أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د. / إبراهيم السيد إسماعيل

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية تحديد أساليب التدريس التى يفضلها طلاب الجامعة فى ضوء الجنس والتخصص، والكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (٢٨٩) طالبًا وطالبة بالتخصصات الأدبية والعلمية من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس إعداد جراشا وريتشمان (Grasha & Rieichmann, 1996) وتعريب الباحث الحالي، ومقياس أساليب التعلم إعداد فيلدر وسولومان (Felder & Soloman, 1996) وتعريب الباحث الحالي، ومقياس الأساليب الاجتماعية فى ضوء نموذج ميريل وريد (Merrill & Reid, 1981) إعداد الباحث الحالي، وباستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى :

١- تفضيل الإناث وطلبة الشعب العلمية لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر فى التدريس أكثر من تفضيل الذكور وطلبة الشعب الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة فى تفضيل باقى أساليب التدريس ترجع للجنس أو التخصص.

٢- أساليب التدريس الأكثر تفضيلاً لدى طلبة الجامعة هى : الميسر والخبير والنموذج الشخصي، والأقل تفضيلاً أسلوبي السلطة الرسمية والمفوض.

٣- تفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم النشط لأساليب السلطة الرسمية والنموذج الشخصي والمفوض فى التدريس أكثر من تفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم التأملى، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما فى تفضيل باقى أساليب التدريس، وتفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم البصري لأسلوب التدريس الميسر أكثر من تفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم اللفظي، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما فى تفضيل باقى أساليب التدريس، كما لا توجد فروق دالة فى أساليب التدريس المفضلة تعزى لباقى أساليب التعلم.

٤- توجد علاقات موجبة دالة بين درجات الطلبة فى أساليب التدريس المفضلة ودرجاتهم فى الأساليب الاجتماعية.

٥- يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة من خلال بعض أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: أساليب التدريس المفضلة، أساليب التعلم، الأساليب الاجتماعية، الجنس، التخصص، طلاب كلية التربية.

Abstract

The current study aimed at determining teaching styles which university students prefer in light of sex and academic specialization. Also, it investigates the relation between preferred teaching styles and both learning and social styles. The study sample included (289) male and female students in literary and scientific specialization from second year students at the Faculty of Education, Mansoura University. Teaching styles questionnaire (prepared by Grasha & Rieichmann, 1996 and translated by the current researcher), learning styles questionnaire (prepared by Felder & Soloman, 1996 and translated by the current researcher), and social styles questionnaire (prepared by the current researcher in terms of Merrill & Reid, 1981 model) were applied on the current sample. Using the 'T' test, Person correlation coefficient and Multiple regression analysis, the study reached to:

1) The females and scientific specialization students preferred personal model and facilitator style in teaching more than males and literary specialization students. But there are no differences in the other dimensions of teaching styles in terms of sex and academic specialization .

2) The more preferred teaching styles to students are : facilitator, expert, and personal model, but the least preferred are : formal authority and delegator styles.

3) The active learning students style preferred formal authority, personal model, and delegator styles in teaching more than the reflective learning students style. But The visual learning students style preferred facilitator style in teaching more than the verbal learning students style. there are no differences attributed to the other dimensions of learning styles in the other dimensions of teaching styles.

4) There are a significant positive relationships between students' scores in the preferred teaching styles and their scores in the social styles.

5) The preferred teaching styles can be predicted through some learning and social styles.

Key words: Preferred Teaching Styles, Learning Styles, Social Styles, Sex, Specialization, Faculty of Education students.

مقدمة الدراسة :

لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبحت الغاية فى التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة، ويتطلب ذلك إعداد الأجيال القادرة على التطبيق والتفكير والبحث في الجديد ليس على مستوى التقليد، وإنما على مستوى الابتكار.

ويحتل التعليم الجامعي مساحة كبيرة من هذا الدور الحيوي، من خلال إكساب المتعلمين مهارات التعامل الفعال مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم، وتعتمد الجامعات فى رقيها على مستوى التطور في مناهجها وأساليب تدريسها.

حيث يكون للمناهج الدراسية –عامة والمناهج الدراسية الجامعية بصورة خاصة– دورًا كبيرًا ومهمًا في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته، كما أن دور أستاذ الجامعة أو المعلم لم يعد موجهًا نحو تزويد المتعلمين بالمعارف فقط، وإنما أصبح يستهدف تهيئة الفرص لمساعدتهم على التفكير والإبداع وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حل ما يواجههم من مشكلات واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر، فالمعلم مطالب لا بتلقين المتعلمين مجموعة من المعلومات في مجال تخصصه، وإنما بأن يكون مربيًا ومرشدًا ومنسقًا ومحفزًا وموجهًا للمتعلمين، بحيث ينمي قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد مستطاع ويأخذ بأيديهم ليدربهم على الأسلوب العلمي في الدراسة والتفكير؛ ليضعهم على أول الطريق لتصبح مهمتهم الأساسية التعلم والبحث عن المعرفة وتطبيقها تطبيقاً عملياً، وهذا كله يشير إلى ضرورة تبنى المعلم لأساليب تدريس تحقق تلك الأهداف.

وتشير أساليب التدريس إلى الفنيات والطرق التى يستخدمها المعلم فى قاعة الدرس، وهناك أنماط وأساليب تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة، كما أنه لا يوجد أسلوب تدريس واحد أفضل يصلح لكل المواقف التعليمية ، فجودة الأسلوب التدريسي يتحدد بمدى تحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة ومدى مناسبته لقدرات المتعلمين ومستوياتهم.

وتتنوع أساليب التدريس فمنها ما يكون مركزها المعلم حيث يكون المعلم هو الخبير والسلطة فى تقديم المعلومات، ومنها ما يكون مركزها المتعلم حيث يكون المعلم موجه وميسر لتعلم الطلاب (Alhussain, 2012 : 122).

وبالتالى يحتاج المعلم إلى تبنى مداخل فى التدريس تساعد الطلاب باختلاف أساليب تعلمهم على التعلم بفاعلية، وذلك من خلال خلق فرص تعلم متعددة تضمن تحقيق التعلم الفعال لأكبر عدد محتمل من الطلاب فى ضوء خصائصهم المتعلقة بالتعليم (Visser, McChlery & Vreken , 2006 : 98).

كما يحتاج الفرد الناجح فى عمله إلى المرونة والقدرة على التعامل مع الأفراد ذوى الأنماط الشخصية المختلفة، وحيث إن المعلم فى قاعة الدرس يتعامل مع طلاب لديهم أساليب مختلفة فى

التفاعل الاجتماعي؛ لذلك ينبغى عليه تبنى مداخل فى التدريس تساعد الطلاب على اختلاف أساليبهم الاجتماعية من تحقيق الأهداف التربوية (Schlee, 2005 : 132).

ويعتقد الباحث أن معرفة أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وأساليبهم الاجتماعية سوف يساعد أعضاء هيئة التدريس على تبني الأساليب التدريسية المناسبة التي تساهم فى تحقيق التعلم الفعال.

مشكلة الدراسة :

ظهرت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحث لوجود كثير من الطلاب في كلية التربية يحصلون على تقديرات مرتفعة فى مقررات معينة وتقديرات منخفضة فى مقررات أخرى، وعند سؤال الطلاب عن أسباب انخفاض تقديراتهم فى تلك المقررات، يذكرون أسباب منها صعوبة المقرر وقلة ما يتم استيعابه من المحاضرات، بمعنى أن أساليب أساتذة الجامعة فى التدريس قد لا تراعى أساليب تعلمهم، كما قد لا تستثمر أساليبهم الاجتماعية.

ويشير كثير من الباحثين إلى ضرورة الانسجام بين أساليب التدريس وأساليب التعلم، لما له من منافع كثيرة منها : الإنجاز الاكاديمى (Felder, 1996 ; Zhenhui, 2001 ; Garland & Martin , 2003 ; Dasari , 2006)، وتكوين اتجاهات أكثر ايجابية نحو التعلم، وزيادة القدرة على نقل ما تم تعلمه من مجال لآخر، والفهم الأكثر عمقًا لمشاعر الناس (Farkas, 2003)، وعدم الملاءمة بين أساليب التدريس وأساليب التعلم سيؤدى إلى صعوبات فى التعلم (Felder & Spurlin, 2005).

لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف علي أساليب التدريس التى يفضلها طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمى، وعلاقة تلك الأساليب بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل تختلف أساليب التدريس المفضلة لدى الطلاب باختلاف الجنس ؟.
٢- هل تختلف أساليب التدريس المفضلة لدى الطلاب باختلاف التخصص ؟.
٣- ما ترتيب أساليب التدريس المفضلة لطلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص؟.
٤- هل تختلف أساليب التدريس المفضلة لدى الطلاب باختلاف أساليب التعلم؟.
٥- ما دلالة العلاقة بين أساليب التدريس المفضلة والأساليب الاجتماعية لدي طلاب الجامعة ؟.
٦- هل يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة لطلاب الجامعة من أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية ؟.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

١- إعطاء وصف لواقع أساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة في ضوء : الجنس، والتخصص.
٢- الكشف عن أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية التى تسهم فى التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

١. الأهمية النظرية : توجيه النظر لمتغيرات الدراسة : حيث تعد أساليب تعلم الطلاب وأساليبهم الاجتماعية وأساليب التدريس التى يفضلون من المعلمين اتباعها من المؤثرات المهمة فى الاستمتاع بالتعلم وتحقيق أهدافه.

٢. الأهمية التطبيقية : قد يستفاد من نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على التدريس في اختيار أساليب التدريس التى يفضلها الطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : أساليب التدريس المفضلة Preferred Teaching Styles

يعرفها الباحث بأنها: نمط السلوكيات التى يرغب المتعلم فى أن يُظهرها المعلم فى قاعة الدرس، والتى حددتها جراشا Grasha (1996) فى خمسة أنماط، هى : الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصى، والميسر، والمفوض.

