ من المحكات Criteria مثل التحصيل الأكاديمي، والرجوع إلى الأطار النظري من أجل تحديد الفقرات أو الاختبارات ذات المحكات العلائقية العالية. ومع ذلك، فإنه حتى أكثر هذه الاختبارات تطورا، فإنها نادرا ما ترتفع نسبة العلاقة بالمحك عن الخمسة أعشار (٠.٥).

فمثلاً إذا كانت علامات أو درجات اختبار الدراسات العليا Graduate Record Exam خير دليل على التنبؤ بدرجات السنة الأولى لطالب الدراسات العليا من درجات الاختبار العام General Test أو من المعدل العام في درجة البكالوريوس، فإن الجمع بين هذه المقاييس الثلاثة هو الذي ينتج نوعا من الارتباطات المتعددة وبدرجاتٍ تتراوح بين (٠.٤) و (٠.٦) في الميادين المختلفة.

ومع ذلك، فإن الباحثين في مجال المهن والتخصصات المختلفةٍ يبحثون بجديةٍ عاليةٍ عن مقاييس ذات صدق تنبؤي مرتفعٍ يساعد كثيرا في عملية صنع القرارات، إلا أن الأسلوب الأكثر واقعية من الاعتماد على مقياس بعينهِ يتمثل في الاعتماد على التنبؤ من المقاييس التي تركز على الأساليب المتنوعة والسِمات المتعددة.

وصدق البناء لا يتمحور حول معيار المخرجات بصورةٍ عامة، بل على بناء مقاييس الاختبار أو النظرية التي تقوم عليها، حيث يتم التأكيد على نمط التنبؤات التشعيبية والتمييزية المنبثقة من النظرية ذاتها، وأن الفشل في التأكيد على التنبؤات يدعو إلى الاستفسار واختبار النظرية من جديد. ومع ذلك، فإنه حتى لو أن كل علاقةٍ من العلاقات أو رابطةٍ من الروابط كانت متدنيةٍ بشكلٍ واضح، فإن آثارها التراكمية لابد أن تكون من أجل دعم صدق الاختبار من جهة، ودعم النظرية ذاتها من جهة أخرى.

أما الحكم على معايير صدق البناء الخاص بنظرية التعلم الخبراتي، فقد تم قبولها بدرجةٍ كبيرةٍ كنموذج عمل مفيدٍ للتعلم المتمركز حول التجديدات التربوية بما فيها تصميم التدريس، وتطوير المناهج، والتعلم المستمر على مدى الحياة. كذلك فقد أشارت الدراسات التي ركزت على تصنيف العمل إلى نمط من النتائج مرتبطة بالبناء المعرفي لنظرية التعلم الخبراتي كما تمّ وصفها في اللوحة (١) التي سبق توضيحها. هذا وقد ركزت الانتقادات التي جاءت في وقتٍ لاحق على النظرية أكثر من الأداة التي تفحص الأصول الفكرية وتهتم بالفرضيات الخاصة بنظرية التعلم الخبراتي من الشيء الذي يمكن تسميته بالمنظور الحديث، حيث تتم رؤية النظرية من منظورٍ فردي ومعرفي وتكنولوجي.

- **تعقيب الباحث على نتائج السؤال الثالث:**

بالنسبة إلى تقييم نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، فإنه يمكن التأكيد هنا على أن العلماء والباحثين لم يدخروا جهدا في هذا المجال، وذلك عن طريق إجراء الكثير من البحوث الكميةٍ والكيفية على حدٍ سواء، إذ أجرى المربي هايكوكس (Hickox,1991) تحليلا نوعيا للكثير من الدراسات المنشورة في عدة ميادين معرفية مختلفة، وتوصل في نهاية المطاف إلى وجود تأييدٍ قويٍ لنحو ثلثي هذه الدراسات لنظرية التعلم الخبراتي.

كما عمل المربي إيليف Illif بعد ذلك، على تحليل مائة دراسةٍ كميةٍ متنوعة، والتي أوضحت نتائجها الدقيقة، مدى التأييد القوي من جانب نحو نصفها لنظرية التعلم الخبراتي ولقائمة نمط التعلم في الوقت ذاته، والتأييد العادي لنحو ٤٠٪ منها.وكم كانت الفائدة عميمة كذلك عندما أسهمت المناقشات والانتقادات التي دارت حول نظرية التعلم الخبراتي للمربي كولب، في تطوير عددٍ من الاختبارات العامة المهمة التي ركزت على عملية التمكن، وعلى رأسها اختبار التمكن من اللغة الإنجليزية المعروف بإسم التوفل TOEFL، بالإضافة إلى اختبار الدخول إلى برامج الدراسات العليا GRE.