ثانياً : أساليب التعلم Learning Styles

يعرفها الباحث بأنها: طرق الفرد المفضلة فى انتقاء المعلومات واستقبالها وتجهيزها وفهمها، والتى ذكرها فيلدر وسلفرمان Felder and Silverman (1988) فى نموذجه، وهى : الحسي- الحدسي، والبصري- اللفظي، والنشط- التأملى، والتتابعى- الشمولى.

ثالثاً : الأساليب الاجتماعية Social Styles

يعرفها الباحث بأنها: نمط ثابت نسبيًا من تصرفات الفرد فى المواقف المختلفة، والتى تؤثر فى سلوكياته مع الآخرين، والتى حددتها ميريل وريد Merrill and Reid (1981) فى أربعة أساليب، هى: القيادى، والتحليلى، والتعبيرى، والودودى.

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً : أساليب التدريس

تدور فكرة الأسلوب حول طريقة الفرد المفضلة فى توظيف قدراته فى المجالات المختلفة، سواء التعلم أو التفكير أو التدريس(Sternberg & Grigorenko, 1997 : 700).

وتشير أساليب التدريس إلى السلوكيات والوسائل التى يستخدمها المعلم في توصيل المعلومات إلى المتعلمين أو استقبالها منهم (Kaplan & Kies, 1995 : 29)، وترى جراشا : Grasha (1996 : 154) أن أساليب التدريس هى نمط من الحاجات والمعتقدات والسلوكيات التى يظهرها المعلم فى قاعة الدرس، وتوجه طريقته فى عرض المعلومات، والتفاعل مع الطلاب، وإدارة مهام الصف، والإشراف على الواجب، والمشاركة الاجتماعية للطلاب وإرشادهم، أى أن أساليب التدريس تشير إلى أدوار المعلم المتعددة التى يؤديها فى قاعة الدرس، والتى تتأثر بمعتقدات المعلم وخلفيته

الثقافية وخبراته التدريسية ورضاه الوظيفى وطبيعة المادة الدراسية : (Alhussain , 2012 .122-123)

وتوجد بعض النماذج التى حاولت تحديد الأساليب التى يستخدمها المعلم فى التدريس، منها نموذج جراشا (Grasha, 1996 :154 ; Grasha, 2002 :141-142) الذى يفترض وجود خمسة أساليب للتدريس، هى:

الخبير Expert : يمتلك المعلم الذى يستخدم هذا الأسلوب المعرفة والخبرة بحاجات الطلاب، ويبذل قصارى جهده في نقل المعلومات وعرض المعرفة التفصيلية، وتزويد الطلاب بتفاصيل ما يتم فعله، وتزويدهم بشرح مفصل وإجابات محكمة، ويستخدم الأسئلة التى تؤكد على المعرفة الأساسية وفهم المفاهيم، ويميل إلى تحدى الطلاب بشكل واضح أو ضمني لزيادة كفاءتهم، ويكون هو مصدر المعلومات في قاعة الدرس، ويستخدم طريقة الإلقاء في الغالب.

ومن مميزات أسلوب الخبير أن المعلم يمتلك المعلومات والمعرفة والمهارات، بينما من عيوبه أنه مفرط فى كمية المعلومات والمعرفة والمهارات التى قد تخيف الطلاب الأقل خبرة، كما أنه فى الغالب لا يوضح عمليات التفكير التى تلزم للوصول إلى الإجابة.

١- السلطة الرسمية Formal Authority : يوفر المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب توقعات واضحة، وله أهداف واضحة للمهمة أو المشروع، ويضع معايير عالية للمشروعات أو المهام، ويزود الطلاب بالتغذية الراجعة الفورية الايجابية والسلبية المتعلقة بالأداء، ويؤمن بالطرق الصحيحة أو القياسية فى عمل الأشياء؛ لذلك يحدد ما يجب على الطلاب تعلمه والكيفية المناسبة لذلك، ويضع خطوط توجيهية واضحة حول كيفية إكمال الطلاب للمهام.

ومن مميزات أسلوب السلطة الرسمية التركيز على التوقعات الواضحة والطرق المقبولة فى عمل الأشياء، بينما من عيوبه أنه قد يبدو فيه قلة المرونة والتصلب فى العملية التعليمية، كما يمكنه أن يغفل الفروق الفردية بين الطلاب فى الحاجات والأهداف، كما لا يشغله بناء علاقات وثيقة مع طلابه، بل يشغله مدى التزامهم بالسلوكيات المتوقعة والقواعد التى يضعها لهم.

٢- النموذج الشخصي Personal Model : يميل المعلم الذى يستخدم هذا الأسلوب إلى التدريس بالمثال، حيث يضع نموذجًا للتفكير يظن أنه الأفضل ويشجع الطلاب على تقليده، ويعمل بجانب الطلاب لتزويدهم بالاتجاه والتوجيه، ويدرك نفسه كنموذج ينبغى اتباعه، ويكثر من استخدام طريقة لعب الدور، ويعطى التغذية الراجعة التى تساعد الطلاب على زيادة مهاراتهم وتحسينها.

ومن مميزات أسلوب النموذج الشخصي التأكيد على الملاحظة المباشرة، وتوضيح كيفية اتباع نموذج ما، بينما من عيوبه أنه قد يعتقد أن طريقته هى الفضلى أو الوحيدة لعمل الأشياء، مما يجعله يسعى لجعل الطلاب نسخة طبق الأصل من النموذج وعدم إظهار الخيارات المتاحة أمامهم، مما قد يجعل بعض الطلاب يشعرون بالنقص لعدم قدرتهم على تحقيق توقعات النموذج ومعاييره.

٣- الميسر Facilitator : يؤمن المعلم الذى يستخدم هذا الأسلوب بأهمية التفاعل المتبادل بين المعلم والطلاب، ويسعى لتوفير التغذية الراجعة التى تساعد الطلاب على زيادة مهاراتهم وتحسينها، ويستمع جيدًا للطلاب قبل القيام بالتدخلات، ويشجع الطلاب على مناقشة الموضوعات، ويكافح من أجل أن يكون معلم مشجع ومساعد للطلاب، حيث يعطى الطلاب المزيد من الدعم والتشجيع للوصول للأداء الأفضل، والتشاور معهم حول كيفية تحسين عملهم فى الأنشطة والمشاريع، ويحاول إكساب الطلاب مهارات تقويم الذات، ويسأل أسئلة عريضة (مفتوحة النهاية) لتطوير التفكير الناقد والابتكارى.

ومن مميزات أسلوب الميسر المرونة الشخصية، والتركيز على احتياجات الطلاب وأهدافهم، والرغبة فى اكتشاف الخيارات والبدائل المتعلقة بالعمل، بينما من عيوبه استهلاك الوقت، وقد يشعر الطلاب بعدم الراحة إذا لم يوظف بصورة ايجابية.

٤- المفوض Delegator : يشجع المعلم الذى يستخدم هذا الأسلوب الطلاب على العمل المستقل، حيث يجعلهم يعملون بمفردهم فى أنشطة ومشروعات مع قليل من الإشراف والمتابعة، والسماح لهم باكتشاف الخيارات وطرق العمل البديلة، والاستجابة المباشرة لاحتياجات الطلاب الفورية، ويكون توجهه فى التدريس مماثلاً لمدير مجموعة حيث يعمل على توزيع المهام والمسؤوليات على الطلاب، ويكون متاحًا للطلاب عندما يحتاجون للتوجيه وإعطاء النصيحة، ويقترح مصادر أخرى للمساعدة، كما أنه يمنح الطلاب فرصًا لبناء علاقات اجتماعية مع بعضهم البعض.

ومن مميزات أسلوب المفوض المساهمة فى تعليم الطلاب أن لديهم معرفة ومهارات يمكنهم استخدامها بشكل مستقل، وعندما يتم الثقة فى أنهم يمكنهم التفكير وإنجاز العمل بالكامل مع قليل من الإشراف يشعرهم ذلك بأنهم أصبحوا محترفين فى المجال، بينما من عيوبه أنه قد يساء الحكم على مستوى الطلاب وقدرتهم، فقد لا يمتلك الطلاب القدرة على التفكير والتصرف بشكل فيه مزيد من الاستقلالية.

ويمكن تقسيم المعلمين فى ضوء تلك الأساليب إلى أربعة أصناف، الأول : معلم يستخدم أسلوبي الخبير والسلطة الرسمية، والثاني : معلم يستخدم أساليب النموذج الشخصي والخبير والسلطة الرسمية، والثالث : معلم يستخدم أساليب الميسر والنموذج الشخصي والخبير، والرابع : معلم يستخدم أساليب المفوض والميسر والخبير. ويقوم الصنف الأول والثاني على مدخل التدريس القائم على المعلم، الذى فيه يتم التركيز على قيام المعلم بتحديد ما يتعلمه الطلاب وكيف ومتى، بينما يقوم الصنف الثالث والرابع على مدخل التدريس القائم على المتعلم، الذى فيه يتم التركيز على حاجات الطلاب ومشاركتهم الفعالة فى عملية التعلم (Grasha, 2002 : 143).

وقد أشارت نتائج دراسة حسين وأيوب Hussain & Ayub (2012) إلى وجود علاقة موجبة دالة قوية (٠.٧٧) بين أسلوب تدريس المعلمين وأسلوب تعلم الطلاب.

ثانياً : أساليب التعلم

تشير أساليب التعلم إلى طرق ثابتة نسبيًا يدرك بها الفرد المعلومات وينظمها ويسترجعها (Verster, 2005 : 1)، أو هى الطرق التى يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها ويستجيب لها (Ellis, 2001 : 149) .

وتوجد بعض النماذج التى حاولت تحديد أساليب التعلم، منها نموذج فيلدر وسلفرمان Felder & Silverman (1988 : 675) الذى يفترض وجود خمسة أساليب للتعلم ثنائية القطب، وهى (الحسي- الحدسي، والبصري- السمعي، والنشط- التأملى، والاستقرائي- الاستنباطي، والتتابعى- الشمولى)، تم تحديدها من خلال الإجابة عن خمسة أسئلة تتعلق بنوعية المعلومات التى يفضل الفرد إدراكها، والقناة الحسية التى يمكن بها إدراك المعلومات بفاعلية، وتنظيم المعلومات الذى يُشعر الفرد بالراحة، وطريقة الفرد التى يفضلها فى معالجة المعلومات، وطريقة الفرد التى يتقدم بها نحو الفهم.

ومن خلال الدراسات التى قام بها فيلدر Felder وبعض الباحثين معه تم الإبقاء على أربعة أبعاد مع تغيير مسمى الأسلوب البصرى-السمعى بالبصرى-اللفظى، واستبعاد البعد الخاص بالتنظيم (الاستقرائي: وفيه يفضل الفرد الانتقال من الخاص إلى العام، والاستنباطي: وفيه يفضل الفرد الانتقال من العام إلى الخاص)؛ لأنه يتعلق أكثر بالتفكير.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأساليب الأربعة ثنائية القطب التى ذكرت فى نموذج فيلدر وسلفرمان:

(In : Felder & Henriques, 1995 : 22-25 ; Felder, 1996 : 20 ; Felder & Spurlin, 2005 : 103 ; Visser, McChlery & Vreken , 2006 : 98 ; Ali & Kor, 2007 : 28 ; Provitera & Esendal , 2008 : 72)

١- أساليب التعلم حسب المعلومات التى يفضل الفرد التعامل معها :

الأسلوب الحسي – الحدسي Sensing – Intuitive Style : يتصف صاحب الأسلوب الحسي بالميل نحو التطبيق والتوجه نحو الحقائق والإجراءات والمعلومات العيانية، بينما يتصف صاحب الأسلوب الحدسي بالميل نحو الإبداع والتوجه نحو النظريات والمعاني والمعلومات المجردة.

حيث يفضل المتعلم الحسي تعلم الحقائق، بينما يفضل المتعلم الحدسي اكتشاف العلاقات والاحتمالات. كما يتصف المتعلم الحسي بالواقعية، فهو يركز على الأشياء الملموسة التى يمكن رؤية نتائجها وقياسها، ويفضل النشاط الذى يؤدى إلى نتائج عملية ومباشرة، بينما يتسم المتعلم الحدسي بالثقة فى الإلهام والتوقع. ويميل المتعلم الحسي إلى حل المشكلات بأساليب وإجراءات محددة أو روتينية، بينما يميل المتعلم الحدسي إلى حل المشكلات بأساليب وإجراءات جديدة مبتكرة، ويستمتع

المتعلم الحسي باستخدام المهارات التى تعلمها أكثر من تعلم مهارات جديدة بينما يستمتع المتعلم الحدسي بتعلم مهارات جديدة بدلاً من استخدام المهارات القديمة، ويكره تكرار أداء الأعمال نفسها، حيث يستمتع بالتغيير والتجديد، وينتبه المتعلم الحسي بصورة أكثر للمعلومات التى تصل إليه من خلال الحواس، ولديه قدرة كبيرة على الملاحظة، بينما يفضل المتعلم الحدسي استخدام طريقة الاكتشاف فى التعلم، ويهتم بالمعلومات التى تأتى من خياله وتفكيره.

٢- أساليب التعلم حسب القناة الحسية أو الطريقة التى يفضل بها الفرد استقبال المعلومات:

الأسلوب البصري – اللفظي Visual – Verbal Style : يفضل صاحب الأسلوب البصري المعلومات المقدمة على هيئة صور ورسوم بيانية وخرائط ومخططات وأفلام، بينما يفضل صاحب الأسلوب اللفظي المعلومات المشروحة كتابيًا أو شفهيًا.

٣- أساليب التعلم حسب الطريقة التى يفضل بها الفرد تجهيز المعلومات :

الأسلوب النشط – التأملي Active – Reflective Style : يفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات، بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملى التعلم من خلال العمل الفردي والتفكير فى الأشياء.

حيث يميل المتعلم النشط إلى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق إجراءات التعلم بالمحاولة والخطأ، بالإضافة إلى مناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، بينما يميل المتعلم التأملى إلى التفكير فى المعلومات المقدمة أولاً قبل وضعها فى تجريب أو تطبيق، حيث يقول المتعلم النشط : دعوني أجربها أولاً وأرى كيف تعمل؟، أما المتعلم التأملي فيقول: دعوني أفكر فيها أولاً.

٤- أساليب التعلم حسب الطريقة التى يصل بها الفرد إلى فهم المعلومات :

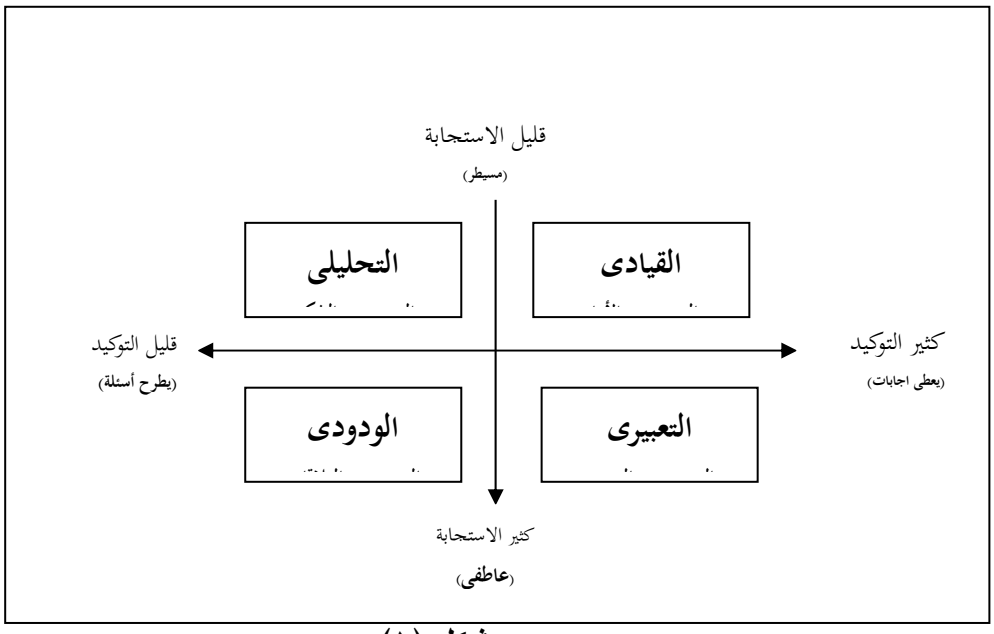
الأسلوب التتابعي – الشمولى Global Style – Sequential : يتعلم صاحب الأسلوب التتابعى من خطوات دقيقة تسلسلية، بينما يتعلم صاحب الأسلوب الشمولى من خلال تكوين صورة شاملة للموضوع أو الموقف.

حيث يكتسب المتعلم التتابعى المعلومات ويفهمها من خلال تجزئة المادة فى صورة قطع صغيرة مترابطة، حيث يتعلم من خلال خطوات صغيرة متزايدة ، لذلك يكون تقدمه فى التعلم خطي، بينما يفضل المتعلم الشمولى التعامل مع المعلومات التى تبدو غير مترابطة، ويحقق الفهم من خلال القفزات الشمولية الكبيرة، حيث إنه قبل أن يُتقن تفاصيل الموضوع يحتاج إلى فهم كيفية ارتباط المادة المقدمة بمعرفته وخبراته السابقة، وقد يكون أداؤه بطيئًا، حتى يدرك الصورة الكلية، ولكن عندما يدركها يمكنه أن يرى الترابطات بين الأجزاء، ويتحسن أداؤه بصورة كبيرة. كما يميل المتعلم التتابعى إلى اتباع طرق أو مسارات منطقية متسلسلة في إيجاد حلول المشكلات، وقد يفتقر إلى الهيكل العام للمعرفة أو العلاقات المتداخلة بين الموضوعات أو المجالات، بينما يكون المتعلم الشمولى قادرًا على حل المشكلات

المعقدة، وإيجاد الروابط بين الأجزاء المختلفة، ووضع الأشياء معاً بطرق مبتكرة، وتقديم حلول إبداعية للمشكلات، ولكنه قد لا يستطيع الشرح بشكل واضح لماذا تلك الحلول أو كيف وصل إليها، لأن الصورة الكلية هى الأهم بالنسبة له وليس التفاصيل.

ثالثاً : الأساليب الاجتماعية

يمتلك كل شخص في تفاعله مع الآخرين أسلوب يميزه، وبناءً على أبعاد التوكيد Assertiveness (الذى يشير إلى ميل الفرد إلى محاولة التأثير فى قرارات الآخرين، وعرض أرائه بقوة وثقة من خلال استخدام أسلوب طرح الأسئلة أو إعطاء الإجابات)، والاستجابة Responsiveness (التى تشير إلى ميل الفرد إلى إظهار المشاعر أو السيطرة عليها وإخمادها مثل مشاعر البهجة، والغضب، والحب، والألم) حددت ميريل وريد Merrill & Reid (79, 44 : 1981) أربعة أساليب اجتماعية يتعامل الناس بها مع بعضهم البعض، وهى : القيادي، والتحليلي، والتعبيري، والودودى.



شكل (١)

نموذج الأساليب الاجتماعية

(Rosario, 2004 ; May, 2005)

وفيما يلى عرض تفصيلى للأساليب الاجتماعية الأربعة التى ذكرها ميريل وريد:

(In : Gross, 2002 : 6-7 ; Schlee, 2005 : 132 ; May, 2005)

١- القيادى Driver : يميل صاحب هذا الأسلوب إلى إعطاء إجابات للآخرين أكثر من طرح الأسئلة عليهم، كما يميل إلى التوجه نحو المهمة أكثر من التوجه نحو الناس، ويتميز صاحب هذا الأسلوب بمعرفة قدراته وكيفية استغلالها، وتحديد الأهداف بدقة والسعى المباشر لتنفيذها، ويقظة

الذهن وشدة التركيز على تحقيق الهدف بدون تشتت، وتقدير الوقت وخطوات الحل السريع، وامتلاك مهارات إدارية فى التعامل مع المواقف والأشخاص، والحزم والرأي القاطع وأخذ مواقف قوية، والمجازفة والمغامرة والتعامل مع المجهول وتجريب الأشياء الجديدة، وحب المنافسة والتحديات التى تجعله مميزًا، والميل نحو إثارة إعجاب الآخرين من خلال العمل والنتائج، والحزم فى الحكم على الأمور وأخذ مواقف حكيمة، ولكن من عيوبه التمسك برأيه، حيث إنه قد لا يستجيب لآراء الآخرين.