- **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي:ما التوجهات الجديدة في نظرية التعلم الخبراتي ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن التأكيد على أن الأبحاث والدراسات بعد ذلك قد تسارعت، بحيث أن الغالبية منها والتي ترتبط بنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي قد فحصت الظروف التي تحيط بتخصص التعلم كتوجهٍ جديدٍ لهذه النظرية في مجال الاختبار الأمبريقي أو العملي لها، مع الأخذ بالحسبان ما يسمى بالتعلم التكاملي. ويصنف التعلم التكاملي كدائرةٍ للتعلم المثالي أو الحلزوني، حيث يلمس المتعلم جميع القواعد الأساسية كالمرور بكل من الخبرة والتأمل والتفكير معا، والقيام بدور مكرر بشكل يستجيب للموقف التعلمي وما يتم تعلمه. وهنا فإن النظرية ترى بأن تطويرً نتائج التعلم المتقدم ينتج من تكامل الجدل المزدوج لعملية التعلم كما تظهر في الجدول(٢):

الجدول (٢): عدد الدراسات المختلفة التي تناولت نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم حسب التخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي	عدد الدراسات
التربية	٤١٦
الإدارة	١٩٧
علم الحاسوب	١١٤
علم نفس	١٠١
الطب	٧٢
التمريض	٦٣
المحاسبة	٢٢
القانون	٥
الدراسات حسب مصدر النشر	عدد الدراسات
مقالات في الدوريات العلمية	٥٣٥
اطروحات دكتوراه	٢٠٦
كتب أو فصول في كتب	٩٩
غير ذلك	١٥٠

ويتضح من الجدول (٢) السابق، كيف أن الدرسات التربوية التي دارت حول كل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، قد تبوأت المركز الأول من حيث العدد وبمجموع (٤١٦) دراسة، ولو أضيف إليها مجموع الدراسات النفسية ومقداره (١٠١) دراسة لأصبح المجموع (٥١٧) دراسة وبنسبة (٥٢٪) من هذه الدراسات، تلتها تخصصات في ميادين الإدارة والحاسوب والطب، بينما كانت المحاسبة والقانون في ذيل القائمة.

كما يتبين من الجدول ذاته أيضاً أن عدد الدراسات الضخم قد قارب فعلاً الألف دراسة، ممن تناولت نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، مما يؤكد على أهمية كل من هذين الموضوعين واللذين شغلا فكر الباحثين والمؤلفين إلى هذه الدرجة الكبيرة طيلة سنوات عديدة منذ أن طرحها المربي المعروف كولب Kolb عام ١٩٨٣. وبعباراتٍ تطويريةٍ محددةٍ، فإنه توجد ثلاثة أنماط من تصنيفات التعلم كما يتضح من الجدو(٣) الآتي:

الجدول (٣): توجهات التعلم وأنماطه المتعددة

أنماط التعلم	التوجهات التطويرية	التوجهات غير التطويرية
النمط التعلمي الأول		
التشعيبي	خبرة مادية وملاحظة تأملية	مفاهيم مجردة وتجريب فعال
الاستيعابي	مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية	خبرة مادية وتجريب فعال
التجميعي	مفاهيم مجردة وتجريب فعال	خبرة مادية وملاحظة تأملية
التـــــواؤمي أو التكيفي	خبرة مادية وتجريب فعال	مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية
النمط التعلمي الثاني		
النمط الشمالي	خبرة مادية وملاحظة تأملية وتجريب فعال	مفاهيم مجردة
النمط الشرقي	خبرة مادية ومفاهيم مجردة وملاحظة تأملية	تجريب فعال
النمط الغربي	خبرة مادية، ومفاهيم مجردة وتجريب فعال	ملاحظة تأملية
النمط الجنوبي	مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية وتجريب فعال	تجربة مادية
النمط التعلمي الثالث		
الملف المتوازن	خبرة مادية ومفاهيم مجردة وملاحظة تأملية وتجريب فعال	لا شي

ويتبين من الجدول (٣) السابق، وجود ثلاثة أنماط متتابعة من التعلم، يشتمل الأول منها على أنماط التعلم الأساسية أو التخصصية التي تم الحديث عنها مسبقا والتي تتمثل في التعلم التشعيبي ثم التعلم الاستيعابي فالتعلم التجميعي وأخيرا التعلم التكيفي أو التواؤمي. فالأشخاص الذين يمتلكون نمط التعلم الأساسي يستطيعون حل القضايا الجدلية ذات العلاقة بالعملية التعلمية Learning Process، وذلك عن طريق التخصص في بعض هذه التوجهات التطويرية المتنوعة التي تتصل في نهاية المطاف بأساسيات التعلم عن طريق الخبرة.