ومن مميزات الفرد القيادى أنه قوى، وحاسم، ومحدد، وجاد، وكفء، ومستقل، بينما من عيوبه أنه قد يكون متغطرس، وعدوانى، وعديم الإحساس، وغير مرن، ودكتاتور، وغير صبور، ومن الأعمال التى يمكنه النجاح بها الإدارة، والقانون، والهندسة، والعمل الحر (Rosario, 2004).

٢- التحليلى Analytical : يميل صاحب هذا الأسلوب إلى طرح الأسئلة أكثر من إعطاء إجابات، كما يميل إلى التوجه نحو التفكير فى المهمة أكثر من التوجه نحو الناس، ويفضل صاحب هذا الأسلوب الأعمال العقلية وخاصة تحليل البيانات، حيث يعتمد على الحقائق والمنطق فى صنع القرارات، ويبدأ العمل بعد كثير من التفكير وإعمال العقل، ويمتلك مهارات الحل المنطقي للمشكلات، ويحب تجميع المعلومات عن الأمور، والتعامل مع الأفكار والآراء بحذر، والتنظيم وحسن الترتيب، والانضباط والالتزام بالقواعد والنظم، وحب خصوصية الأشياء وعدم الميل لمشاركة الآخرين فيها.

ومن مميزات الفرد التحليلى أنه منظم، ومفصل، ومنطقى، ودقيق، وواقعى، بينما من عيوبه أنه قد يكون انطوائيًا، ومتشددًا فى الرأى، وخامد للمشاعر، ومن الأعمال التى يمكنه النجاح بها الطب، والمحاسبة، والبرمجة، والبحث والتطوير (Rosario, 2004).

٣- التعبيري Expressive : يميل صاحب هذا الأسلوب إلى إعطاء إجابات للآخرين أكثر من طرح الأسئلة عليهم، كما يميل إلى التوجه نحو الناس أكثر من التوجه نحو المهمة، ويتصف صاحب هذا الأسلوب بأنه متحدث لبق، يُحسن استخدام الألفاظ، وبالتالى يمتلك القدرة على الإقناع وجذب انتباه الآخرين وتوصيل أحاسيسه وأفكاره بسهولة، والسعي للتفاعل مع الآخرين وأخذ المبادرات، والقدرة على تحفيز الآخرين وشحذ الهمم خاصة فى مواقف اليأس، كما يتصف بالحماس والنشاط والحيوية فى الحياة، ويحب الاعتماد على نفسه فى اتخاذ القرارات، ولكنه يعانى من الاندفاع فى اتخاذ القرارات والقيام بأفعال غير مدروسة.

ومن مميزات الفرد التعبيرى أنه متحمس، ومقنع، ومنفتح، وخيالي، وانبساطي، بينما من عيوبه أنه قد يكون سطحيًا، وتلقائيًا، ومندفعًا، وقليل الانضباط، وقليل الاهتمام بالدقة، ويتلاعب بالآخرين لتحقيق أهدافه، وغير صبور عندما لا تسير الأمور حسب توقعاته، ومن الأعمال التى يمكنه النجاح بها العلاقات العامة، والدعاية والإعلان، والمبيعات، وإدارة فريق (Rosario, 2004)

٤- الودودى Amiable : يميل صاحب هذا الأسلوب إلى طرح أسئلة كثيرة على الآخرين أكثر من إعطائهم إجابات، كما يميل إلى التوجه نحو الناس أكثر من التوجه نحو المهمة، ويتصف صاحب هذا الأسلوب بالحلم والصبر وصدق الحديث، والسعي لتكوين علاقات قوية مع الآخرين، ولديه حس مرهف عند التعامل معهم، ويستمع جيداً إليهم، كما يتصف بأنه متعاون، ولا يرفض طلب الآخرين ومساعدتهم، والسعي لتقديم النصح والإرشاد للآخرين، والتسامح، ومرونة التعامل والتجاوز عن الأخطاء، ويتصف بالموضوعية، وإجادة التوازن بين الأمور المنطقية والعاطفية، ويثق بالآخرين، وقد يعرضه ذلك للخداع بسهولة.

ومن مميزات الفرد الودودى أنه متعاون، ودبلوماسي، ومساند، ومرن، ومتكيف، بينما من عيوبه أنه قد يكون ضعيف، ومتردد، وجبان، وساذج، وغير واثق، ومشاعره تؤدى دورًا كبيرًا فى استجاباته وقراراته، ومن الأعمال التى يمكنه النجاح بها الإشراف، والخدمة الاجتماعية، والتدريس، والتمريض (Rosario, 2004).

ومن الدراسات التي تناولت أساليب التدريس وفق نموذج جراشا دراسة رابيبيسارن وزملائه Rapeepisarn, Wong, Fung & Khine (2004) التى استهدفت معرفة أثر أساليب التدريس فى تبنى ألعاب الكمبيوتر التربوية فى التدريس، وذلك على عينة تكونت من (٤٠) أستاذًا بالمرحلة الجامعية بتايلاند، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha (الذى يقيس خمسة أساليب : الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض)، وطبق عليهم استبيان الاتجاه نحو استخدام ألعاب الكمبيوتر التربوية فى التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن : الأساتذة من ذوى أساليب التدريس الخمسة لديهم اتجاه ايجابي نحو استخدام ألعاب الكمبيوتر التربوية فى التدريس.

وكذلك دراسة رازاك وزملائه Razak, Ahmad & Shah (2007) التي سعت إلى معرفة أساليب التدريس التى يفضلها طلاب الجامعة والتى يدركونها لأساتذتهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالبًا وطالبة يدرسون اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية بماليزيا، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha (الذى يقيس خمسة أساليب : الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض)، ومن أهم نتائج الدراسة: اختلاف ترتيب أساليب التدريس التى يفضلها الطلاب عن التى أدركوها لأساتذتهم، حيث جاء ترتيب أساليب التدريس التى يفضلها الطلاب تنازليًا (فى ضوء قيمة المتوسط) كما يلى : الميسر/ النموذج الشخصي/ المفوض / الخبير/ السلطة الرسمية، بينما جاء ترتيب أساليب التدريس التى أدركها الطلاب لأساتذتهم تنازليًا كما يلى: الخبير/ النموذج الشخصي/ المفوض/ الميسر/ السلطة الرسمية، كما لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث فى أساليب التدريس المفضلة، وأيضًا لا يوجد فرق دال بينهما فى أساليب التدريس المدركة لأساتذتهم.

واستهدفت دراسة كاسيان وياتولهى Kassaian & Ayatollahi (2010) معرفة أساليب التدريس التى يستخدمها أساتذة الجامعة والتى يفضلها طلابهم، وتألفت العينة من (٣٠٦) طالبًا

و(٣٦) أستاذًا للغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية بإيران، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha، وكان من أهم نتائج الدراسة: اختلاف ترتيب أساليب التدريس التى يستخدمها الأساتذة عن التى يفضلها طلابهم، حيث جاء ترتيب أساليب التدريس التى يستخدمها الأساتذة تنازليًا(فى ضوء قيمة المتوسط) كما يلى : السلطة الرسمية / الخبير/ المفوض/ الميسر/ النموذج الشخصي، بينما جاء ترتيب أساليب التدريس التى يفضلها الطلاب تنازليًا كما يلى: النموذج الشخصي/ الميسر/ السلطة الرسمية/ الخبير/ المفوض، كما يوجد فرق دال بين متوسطي درجات استخدام الأساتذة وتفضيل الطلاب فى أساليب التدريس، حيث جاء الفرق دال فى اتجاه استخدام الأساتذة لأساليب الخبير والسلطة الرسمية والمفوض، فى حين جاء الفرق دال فى اتجاه تفضيل الطلاب لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر.

أما دراسة خورشيد واورانجزب Khurshid & Aurangzeb (2012) فقد استهدفت تحديد ترتيب استخدام أساتذة الجامعة لاستخدام أساليب التدريس، فى ضوء سنوات الخبرة والمؤهل الاكاديمى، وعلاقة تلك الأساليب بالنمو النفسى الاجتماعى، وذلك على عينة تكونت من (٤٥) معلمًا ومعلمة بإسلام أباد و(١٣٠) طالبًا بالقطاع الطبي والهندسي والانسانى، طبق على المعلمين مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha، وعلى الطلاب مقياس النمو النفسى الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن : ترتيب استخدام المعلمين (العينة الكلية) لأساليب التدريس جاء تنازليًا كما يلى: النموذج الشخصي/ المفوض/ السلطة الرسمية/ الميسر/ الخبير، ولم يختلف هذا الترتيب لدى المعلمين ذوى سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات وأيضاً المعلمين الحاصلين على الماجستير، واختلف قليلاً لدى المعلمين ذوى سنوات الخبرة الأعلى من خمس سنوات وأيضاً المعلمين الحاصلين على الدكتوراه، حيث تبادل ترتيب الميسر والسلطة الرسمية، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التدريس والنمو النفسى الاجتماعي، عدا أسلوب الخبير الذى جاءت قيمة معامل ارتباطه سالبة وغير دالة.

وأجرى لانجستون Langston (2012) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب تدريس معلمي الرياضيات وتحصيل تلاميذهم فى مادة الرياضيات، وذلك على عينة تكونت من (٩٥) معلمًا لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الصف الثالث والرابع والخامس، طبق على المعلمين مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha ، وطبق على التلاميذ اختبار الكفاءة فى الرياضيات (الذى يقيس خمسة مجالات: الأعداد والعمليات، الهندسة، الجبر، القياس، تحليل البيانات والاحتمالات)، وتوصلت الدراسة إلى أنه : توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التدريس (النموذج الشخصى، والميسر، والمفوض) والكفاءة فى الأعداد والعمليات، وتوجد علاقة موجبة دالة بين أسلوبي التدريس (السلطة الرسمية، والميسر) والكفاءة فى الهندسة، فى حين لا توجد علاقة بين أساليب التدريس والكفاءة فى الجبر والقياس وتحليل البيانات والاحتمالات.