أما النمط التعلمي الثاني من حيث الترتيب، فيتمثل في التوجهات التعلمية التي تكمل واحدة من اثنتين من القضايا الجدلية للعملية التعلمية، بحيث تعمل على ربط القدرات المتعلقة بإثنين من أنماط التعلم الأساسية. وقد أطلق عدد من العلماء والمربين على أنماط التعلم المذكورة المسميات الآتية: النمط الشمالي، والنمط الشرقي، والنمط الجنوبي، والنمط الغربي، والتي تتصل بالموقع المكاني لهذه الأنماط التعلمية في أداة القياس ثنائية الأبعاد المتعلقة بأنماط التعلم(Smith et. al., 2010).

فنمط التعلم الشمالي The Northerner مثلاً يعمل على تكامل كل من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال، مع التركيز على الخبرة المادية. لذا، فهو يدمج معا الخصائص والقدرات المتعلقة بالنمطين التشعيبي والتواؤمي أو التكيفي. أما الأشخاص الذين يتصفون بصفات نمط التعلم الشرقي Easterner فيمتازون بالمرونة في كل من الخبرة المادية والمفاهيم المجردة، ولكنهم يتخصصون في الملاحظة التأملية ويدمجون مهارات التعلم الملازمة لأنماط التعلم التشعيبي والتعلم الاستيعابي معا، في الوقت الذي يربط الأشخاص الذين يتصفون بصفات التعلم الجنوبي Southerners بين عناصر من أنماط التعلم الاستيعابي والتعلم التشعيبي في وقتٍ واحد، وتكون لديهم المرونة الكافية في كل من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال والتركيز على المفاهيم المجردة بالدرجة الأساس. أما عن الأشخاص الذين يميلون إلى نمط التعلم الغربي Westerners فإنهم يعملون على التكامل بين مجالات التعلم عن طريق الخبرة المادية والمفاهيم المجردة، ولكنهم يمتازون في الوقت ذاته بالتجريب الفعال في غالب الأحيان.

ويوجد في الترتيب الثالث لانماط التعلم ثلاثة أنماط من التعلم المتوازن Balanced Learning التي تتصل بقمة التطور لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، وأنها تمثل مظاهر لعملية تكامل التعلم. وهذا يعني بأن الناس الذين يمتازون بهذه الأنماط من التعلم، يتعلمون بطريقةٍ كلية، ويستخدمون القدرات المتلازمة مع توجهات التعلم الأربعة (التشعيبي، والاستيعابي، والتجميعي، والتكيفي)، وأن الفرق البسيط بين الملفات الثلاثة المتوازنة للتعلم يتمثل في أن الأول منها يركز على كلٍ من الخبرة المادية

والمفاهيم المجرة أكثر من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال، بينما ينعكس الأمر تماما مع الملف الثاني، في حين يؤكد الملف المتوازن الثالث على المساواة في التركيز بين هذين البُعدين.

ويوضح كولب ورفاقه (Kolb ,et.al., 2011) أن المعلومات عن النمطين الثاني والثالث من أنماط التعلم يبقى قليلا، وذلك لأن الدراسات ذات العلاقة وهي قليلة في عددها، تظل غير منتظمة رغم أهميتها.ومن بين الأسباب الأساسية التي منعت إجراء الدراسات التجريبية المنتظمة هو الاعتماد الكامل للدراسات السابقة على الأداة المسماة بمقياسنمط التعلم Learning Style Inventory. وقد تمّ بعد ذلك تطوير أدوات قياس أكثر حداثة وتتناسب مع عملية تقييم جميع مكونات نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، والتي تشمل في العادة قسما من مقياس نمط التعلم Learning Style Inventoryومقياس النمط التكيفي Adaptive Style Inventory وملف مهارات التعلم Learning Skills Profile. وقد تمّ تصميم هذه الأدوات كي تناسب الأطار النظري للتعلم الخبراتي، في الوقت الذي تعالج فيه من حيث الأسلوب بعض التحيزات وتقلل من التضاربات والاختلافات في وجهات النظر.

أما التوجه الجديد الثاني فيتمثل في التقييم الكلي لعناصر نظرية التعلم التجريبي أو الخبراتي من خلال تطبيق أداة نمط التعلم وأداة النمط التكيفي وأداة ملف المهارات التعلمية، حيث سيؤدي ذلك إلى توسيع القاعدة البحثية، بحيث لا تتضمن فقط الموضوعات المفضلة كي يتم تعلمها، بل ولا بد من التركيز أيضا على المهارات ولا سميا المرونة منها. وهنا تستخدم أداة النمط التكيفي كطريقةٍ مقارنة مزدوجة لترتيب التفضيلات التعلمية المتعلقة بالتوجهات التعلمية الأربعة ضمن ثمانية سياقات تعلمية شخصية، بحيث تقيس المرونة التكيفية في التعليم، وكذلك الدرجة التي يقوم فيها الشخص بتغيير نمط التعلم كي يستجيب لمختلف المواقف التعلمية الحياتية. وقدٍ توصلت الدراسات المبكرة في هذا الصدد إلى أن المرونة التكيفية ترتبط إيجابيا بالمستويات العليا لما يسمى بنمو الأناEgo Development في الأداة التي طورها لوفنجرLoevinger. ومن جهة أخرى، فإن الأشخاص الذين يتمتعون بمرونةٍ تكيفيةٍ عاليةٍ يميلون إلى أن يكونوا أكثر توجها من ذوات أنفسهم، ولا سيما الأشخاص من ذوي الخبرات البنائية الإيجابية في حياتهم والأقل ميلا نحو الصدام والعنف.

ويستخدم ملفمهارات التعلم Learning Skills Profile طريقة معدلة من أجل تقييم مستوى نمو المهارة في مجالات مهارية أربعة مرتبطة بالتوجهات التعلمية الأربعة المعروفة ب: (التشعيبي والاستيعابي) و(التجميعي والتكيفي). أما هذه المهارات فتتمثل في مهارات التواصل بين الأشخاص (مهارات مادية) والمهارات التحليلية (مفاهيم مجردة) والمهارات السلوكية (التجريب الفعال) والمهارات المعلوماتية (ملاحظة تاملية).

وبالاستخدام المشترك لكل من أداة نمط التعلم وأداة النمط التكيفي وأداة ملف المهارات التعلمية، فإنها تزود الباحثين بمرونةٍ كبيرةٍ لاختيار مكونات نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي من ناحية، وتعلم المزيد عن ملفات التعلم المتوازن من ناحية ثانية. وقد طبقت بعض الدراسات هذه الأدوات الثلاث معا لاختبار الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، والتي تنص على أن الأشخاص الأكثر توازنا في توجهاتهم التعلمية بناءً على نتائج تطبيقٍ أداة نمط التعلم **Learning Style Inventory** هم الأكثر تكيفا بناءً على نتائج تطبيق أداة النمط التكيفي. وهنا يتم استخدام مؤشر ملف التعلم المتوازن الذي يمثل العلامات أو الدرجات التي تمّ الحصول عليها باستخدام أداة نمط التعلم على الأبعاد الأربعة المتمثلة في الأمور المادية والمجردة والتأملية والتجريبية.

وتوضح النتائج التي تدعم فرضيات الباحثين في هذا الصدد، أن الأشخاص الذين يتمتعون بمزايا الملف التعلمي المتوازن في البعدين السابقين للنتائج المشار إليها، يتمتعون بشكل أكثر تقدما بالمرونة التكيفية. ويحتاج القول بأن الارتباطات أكثر قوة لملفً التوازن على البُعد الخاص بالأمور المادية والمجردة إلى المزيد من البحث والتقصي، في الوقت الذي نجد فيه أن نتائج أخرى تدعم التنبؤات الضرورية التي تشير إلى أن الأفراد المتفوقين في النتائج المترتبة على أداة نمط التعلم سيتمتعون بمستوياتٍ عاليةٍ من نمو المهارات ضمن ملف المهارات التعلمية.

وفي ضوء النمو المعلوماتي الهائل الذي تقدمه المواقع الإلكترونيةٍ اللامتناهية على شبكة الانترنت، فإن التعلم يصبح أكثر أهمية وضرورة من مجرد تحديد مدى نجاح الفرد أو المؤسسة في التكييف والبقاء والنمو. وتتطلب المهن أو الوظائف الصعبة وذات التوجه الخدماتي الكثير من المرونة من أجل التميز والنجاح. وفي هذا الصدد، فإن نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي تساعد كثيرا في فهم كل من التعلم والمرونة بدرجة أكثر عمقا وشمولية مما كان عليه الحال سابقا، إضافة إلى أن هذه النظرية تدعم التوجه الملائم للتطبيقات من أجل مساعدة الناس على تنمية التعلم لديهم وتصميم أساليب وطرق أفضل في التربية من جهة، وفي التطوير التربوي الحقيقي من جهة أخرى. أما بالنسبة للأشخاص المهتمين بالمنظمات التعلمية، فإنها تزودهم بالأطار النظري وأساليب التقييم الضرورية للكشف عن الفروق الفردية من ناحية وتوضيح التعلم بمستوياتٍ متعددةٍ في المجتمع المحلي ومنظماته المختلفة من ناحية ثانية.