واستهدفت دراسة بيهنام وبيازيدى Behnam & Bayazidi (2013) الكشف عن العلاقة بين أنماط شخصية المعلمين وأساليبهم التدريسية، وذلك على عينة تكونت من (٤٠) معلمًا ومعلمة للغة الإنجليزية بالمدارس الإيرانية، طبق عليهم مقياس أنماط الشخصية لمايرز وبريجز Myers-Brigs (الذى يقيس أربعة أبعاد ثنائية القطب : الانبساط/الانطواء ، الحس/الحدس ، التفكير/الشعور ، الحكم/الإدراك)، ومقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha، وتوصلت الدراسة إلى أنه : لا يمكن التنبؤ

بأساليب التدريس من خلال أنماط الشخصية، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى أساليب التدريس.

أما دراسة افلتى وكوكلر Efilti & Coklar (2013)، فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب التدريس ومعرفة المحتوى التربوي التقني، وذلك على عينة تكونت من (٣٤٢) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة بالسنة النهائية بكلية التربية، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha، ومقياس معرفة المحتوى التربوي التقني، وتوصلت الدراسة إلى أنه : توجد علاقة موجبة دالة بين جميع أساليب التدريس ومعرفة المحتوى التربوي التقني، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى أساليب التدريس.

وأجرى إلكاسه وزملاؤه Elkaseh, Wong & Fung (2014) دراسة بهدف معرفة أثر أساليب التدريس فى النوايا السلوكية لاستخدام التعلم الالكتروني فى التعليم العالي، وذلك على عينة تكونت من (١٨٢) أستاذًا بالمرحلة الجامعية بليبيا، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس لجراشا Grasha، وطبق عليهم استبيان النوايا السلوكية لاستخدام التعلم الالكتروني، وتوصلت الدراسة إلى أن : الأساتذة من ذوى أساليب التدريس الخمسة (الخبير، السلطة المركزية، النموذج الشخصى، الميسر، المفوض) لا توجد فروق بينهم فى النوايا السلوكية لاستخدام التعلم الالكتروني فى التعليم العالي.

أما شاريه وزملاؤه Shaaria, Yusoff, Ghazalic, Osmand & Dzahire (2014) فقد أجروا دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين أسلوب تدريس أساتذة الجامعة والمشاركة الأكاديمية للطلاب، وذلك على عينة تكونت من (٢٦٦) طالبًا بالمرحلة الجامعية بماليزيا، طبق عليهم مقياس جراشا Grasha لتحديد أساليب التدريس التى يستخدمها أساتذتهم، وطبق عليهم استبيان المشاركة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أن : ترتيب استخدام الأساتذة لأساليب التدريس جاء كما يلى: (النموذج الشخصي/ الخبير/ السلطة المركزية / الميسر/ المفوض)، حيث جاء فى المرتبة الأولى أسلوب النموذج الشخصي وفى المرتبة الأخيرة أسلوب المفوض، وتوجد علاقة دالة بين أساليب التدريس والمشاركة الأكاديمية للطلاب.

تعقيب عام علي الإطار النظري والدراسات السابقة :

- اختلاف تأثير استخدام المعلمين لأساليب التدريس باختلاف طبيعة المحتوى وقدرات المتعلمين ومستوياتهم.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في أساليب التدريس المفضلة.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بترتيب أساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة.
- لا يوجد أية دراسات سابقة عربية في البيئة المصرية – في حدود علم الباحث– تناولت أساليب التدريس لجراشا فى علاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية، وكذلك أساليب التدريس المفضلة لكل من الذكور والإناث، والتخصصين العلمي والأدبي لدي طلاب الجامعة.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الجنسين (الذكور / الإناث) فى أساليب التدريس المفضلة.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمي / الأدبي) فى أساليب التدريس المفضلة.
٣- لا يختلف ترتيب أساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس والتخصص.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب ذوى قطبي أساليب التعلم فى أساليب التدريس المفضلة.
٥- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الأساليب الاجتماعية ودرجاتهم فى أساليب التدريس المفضلة.
٦- يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة من أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة تجريب الأدوات من (٢١٥) طالبًا وطالبة (١٥٧ بالتخصصات الأدبية ، ٥٨ بالتخصصات العلمية) بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنصورة، أما عينة الدراسة الميدانية تكونت من (٢٨٩) طالبًا وطالبة (٢٢٦ بالتخصصات الأدبية ، ٦٣ بالتخصصات العلمية) بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس أساليب التدريس

إعداد جراشا وريتشمان (Grasha & Reichmann, 1996)

(In : Lucas, 2005 :168–171 ; Meyer-Looze, 2011 :98-102 ; Langston, 2012 :93-95)

صُمم المقياس لتقييم أساليب التدريس وفق نموذج جراشا Grasha (1996)، ويتألف المقياس من (٤٠) مفردة من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس، وتعديل صياغته؛ لأن صورته الأصلية موجهه لتحديد أساليب التدريس التى يستخدمها المعلمون، بينما هدف الدراسة الحالية تحديد أساليب التدريس التى يفضلها المتعلمون، ثم التحقق من خصائصه السيكومترية علي عينة مكونة من (٢١٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية، حيث تم اتباع الخطوات الآتية :

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) :

جدول (١)
قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس أساليب التدريس

الخبير		السلطة الرسمية		النموذج الشخصي		الميسر		المفوِض	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٣٥**	٢	٠.٤٥٢**	٣	٠.٥٦٤**	٤	٠.٤٧٠**	٥	٠.٤٠٨**
٦	٠.٤٢٠**	٧	٠.٤١٧**	٨	٠.٤٨٢**	٩	٠.٥٦٦**	١٠	٠.٤٤٧**
١١	٠.٤٢٤**	١٢	٠.٦٤١**	١٣	٠.٦١٣**	١٤	٠.٦٦٤**	١٥	٠.٥٢٤**
١٦	٠.٤٥٣**	١٧	٠.٥٢٣**	١٨	٠.٥٣٧**	١٩	٠.٥٦٩**	٢٠	٠.٥٦٦**
٢١	٠.٤٨٦**	٢٢	٠.٥٨٣**	٢٣	٠.٥٨٧**	٢٤	٠.٥٨٤**	٢٥	٠.٤٢٣**
٢٦	٠.٥٠٤**	٢٧	٠.٤٩٥**	٢٨	٠.٥٩٠**	٢٩	٠.٥٤٧**	٣٠	٠.٤١١**
٣١	٠.٥٠٦**	٣٢	٠.٤٥٨**	٣٣	٠.٤٦٨**	٣٤	٠.٥٢٩**	٣٥	٠.٥٠١**
٣٦	٠.٥٢٥**	٣٧	٠.٥٥٥**	٣٨	٠.٥٧٨**	٣٩	٠.٦٠٦**	٤٠	٠.٤٣٤**

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٠٨ إلى ٠.٦٦٤.

وبذلك لم يسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف أية مفردة، كما جاءت قيم معاملات ارتباطها أكبر من ٠.٤ (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ١٥٨)، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

صدق المقياس :

تم حساب الصدق التمييزى لمفردات المقياس **: من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق ، ١٩٩٣ : ١٤٦-١٤٧).**

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين في جميع مفردات مقياس أساليب التدريس لصالح مجموعة المرتفعين، وقد تراوحت قيم "ت" من ١٠.٥٤ إلى ٤.٦٣، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **: حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده، وجاءت قيمة معامل ثبات البعد الأول (الخبير) = ٠.٥٦٢، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (٨ مفردات) من ٠.٥١٦ إلى ٠.٥٦٠، وجاءت قيمة معامل ثبات البعد الثاني (السلطة الرسمية) = ٠.٦٩٢، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (٨ مفردات) من ٠.٦١٣ إلى ٠.٦٨٨، وجاءت قيمة معامل ثبات البعد الثالث (النموذج الشخصي) = ٠.٧٦٠، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (٨ مفردات) من ٠.٧١٣ إلى ٠.٧٥٨، وجاءت قيمة معامل ثبات البعد الرابع (الميسر) = ٠.٧٩٤، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (٨ مفردات) من ٠.٧٥٢ إلى ٠.٧٩٢، وجاءت قيمة معامل ثبات البعد الخامس (المفوض) = ٠.٥٤٦، وتراوحت معاملات ثبات المحور عند حذف مفرداته (٨ مفردات) من ٠.٥١٧ إلى ٠.٥٤١.**

ولم يسفر هذا النوع من الثبات عن حذف أية مفردة من مفردات المقياس، حيث إنَّ معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف تلك المفردات تقلل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه.

يتضح مما سبق أن مقياس أساليب التدريس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٤٠) مفردة.

٢- مقياس أساليب التعلم

إعداد فيلدر وسولومان (Felder & Soloman, 1996)

(In : Litzinger, Lee, Wise & Felder, 2007: 317-319)

صُمم المقياس لتقييم أربعة أبعاد ثنائية القطب من نموذج أساليب التعلم لفيلدر وسلفرمان (Felder & Silverman, 1988) (وهى: النشط - التأملي، الحسي -الحدسي، البصري - اللفظي، التتابعي - الشمولى)، ويتألف المقياس من (٤٤) مفردة، حيث يتبع كل مفردة اختياران (أ & ب) يمثل الاختيار الأول القطب الأول للبعد والاختيار الثانى القطب الثانى لنفس البعد، ويقاس كل بعد بإحدى عشرة مفردة وضعت فى المقياس بصورة دورية.