- **تعقيب الباحث على نتائج السؤال الرابع:**

لقد حظيت نظرية التعلم الخبراتي فيما بعد، بظهور توجهاتٍ جديدةٍ زادت من قيمتها وأهميتها كثيرا، حيث تضاعفت الأبحاث والدراسات والمؤلفات التي عملت على تمحيص الظروف المرافقة لمجال التعلم كتوجهٍ جديدٍ لهذه

النظرية في مجال الاختبار الامبريقي، مع الأخذ بالحسبان ما يُطلق عليه التعلم التكاملي، إذ ظهرت لأول مرة مسميات جديدة من هذه التوجهات كان أولها التعلم الشمالي الذي يعمل على تكامل كلٍ من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال، في حين يسمى التوجه الثاني الحَديث للتعلم الخبراتي بإسم التعلم الشرقي، ويتصف الأشخاص الذين تنطبق عليهم سِماته بالمرونة ودمج مهارات التعلم الملازمة لأنماط التعلم التشعيبي والتعلم الاستيعابي، بينما يربط الأشخاص الذين يتصفون بصفات التعلم الجنوبي كلا من التعلم الاستيعابي والتعلم التشعيبي في وقتٍ واحد، أما عن الأشخاص الذين يميلون إلى نمط التعلم الغربي، فإنهم يعملون في الغالب على التكامل بين مجالات التعلم عن طريق الخبرة المادية والمفاهيم المجردة ولكنهم يمتازون بالتجريب الفعال في غالب الأحيان.

- **الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي: ما خطوات تنفيذ التعلم الخبراتي في المدارس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، يمكن القول بأن أهم الخطوات التي يتم عن طريقها تنفيذ التعلم الخبراتي أو التجريبي بصورةٍ عمليةٍ في المدارس بالذات، تتمثل في أن يقوم المعلم بالدرجة الأساس بمراجعة الدروس أو المواد المرافقة لها، بالإضافة إلى ممارسة تلك الأنشطة من أجل تعلمها. أما بالنسبة لقائد المجموعة الطلابية، فإنه يتوجب عليه في هذا المجال المساعدة في تقديم أو طرح الفرضيات الضرورية وتحديد الاجابات أو الحلول ذات الصلة.

ويتضمن نموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي في هذا الصدد خمس خطواتٍ فرعيةٍ ذات أهميةٍ بالغة، والتي يمكن اختصارها في ثلاث خطوات رئيسية فقط تتمثل في الآتي: العمل أو الفعل أو الممارسة، ثم التأمل، وبعد ذلك التطبيق، حيث أنه لا يتم تطبيق خطوةٍ واحدةٍ بمعزلٍ عن الخطوات الأخرى، وذلك لكونها مترابطة معا بدرجةٍ كبيرة. كما وأنهً من الضروري إكمال هذه الخطوات الثلاث الرئيسة للدورة التعلمية بالوقت الذي يتم به إنهاء الوحدة الدراسية المحددة (Provenzo, 2008). أما عن هذه الأدوار التي يتوجب على قائد الطلبة ورفاقه الآخرين القيام بها عند كل خطوة من هذه الخطوات المتعلقة بالتعلم الخبراتي، والتي تتلخص الخطوة الأولى منها في خطوة العمل أو الفعل Act، والتيتشمل خطوة أخرى فرعية تسمى الخبرة أو الممارسة، حيث يكون هناك دورٌ فاعلٌ فيها للطالب القائد من جهة، ودورٌ فاعلٌ آخر لبقية الطلبة ممن معه من جهةٍ ثانية. فبالنسبة لدور الطالب القائد، فإنه لا بد أن يقوم بتوضيح الخبرة أو النشاط الذي سيقوم به رفاقه الآخرون من الطلبة، قبل أن يخبرهم بكيفية أدائه، أو عرض كيفية ذلك الأداء، والقيام بتشجيع الشباب على التفكير بما يمكن أن يروه، أو ما يمكن أن يحدث من خلال طرح بعض الأسئلة مثل: " ماذا تتوقع أن ترى؟"، أو " أكتب

فرضياتك أو توقعاتك حول ما سيحدث هنا". أما عن دور الطلبة الآخرين فيتلخص في القيام بتأدية النشاط أو الأنشطة المتوقعة منهم القيام بها بدقةٍ متناهيةٍ، مع مراعاة كلٍ من تعليمات المدرسة وقوانينها، والسلامة العامة، ومتطلبات الوقت، بحيث يُتيح دور الطالب القائد ودور بقية زملائه الطلبة وجود فرصةٍ حقيقيةٍ لتطوير العديد من الأفكار والتعبير عنها بطريقةٍ شفافة، ثم التفاعل مع الآخرين وتقبل وجهات نظرهم المختلفة.

وبالنسبة إلى الخطوة الثانية من خطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس فتتمثل في خطوة التأمل **Reflect**، حيث تتضمن هذه الخطوة الرئيسة في الحقيقة خطوتين فرعيتين مهمتين هما: خطوة المشاركة، والخطوة العملية. أما في خطوة المشاركة فيتم التركيز فيها عما يحدث في أرض الواقع، ويتلخص دور قائد المجموعة هنا في تحضير الأسئلة الهادفة والمتنوعة التي يتم توجيهها للطلبة ككل من أجل الكشف عن خبراتهم السابقة وردود الأفعال لديهم حول ذلك، ولا سيما عندما ينتهون من النشاط أو الأنشطة المطلوبة منهم. أما عن دورِ بقية الطلبة في هذا الصدد، فيتمثل في المشاركة الفاعلة مع بعضهم بعضا من أجل الوصول إلى النتائج المختلفة، وردود الأفعال المتنوعة، والملاحظات الجماعية المتعددة، مع العمل على وصف نتائج الخبرات الميدانية وردود الأفعال الكثيرة.

أما عن الخطوة الفرعية الثانية المنبثقة عن خطوة التأمل الرئيسية من خطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس، فتتمثل في خطوة القيام بالعملية ذاتها والتي يتم التركيز فيها على الأمور المهمة التي تحدث خلال مرور طلبة المدارس بالخبرات الواقعية. وهنا يهتم قائد المجموعة بإعداد الأسئلة ثم طرحها على الطلبة من أجل الاستفسار عن أشياء يعتقدون بأنها ذات أهميةٍ بالغة لديهم عن الخبرة التي مروا بها في الواقع الميداني. أما بالنسبة إلى بقية الطلبة فيتم تطبيق التعلم الخبراتي من خلال أمورٍ عديدة مثل المناقشة، والنظر بعمق إلى الخبرة التي مروا بها من أجل تحليلها، والاستمرار بالتفكير فيها، ولا سيما من حيث ربط الطلبة الخبرة بالمادة التعليمية المستهدفة وبمهارات الحياة اليومية التي تمّ بالفعل تعلمها أو اكتسابها في فتراتٍ سابقة.

أما عن الخطوة الثالثة فتتمثل في خطوة التطبيق **Apply**، ويقع تحت مظلة هذه الخطوة الرئيسة لتطبيق التعلم الخبراتي عمليا في المدارس، خطوتان فرعيتان تعملان على تزويد طلبة المدارس بالأنشطة المتعددة، وبالأسئلة الدقيقة المتنوعة، التي تعزز لديهم عملية تلخيص ما مروا به من خبرات حقيقية، بحيث تساعدهم على تعميم ما تعلموه في مواقف تعليميةٍ سابقة، على مواقف تعليميةٍ وحياتية متنوعة. أما عن هاتين الخطوتين الفرعيتين فهما: التعميم والتطبيق.

أما عن خطوة التعميم Generalize ففيها يتم التركيز من جانب قائد المجموعة وبشكل واضح على تحضير الأسئلة التي سوف يطرحها على الطلبة كي يستفسر منهم عن مدى ارتباط الخبرات التعلمية التي يمرون بها من خلال الأنشطة المتعددة بظروف ووقائع حياتهم اليومية، بينما يتمثل دور بقية الطلبة في صياغة التعميم الذي يتم فيه ربط الخبرة التي اكتسبوها بالأمثلة والمواقف الحياتية الحقيقية، بحيث يتم فيما بعد ربط المادة التعليمية والمهارات الحياتية التي تم طرحها للنقاش بالواقع المحلي والوطني والإقليمي والدولي ما أمكن.