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس، والتحقق من خصائصه السيكومترية علي عينة مكونة من (٢١٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية، من خلال تصحيح طرف واحد من الأساليب (عملي/ حسي/ بصري/ تتابعي) بإعطاء (١) عند اختيار بديل هذا الطرف، وإعطاء (٠) عند اختيار بديل الطرف الآخر، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع هذا الطرف وانخفاض الطرف الآخر (تأملي/ حدسي/ لفظي/ كلى)، وتم اتباع الخطوات الآتية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه في مقياس أساليب التعلم

النشط – التأملى		الحسى – الحدسى		البصرى – اللفظى		التتابعى – الشمولى	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥١٢**	٢	٠.٥٩٢**	٣	٠.٤٣٦**	٤	٠.٥١٥**
٥	٠.٥٠٧**	٦	٠.٤٠٧**	٧	٠.٥٨٩**	٨	٠.٥٦٤**
٩	٠.٥٤٣**	١٠	٠.٣٧٨**	١١	٠.٦٩٦**	١٢	٠.٥٢٠**
١٣	٠.٤٤٠**	١٤	٠.٥٦٨**	١٥	٠.٤٣٥**	١٦	٠.٥١٢**
١٧	٠.٣٣١**	١٨	٠.٣٥٧**	١٩	٠.٤٤٣**	٢٠	٠.٤٩٠**
٢١	٠.٤٩٢**	٢٢	٠.٤٤١**	٢٣	٠.٦٥٢**	٢٤	٠.٤٥٧**
٢٥	٠.٥٠٣**	٢٦	٠.٤٨٩**	٢٧	٠.٤٨٢**	٢٨	٠.٦٢١**
٢٩	٠.٤٠٨**	٣٠	٠.٥٣٣**	٣١	٠.٦٩١**	٣٢	٠.٤٦٩**
٣٣	٠.٤٧٨**	٣٤	٠.٥٥٧**	٣٥	٠.٤٠٥**	٣٦	٠.٣٢٤**

٣٧	**٠.٤٧٠	٣٨	**٠.٤٠٩	٣٩	**٠.٤٨٥	٤٠	**٠.٤٤٠
٤١	**٠.٤٩٣	٤٢	**٠.٤١٧	٤٣	**٠.٤٢٩	٤٤	**٠.٤٩٨

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٣٢٤ إلى ٠.٦٩٦.

وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف أربع مفردات (١٠، ١٧، ١٨، ٣٦)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من ٠.٤، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

صدق المقياس :

تم حساب الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق ، ١٩٩٣ : ١٤٦-١٤٧).

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين في جميع مفردات مقياس أساليب التعلم لصالح مجموعة المرتفعين، وقد تراوحت قيم "ت" من ١٣.١٤ إلى ٣.٩٥، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **: حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الأول (نشط - تأملى) = ٠.٦١٢، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٠ مفردات) من ٠.٥٨٢ إلى ٠.٦١٠، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الثاني (حسى - حدسى) = ٠.٥٨٧، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (٩ مفردات) من ٠.٤٩٩ إلى ٠.٥٨٥، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الثالث (بصرى - لفظى) = ٠.٦٤٧، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١١ مفردة) من ٠.٦١٩ إلى ٠.٦٤٥، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الرابع (تتابعى - شمولى) = ٠.٦٦٨، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٠ مفردات) من ٠.٦٤٤ إلى ٠.٦٦٦.**

ولم يسفر هذا النوع من الثبات عن حذف أية مفردة من مفردات المقياس، حيث إنَّ معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف تلك المفردات تقلل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه.

يتضح مما سبق أن مقياس توجهات أهداف التعلم يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٤٠) مفردة.

٣- مقياس الأساليب الاجتماعية إعداد (الباحث الحالي)

فى ضوء خصائص الأساليب الاجتماعية التى حددتها ميريل وريد Merrill and Reid (1981) والتى تناولتها الأدبيات النظرية، قام الباحث بإعداد مقياس الأساليب الاجتماعية، ويتكون من (٥٢) مفردة من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جدًا).

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من (٢١٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية، ثم اتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) :

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه في مقياس الأساليب الاجتماعية

القيادى		التحليلى		التعبيرى		الودودى	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٠**	٢	٠.٣٠٥**	٣	٠.٤١٨**	٤	٠.٤٤٠**
٥	٠.٤٢٢**	٦	٠.٤٠٧**	٧	٠.٥٦٧**	٨	٠.٤٩٠**
٩	٠.٥١١**	١٠	٠.٥٢٢**	١١	٠.٥٧٦**	١٢	٠.٤٠١**
١٣	٠.٥٠٠**	١٤	٠.٥١٨**	١٥	٠.٢٧٧**	١٦	٠.٤١١**
١٧	٠.٥١٣**	١٨	٠.٤٩١**	١٩	٠.٤٥٢**	٢٠	٠.٥٠٩**
٢١	٠.٤١٨**	٢٢	٠.٤٥٠**	٢٣	٠.٥٤١**	٢٤	٠.٤٧٩**
٢٥	٠.٤٤٤**	٢٦	٠.٤٤٦**	٢٧	٠.٤٨٢**	٢٨	٠.٤٩٧**
٢٩	٠.٥١٦**	٣٠	٠.٤٦٢**	٣١	٠.٢٨٧**	٣٢	٠.٣٢١**
٣٣	٠.٦٥٠**	٣٤	٠.٦١٩**	٣٥	٠.٤٤٣**	٣٦	٠.٥٦٣**
٣٧	٠.٥٠٦**	٣٨	٠.٥٧٣**	٣٩	٠.٤٧٨**	٤٠	٠.٤٧٧**
٤١	٠.٢٥٦**	٤٢	٠.٤٩٧**	٤٣	٠.٥٥٣**	٤٤	٠.٥٣١**
٤٥	٠.٤٧٦**	٤٦	٠.٤٠٣**	٤٧	٠.٢٩٦**	٤٨	٠.٤٧٢**
٤٩	٠.٤٢١**	٥٠	٠.٤٦٤**	٥١	٠.٤٤٧**	٥٢	٠.٥٥٣**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٢٥٦ إلى ٠.٦٥٠.

وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف ست مفردات (هى : ٢، ١٥، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٧) ، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من ٠.٤، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد،٢٠٠٠: ١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٦) مفردة.

صدق المقياس :

تم حساب الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق ، ١٩٩٣ : ١٤٦-١٤٧).

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين في جميع مفردات مقياس الأساليب الاجتماعية لصالح مجموعة المرتفعين، وقد تراوحت قيم "ت" من ١٠.٧٩ إلى ٤.٤٦، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٤٦) مفردة.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الأول (القيادي) = ٠.٧٢٧، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٢ مفردة) من ٠.٦٨٧ إلى ٠.٧٢٥، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الثاني (التحليلى) = ٠.٧١٣، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٢ مفردة) من ٠.٦٧٤ إلى ٠.٧١٠، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الثالث (التعبيرى) = ٠.٦٧٥، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٠ مفردات) من ٠.٦٢٦ إلى ٠.٦٧٢، وجاءت قيمة معامل ثبات الأسلوب الرابع (الودودى) = ٠.٦٧١، وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (١٢ مفردة) من ٠.٦٢٩ إلى ٠.٦٦٩.

ولم يسفر هذا النوع من الثبات عن حذف أية مفردة من مفردات المقياس، حيث إنَّ معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف تلك المفردات تقلل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه.

يتضح مما سبق أن مقياس الأساليب الاجتماعية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٤٦) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الجنسين فى أساليب التدريس المفضلة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الأعداد (فؤاد أبو حطب & آمال صادق، ١٩٩١ : ٣٦٦)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث فى أساليب التدريس المفضلة

أساليب التدريس المفضلة	الإناث (ن=٢٢٨)		الذكور (ن=٦١)		قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الخبير	٣٢.٧١	٣.٤١	٣٢.٩٣	٣.٩٧	- ٠.٤٣
السلطة الرسمية	٢٨.٧٣	٣.٦٨	٢٧.٨٠	٣.٩٢	١.٧٢
النموذج الشخصي	٣٠.٣٦	٣.٦٠	٢٨.٨٢	٤.٢٣	٢.٨٥ **
الميسر	٣٤.٧٥	٣.٩٦	٣٢.٦٧	٤.٥٣	٣.٥٣ **
المفوض	٢٩.٣٢	٣.٣١	٢٨.٤٩	٣.٩٢	١.٦٦

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٦ * دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) ما يأتي :

١- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أسلوبي التدريس (النموذج الشخصي، والميسر)، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفرق لصالح الإناث، وجاءت قيم حجم التأثير[١] مربع ايتا (٠.٠٢٨) ، (٠.٠٤٢) على الترتيب ، وهى تدل على أن (٢.٨%) ، (٤.٢%) من تباين أسلوبى التدريس (النموذج الشخصي، والميسر) يمكن تفسيره بمعرفة الجنس. فى حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في باقى أساليب التدريس (الخبير، والسلطة الرسمية، والمفوض).

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة رازاك وزملائه (Razak, Ahmad, Shah, 2007) فى أساليب الخبير والسلطة الرسمية والمفوض فى حين تتعارض معها فى أسلوبي النموذج الشخصي والميسر.

ويعزى الباحث تفضيل الإناث لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر فى التدريس أكثر من الذكور إلى أن الإناث يملن إلى اتباع طريقة أو نموذج فى العمل أو التفكير طالما أنه توجد مبررات تضمن تحقيق الهدف، وهذا الأمر قد يقابل من الذكور بشيء من الرفض للرغبة فى تحقيق الذات من خلال وضع طرق ونماذج خاصة بهم يسعون من خلالها للتجريب، كما أن الإناث يسعين أكثر إلى التفاعل والعلاقات والمشاركة وطلب المشورة والبحث عن التدعيم والتشجيع أكثر من الذكور.

---

[١] مربع ايتا = مربع ت ÷ (مربع ت + درجات الحرية).

درجات الحرية = (عدد أفراد العينة الأولى + عدد أفراد العينة الثانية - ٢).