وبالنسبة إلى الخطوة الفرعية الثانية فتتلخص في التطبيق الإضافي، وهنا يتم التركيز على ماذا على قائد المجموعة وعلى بقية الطلبة أن يقوموا به الآن، حيث ينبغي على القائد إقتراح وتطوير أسئلةٍ محددةٍ بهدف طرحها على الطلبة حول الكيفية التي من الممكن أن يطبقوا بواسطتها ما تعلموه في مواقف مماثلة أو مختلفة. أما عن بقية الطلبة، فلا بد لهم أولاً من تطبيق ما تعلموه في مواقف مماثلة أو مشابهة، أي أن تتم الممارسة ذاتها، بحيث يقوموا باستخدام المادة الدراسية الجديدة والخبرات الحياتية المتنوعة في مجالات أخرى من حياتهم (Beard, et. al., 2006).

أما عن عملية طرح الأسئلة، فهي تمثل في الحقيقة واحدةًمن الأدوار المهمة التي تقوم بها مجموعة القادة والمتمثلة في محاكاة تفكير الطلبة حول الأسئلة التي يتم طرحها لبيان كل من السبب، والكيفية، والأشياء التي قد تحدث، وغيرها من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة، التي تساعدهم في نهاية المطاف على التفكير والتفاعل بشكل أفضل، بالإضافة إلى أنها تقوم بتزويدهم بالفرص والمواقف التعلمية المتنوعة، من أجل تقييم خبراتهم، والعمل على تطويرها نحو الأفضل مع مرور الوقت.

- **تعقيب الباحث على نتائج السؤال الخامس:**

لقد دار السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية حول خطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس سواءٌ الحكومية منها أو الخاصة، ويكون ذلك عن طريق قيام المعلم بمراجعة الدروس أو المواد المرافقة لها من أجل تعلمها، في الوقت الذي يكون فيه دورٌ مهمٌ لقائد المجموعة الطلابية، حيث يهتم بالدرجة الأساس بمساعدة بقية الطلبة على طرح الفرضيات الضرورية وتحديد الحلول ذات الصلة بها. ويتضمن نموذج التعلم الخبراتي هنا ثلاث خطوات رئيسة تتمثل الأولى منها فيما يسمى بالفعل أو الممارسة، حيث يكون للطالب القائد دورٌ مهمٌ للغاية يتلخص في القيام بتوضيح الخبرة أو النشاط الذي سيقوم به رفاقه الآخرون من الطلبة، قبل أن يخبرهم بكيفية أدائه، أو عرض كيفية ذلك الأداء. أما عن دور الطلبة الآخرين فيتمثل في تأدية الأنشطة

المتوقعة منهم بدقةٍ متناهيةٍ، مع مراعاة كل من تعليمات المدرسة وأنظمتها وقوانينها، ومبادئ السلامة العامة، ومتطلباتً الوقت الخاصة بالإنجاز.

أما الخطوة الثانية من خطوات تطبيق التعلم الخبراتي في المدارس فتتمثل في التأمل Reflect، حيث يتم التركيز هنا عما يحدث في أرض الواقع من خبراتٍ متنوعة. ويتلخص دور قائد المجموعة هنا في تحضير الأسئلة الهادفة والمتنوعة التي يتم توجيهها للطلبة ككل، وذلك من أجل الكشف عن خبراتهم السابقة وردود الأفعال لديهم حول ذلك، في حين يركز دور بقية الطلبة على المشاركة الفاعلة مع بعضهم للوصول إلى النتائج المختلفة، وردود الأفعال المتنوعة، والملاحظات الجماعية المتعددة. وفي الوقت ذاته تتلخص الخطوة الثالثة والأخيرة من خطوات تنفيذ التعلم الخبراتي داخل المدارس في خطوة التطبيق، حيث يتم تزويد طلبة المدارس بالأنشطة المتعددة، وبالأسئلة الدقيقة المتنوعة التي تعزز لديهم عملية تلخيص ما مروا به من خبراتٍ واقعيةٍ، بحيث تساعدهم على تعميم ما تعلموه بالفعل في المواقف التعلمية السابقة، على مواقف تعلميةٍ وحياتيةٍ متنوعةٍ في أوقاتٍ لاحقة.