(رشدى فام منصور، ١٩٩٧ : ٦٩)

وقد يعزى الباحث عدم وجود فرق دال بين الذكور والإناث فى تفضيل أساليب الخبير والسلطة الرسمية والمفوض فى التدريس، إلى أن كلا الجنسين خاضوا مراحل تعليمية أساسية وثانوية يغلب عليها طابع المعلم الملقن الذي يبذل قصارى جهده فى نقل المعلومات وعرض المعرفة التفصيلية، بالإضافة إلى فرض قواعد العمل والتركيز على الطرق القياسية فى عمل الأشياء أكثر من إتاحة الفرص للطلاب لحرية التجريب والاختيار من بين بدائل؛ مما ترتب عليه ضعف مهارات الطلاب وتخوفهم من العمل فى مشروعات وأنشطة علمية مستقلة.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين فى أساليب التدريس المفضلة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الأعداد (فؤاد أبو حطب & آمال صادق ، ١٩٩١ : ٣٦٦)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٥)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الشعب الأدبية والعلمية فى أساليب التدريس المفضلة

أساليب التدريس المفضلة	الأدبي (ن=٢٢٦)		العلمي (ن=٦٣)		قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الخبير	٣٢.٩٤	٣.٥١	٣٢.١١	٣.٥٥	١.٦٦
السلطة الرسمية	٢٨.٤٤	٣.٨٢	٢٨.٨٦	٣.٤٩	- ٠.٧٨
النموذج الشخصي	٢٩.٧١	٣.٩٩	٣١.١٩	٢.٦٨	- ٢.٧٧ **
الميسر	٣٣.٩٩	٤.٤٠	٣٥.٤٨	٢.٩١	- ٢.٥٣ **
المفوض	٢٩.٠٧	٣.٦٢	٢٩.٤١	٢.٨١	- ٠.٧٠

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٦ * دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) ما يأتي :

١- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب الشعب الأدبية والعلمية في أسلوبي التدريس (النموذج الشخصي، والميسر)، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفرق لصالح طلبة الشعب العلمية، وجاءت قيم حجم التأثير مربع إيتا (٠.٠٢٦) ، (٠.٠٢٢) على الترتيب ، وهى تدل على أن (٢.٦%) ، (٢.٢%) من تباين أسلوبي التدريس (النموذج الشخصي، والميسر) يمكن تفسيره بمعرفة التخصص. فى حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات

طلاب الشعب الأدبية والعلمية في باقى أساليب التدريس (الخبير، والسلطة الرسمية، والمفوض).

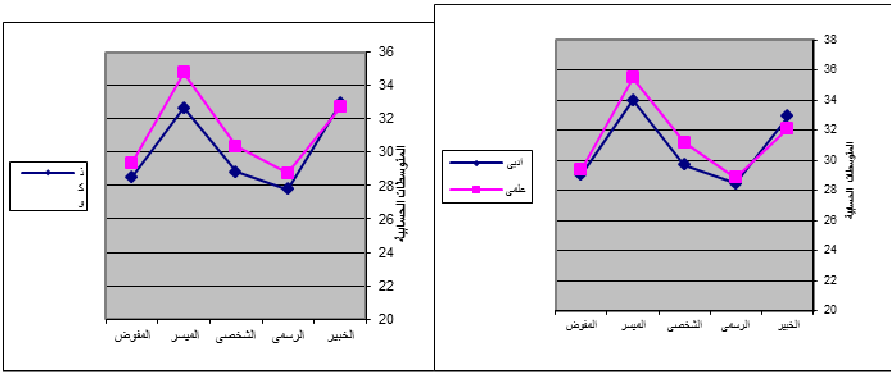
ويعزى الباحث تفضيل طلبة الشعب العلمية لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر فى التدريس أكثر من طلبة الشعب الأدبية إلى أن طبيعة المقررات العلمية تحتاج أكثر إلى التدريس بالأمثلة لكى يسهل فهمها وتطبيقها، بالإضافة إلى حاجتها المستمرة إلى التوجيه والتغذية الراجعة، ومهارات الملاحظة المباشرة، والمرونة فى التعامل.

وقد يعزى الباحث عدم وجود فرق دال بين طلبة الشعب العلمية والأدبية فى أساليب الخبير والسلطة الرسمية والمفوض فى التدريس إلى تخوف طلبة التخصصين من تحمل مسئولية التعلم، والعمل بشكل مستقل فى مهام وأنشطة ومشروعات التعلم؛ وقد يكون ذلك بسبب عدم الاعتياد أو نقص المهارات اللازمة لذلك، كما قد يشترك طلاب التخصصين فى رفض بعض القيود والمعايير المتصلبة التى يضعها المعلم، ونقص دافعيتهم للتعلم القائم على الإتقان من خلال البحث والتنقيب؛ لذلك يفضلون المعلومات الجاهزة التى يعرضها المعلم الملقن.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه :" لا يختلف ترتيب أساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس والتخصص".

وللتحقق من هذا الفرض تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب فى أساليب التدريس المفضلة التى ذكرت فى الجدولين السابقين (٤ ، ٥)، والتى تم تمثيلها فى الشكلين التاليين:



شكل (٢) أساليب التدريس المفضلة فى ضوء التخصص شكل (٣) أساليب التدريس المفضلة فى ضوء الجنس

ويتضح من الجدولين (٤ ، ٥)، والشكلين (٢، ٣) ما يأتي :

١- اختلاف ترتيب أساليب التدريس المفضلة باختلاف الجنس، حيث جاء ترتيب أساليب التدريس التى تفضلها الطالبات الإناث تنازليًا (فى ضوء قيمة المتوسط) كما يلى : الميسر/ الخبير/ النموذج الشخصي/ المفوض/ السلطة الرسمية، بينما جاء ترتيب أساليب التدريس التى يفضلها الطلاب الذكور تنازليًا كما يلى: الخبير/ الميسر/ النموذج الشخصي/ المفوض/ السلطة الرسمية.

٢- عدم اختلاف ترتيب أساليب التدريس المفضلة باختلاف التخصص، حيث جاء ترتيب أساليب التدريس التى يفضلها طلبة الشعب الأدبية وأيضًا طلبة الشعب العلمية تنازليًا (فى ضوء قيمة المتوسط) كما يلى : الميسر/ الخبير/ النموذج الشخصي/ المفوض/ السلطة الرسمية.

أي أن الطلبة الذكور والإناث وأيضًا طلبة الشعب الأدبية والعلمية يفضلون الصنف الثالث من المعلمين الذي ذكرته جراشا (Grasha, 1996) وهو المعلم الميسر/ النموذج الشخصي/ الخبير، الذي يعتمد فى التدريس على المناقشات وخرائط المفاهيم والتفكير الناقد والقراءة الموجهة والتعلم القائم على المشكلات ولعب الأدوار، أي التركيز على طرق التدريس التى تعتمد على التعاون والمشاركة والتغذية الراجعة.

واتفق ذلك جزئيًا مع نتائج دراسة رازاك وزملائه (Razak, Ahmad & Shah, 2007) ودراسة كاساين واياتولاهى (Kassaian & Ayatollahi, 2010) .

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب ذوى قطبي أساليب التعلم فى أساليب التدريس المفضلة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الأعداد (فؤاد أبو حطب & آمال صادق ، ١٩٩١ : ٣٦٦)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦) :

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوى قطبي أساليب التعلم[١] فى أساليب التدريس المفضلة

متغيرات البحث			أساليب التعلم							
			النشط ن = ٥٥	التأملى ن = ٢٨	الحسى ن = ٢٧	الحدسى ن = ٣٨	البصرى ن = ٣٦	اللفظى ن = ٢٩	التتابعى ن = ٤٠	الشمولى ن = ٤٨
أساليب التدريس المفضلة	الخبير	م	٣٢.٩٦	٣١.٨٩	٣٣.٠٠	٣١.٤٢	٣٣.٠٠	٣٢.٣١	٣٢.١٠	٣٢.١٢
		ع	٣.٧٧	٣.٩١	٢.٩٧	٤.٥٠	٣.١٣	٣.٦٢	٣.٥٤	٣.٩٥
		ت	١.٢١		١.٥٩		٠.٨٢		- ٠.٠٣	
	السلطة الرسمية	م	٢٩.١٥	٢٦.٨٦	٢٨.١٩	٢٧.٤٧	٢٨.٣٦	٢٧.٧٦	٢٩.٠٢	٢٨.٢٥
		ع	٣.٦٠	٣.٩٦	٣.٢٩	٤.١٩	٣.٥٨	٣.٣٣	٣.٤٢	٣.٩١
		ت	٢.٦٤ **		٠.٧٤		٠.٦٩٤		٠.٩٧	
	النموذج	م	٣١.٠٤	٢٨.٣٦	٢٩.٠٧	٢٨.٦٣	٣٠.٥٣	٢٨.٦٩	٣٠.٤٥	٢٩.٩٤

[١] تم تصنيف الطلاب إلى قطبي أساليب التعلم باستخدام (المتوسط ± واحد انحراف معياري)

	الشخصي	ع	٣.٥٣	٤.١٠	٣.٦٢	٤.٩٤	٣.٦٣	٤.١٧	٣.٥٢	٣.٧١
		ت	٣.٠٩ **		٠.٤٠		١.٨٩		٠.٦٦	
	الميسر	م	٣٤.٨٧	٣٣.٤٣	٣٣.٤٤	٣٣.٠٨	٣٤.٨٩	٣٢.٦٢	٣٤.٧٢	٣٣.٥٢
		ع	٣.٩٤	٣.٩٧	٣.٦٤	٥.٦٦	٤.٢٤	٤.٣٤	٣.٦٦	٤.٦٦
		ت	١.٥٧		٠.٣٠		٢.١٢ *		١.٣٣	
	المفوض	م	٣٠.٠٠	٢٨.٥٠	٢٨.٥٦	٢٨.٦١	٢٩.٣٩	٢٧.٩٣	٢٩.٧٨	٢٨.٥٤
		ع	٣.١٤	٣.٥١	٢.٩٩	٤.٤٥	٣.٦٤	٣.٨٥	٣.١٢	٤.٠٠
		ت	١.٩٨ *		- ٠.٠٥		١.٥٦		١.٥٩	

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٦ * دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يأتي :

١- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الأسلوب النشط والطلاب ذوى الأسلوب التأملى في أساليب التدريس (السلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والمفوض)، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق جميعها لصالح طلاب الأسلوب النشط، وجاءت قيم حجم التأثير مربع إيتا (٠.٠٧٩) ، (٠.١٠٥)، (٠.٠٤٦) على الترتيب، وهى تدل على أن (٧.٩%) ، (١٠.٥%) ، (٤.٦%) من تباين أساليب التدريس المفضلة (السلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والمفوض) يمكن تفسيره بمعرفة أسلوب التعلم النشط – التأملى. فى حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى الأسلوب النشط والطلاب ذوى الأسلوب التأملى في أسلوبي التدريس (الخبير، والميسر).