• توصيات الدراسة:

بناءً على ما قام به الباحث في الدراسة الحالية من تطبيق للأسلوب الوصفي التحليلي، وما تمّ التوصل إليهٍ من معلومات قيّمة، وما تمّ جمعه من نتائج تتمثل في الكم المعرفي الكبير نسبيا والمتضمن لكل من الحقائق والمعارف والمعلومات المتنوعة عن نظرية التعلم الخبراتي للمربي المعروف كولب، والتي من المتوقع أن يزداد الاهتمام بها من جانب الباحثين والمهتمين كي تتم الاستفادة منها في البيئة التربوية المدرسية من جانب الطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، فإن الباحث يطرح التوصيات الآتية:

- ضرورة التوسع في دراسة نظرية كولب للتعلم الخبراتي أو التجريبي، لإظهار المزيد من الجوانب التي يمكن تفعيلها في الواقع التربوي المدرسي، كي يمر الطلبة على الدوام بالجديد والمفيد من الخبرات التعلمية الميدانية التي تساعدهم في دراساتهم للكثير من الأمور والموضوعات المقررة عليهم.
- إجراء دراسة ميدانية عن أثر ثلاثة من أنماط التعلم التشعيبي والاستيعابي والتواؤمي، على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن في تدريس إحدى المواد المدرسية المقررة.
- وضع الكم المعرفي الكبير نسبيا الذي توصلت إليه الدراسة الحالية، تحت تصرف القائمين على عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمهتمين بتحسين العملية التعليمية التعلمية، وذلك من أجل الاستعانة بها لرفع كفايات المعلمين بالدرجة الأساس خلال عقد دوراتٍ تدريبيةٍ جديدة خاصةٍ بهم.

- ضرورة رجوع مخططي المناهج ومطوريها إلى المعلومات التي طرحتها الدراسة الحالية للأخذ بها، ولا سيما عند الحديث عن التطبيقات المدرسية لنظرية كولب في التعلم الخبراتي، والتي ينبغي أن يتضمنها دليل المعلم، من أجل تأمين التعليم الفعال الذي يحتاجه الطلبة والمعلمون في وقتٍ واحد.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- سعادة، جودت أحمد(٢٠١٤). **التعلم الخبراتي أو التجريبي.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- شحادة، حسن، والنجار، زينب(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Armstrong, P. & McDaniel, E. (1986). Relationships between learning styles and performance on problem-solving tasks. **Psychological Reports**, 59, 1135-1138.
- Beard, Colin& Wilson, John P. (2006). **Experiential learning** : **A best practice handbook for educators and trainers**. London: Kogan Page.
- Books – Harris, Jeff E, and Stock-Ward, Susan R. (1999). **Workshops: Designing and facilitating experiential learning.** London: SAGE publishers**.**
- Fenwick, Tara J. (2003). **learning through experience.** New York: Krieger Publishers Co.
- Holman, D., Pavlica, K. & Thorpe, R. (1997).Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity theory. **Management Learning**, 28 (2), 135-148.
- Indiana University (2014).“Definition of experiential learning”. Look at:
- http://www.registrar.iupui,edu/transcript/tran-experiential.html.
- Jackson, C. J. (2002).Predicting team performance from a learning process model. **Journal of Managerial Psychology**, 17 (1), 6–13.
- Katz, N. (1990). Problem-solving and time: Functions of learning styles and teaching methods. **Occupational Therapy Journal Research**, 10 (4), 221-236.
- Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management education. **Academy of Management Learning and Education**, 1 (2), 137-149.
- Kolbe, David A. (1983). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentice-Hall Inc.

- olbe, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.
- Loo, R. (2002). The distribution of learning styles and types for hard and soft business majors. **Educational Psychology**. 22 (3), 349-360.
- Moon, Jennifer A. (2004). **A handbook of reflective and experiential learning**. London: Routledge publishers.
- Pauleen, D., Marshall, S., &Egort, I. (2004). "ICT-supported team-based experiential learning: Classroom perspectives". **Eductation& Training**, 46 (2), 90-99.
- Provenzo, Eugene F. (2008). **experiential learning activities for social studies, literature and arts, grades 5-12**. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education** . London: Routledge Publishers.
- Sandmire, D.A., Vroman, K.G., & Sanders, R. (2000). The influence of learning styles on collaborative performances of allied health students in a clinical exercise. **Journal of Allied Health**, 29 (3), 143-149.
- Silberman, Mel/ Editor (2007) **The handbook of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge. Publishers.
- Wessels, Marus (2005). **Experiential learning** . South Africa: JUTA.
- Wurdinger, Scott D. (2005). **Using experiential learning in the classroom: Practical ideas for all educators**. Oxford: Scarecrow education.
- Wurdinger, Scott D. and Carlson, Julie A. (2010). **Teaching for Experiential learning** . New York: Rowman& Little field publishers.