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى الأسلوب الحسي والطلاب ذوى الأسلوب الحدسي في جميع أساليب التدريس (الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض).

٣- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الأسلوب البصري والطلاب ذوى الأسلوب اللفظى في أسلوب التدريس الميسر فقط، ويتضح من قيمة المتوسطين أن الفرق لصالح طلاب الأسلوب البصري، وجاءت قيمة حجم التأثير مربع إيتا (٠.٠٦٧) ، وهى تدل على أن (٦.٧%) من تباين أسلوب التدريس المفضل الميسر يمكن تفسيره بمعرفة أسلوب التعلم البصري – اللفظي. فى حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى الأسلوب البصري والطلاب ذوى الأسلوب اللفظي في باقي أساليب التدريس (الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والمفوض).

٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى الأسلوب التتابعى والطلاب ذوى الأسلوب الشمولي في جميع أساليب التدريس (الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض).

وقد يرجع تفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم النشط لأساليب السلطة الرسمية والنموذج الشخصي والمفوض فى التدريس إلى أنهم يحبون التعلم من خلال التجريب والعمل فى مجموعات، أى يميلون إلى النزعة الاستقلالية فى العمل مع توافر التوجيه والتعزيز من جانب المعلم، ويحتاج الطالب للقيام بذلك إلى معرفة القواعد الملزمة ومعايير الأداء والطرق التى ثبت فاعليتها للاستفادة منها، بينما يميل الطلبة ذوو الأسلوب التأملى فى التعلم إلى التفكير طويلاً فى الشيء قبل القيام به؛ لذلك لا يفضل النماذج التى تفرض عليه من جانب المعلم، كما أنه قد يرفض بعض القواعد التى لم يقتنع بها، مما قد يجعله يؤجل أو يتأخر فى إنجاز الأعمال.

ويعزى الباحث تفضيل الطلبة ذوى أسلوب التعلم البصري لأسلوب الميسر فى التدريس أكثر من الطلبة ذوى أسلوب التعلم اللفظي إلى أن المعلم الميسر يركز أكثر على تلبية احتياجات الطلبة؛ مما يجعله يوفر للطلاب الصور والرسوم والخرائط وغيرها من الوسائل التي تجعل المادة أكثر وضوحًا.

وقد يعزى الباحث عدم وجود فرق دال فى تفضيل الطلبة من ذوى أساليب التعلم المختلفة لأسلوب الخبير فى التدريس إلى أن جميع الطلاب يحتاجون إلى المعلم المتمكن الذي يثقون فى معلوماته ومهاراته ويمكنهم الرجوع إليه وقت الحاجة.

بينما جاءت نتيجة عدم وجود فرق دال بين الطلبة ذوى الأسلوب الحسي والطلبة ذوى الأسلوب الحدسي فى التعلم، وكذلك الطلبة ذوى الأسلوب الشمولى والطلبة ذوى الأسلوب التتابعى فى التعلم فيما يتعلق بتفضيل أساليب السلطة الرسمية والنموذج الشخصي والميسر والمفوض فى التدريس مفاجأة بالنسبة للباحث، ولكن قد يرجع ذلك إلى اعتياد الطلبة لأساليب التدريس التى تعايشوها مع المعلمين فى مراحل تعليمية طويلة أساسية وثانوية والتي يغلب عليها الخبير والميسر، ويتضح هذا من قيم المتوسطات فى جدول (٦).

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : " توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الأساليب الاجتماعية ودرجاتهم فى أساليب التدريس المفضلة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى الأساليب الاجتماعية ودرجاتهم فى أساليب التدريس المفضلة (ن = ٢٦٤)

متغيرات البحث		الأساليب الاجتماعية			
		القيادي	التحليلي	التعبيري	الودودى
أساليب التدريس المفضلة	الخبير	**٠.٢٧٢	**٠.٤١٠	**٠.٣٠٧	**٠.٤٥٣
	السلطة الرسمية	**٠.٢٦١	**٠.٣٦٤	**٠.٣٣١	**٠.٣٧٦
	النموذج الشخصي	**٠.٢٩٠	**٠.٤٤١	**٠.٣١٣	**٠.٤٢٢
	الميسر	**٠.٣٥٥	**٠.٣٢٤	**٠.٣٧٠	**٠.٥٣٣
	المفوض	**٠.٤٠٥	**٠.٤٦٦	**٠.٤٩٤	**٠.٣٥٦

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٧) وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب فى جميع الأساليب الاجتماعية (القيادي، والتحليلى، والتعبيرى، والودودى) ودرجاتهم فى جميع أساليب التدريس المفضلة (الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض).

ويعزى الباحث وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التدريس المفضلة والأساليب الاجتماعية إلى أن كل أسلوب من أساليب التدريس لكى يؤتى ثماره يحتاج إلى استثمار ما لدى المتعلمين من أساليب اجتماعية فى التفاعل والمشاركة والتأثير، فالمتعلم الذي يتصف بأي أسلوب من الأساليب الاجتماعية يحتاج إلى المعلم الشامل الذي يراعى جميع أساليب التدريس؛ لأن بكل أسلوب من الأساليب الاجتماعية مجموعة صفات ايجابية تحتاج للاستثمار الفعال ومجموعة صفات سلبية تحتاج للتدخل والتحسين، وهنا يأتي دور أساليب التدريس فى المساعدة على تحقيق ذلك.

فالطالب الذى يتصف بالقيادة يفضل المعلم الذي يزود الطلاب بتفاصيل ما يتم فعله، وتزويدهم بشرح مفصل وإجابات محكمة، كما أنه يفضل المعلم الذي يطرح الأسئلة على الطلاب ويتلقى منهم الإجابات، ويتصف الطالب القيادي بالتحديد لذلك يفضل المعلم الذى لديه أهداف واضحة يسعى لتحقيقها، كما يفضل وجود نموذج يتم إتباعه، وتوزيع الأدوار ومراقبة تنفيذها، ويتصف الطالب القيادي بالجدية والاستقلالية لذلك يفضل المعلم الذي يركز على أنشطة التعلم التى تساعده على استغلال ذلك.

فى حين يفضل الطالب التحليلى وجود معلومات كثيرة يعمل عليها سواء من خلال المعلم أو أى مصدر آخر، ويتصف الطالب التحليلى بالنظام والدقة لذلك يحب وجود معايير قياسية للأداء يتحرك فى

ضوئها، كما أنه يتصف بالواقعية لذلك يميل إلى معرفة النماذج التى أثبتت فاعليتها، ويميل إلى الأعمال المستقلة مع وجود الإشراف والتوجيه.

كما يفضل الطالب التعبيرى المعلم الذي يطرح الأسئلة ويعطى الطلاب فرصة للإجابة عنها، مع وجود المشاركة والتفاعل فى قاعة الدرس، ويتصف الطالب التعبيرى بالاندفاع؛ لذلك يفضل اتباع نموذج واضح يحقق أهدافه، وهو غير صبور على التجريب؛ لذلك يفضل معرفة الطرقة الصحيحة فى الأداء، كما أنه يحب المعلم الذى يجعله يعتمد على نفسه فى اتخاذ القرارات.

ويفضل الطالب الودودى المعلم الذي يعطى إجابات مفصلة عن أسئلة الطلاب، مع التوجه نحو المشاركة والتفاعل فى قاعة الدرس، ويتصف الطالب الودودى بغياب الثقة لذلك يحتاج إلى التغذية الراجعة المستمرة، كما يتصف بالتردد؛ لذلك يحتاج إلى معرفة الطرق الصحيحة أو القياسية فى الأداء، ولكنه متكيف ومتعاون فيمكنه مع التوجيه والإشراف إنجاز الأعمال الفردية.

نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : " يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة من أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد بطريقة التحليل المتتابع أو المتدرج Stepwise (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠ : ٤٨٨-٤٤٩)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بأساليب التدريس المفضلة من خلال أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية

أساليب التدريس المفضلة	أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط	قيمة " ف " ودلالتها	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة " ت " ودلالتها
الخبير	الودودى	٠.٢٨٩	٠.٠٨٤	١٣.٠٦**	٢٣.٣٣٤ (ت= ١٢.٥٧**)	٠.٢٠٩	٣.٥٢**
	التحليلى					٠.١٤٧	٢.٤٨**
السلطة الرسمية	الودودى	٠.٣٥٣	٠.١٢٤	١٣.٥٠**	١٥.٧٣٥ (ت= ٧.٧٢**)	٠.١٩١	٣.٢٠**
	التحليلى					٠.٢٠٥	٣.٤٣**
	النشط- التأملى					٠.١٥٩	٢.٧٦**
النموذج الشخصي	الودودى	٠.٤٠٠	٠.١٦٠	١٨.٠٦**	١٥.٤١٤ (ت= ٧.٦٤**)	٠.٢٣٢	٣.٩٩**
	التحليلى					٠.٢٠٥	٣.٥٠**
	النشط- التأملى					٠.١٩٠	٣.٣٦**
الميسر	الودودى	٠.٣٥٩	٠.١٢٩	٢١.١١**	٢٠.٩١٤ (ت= ١٠.٠٧**)	٠.٢٦٥	٤.٢٨**
	التعبيرى					٠.١٥٠	٢.٤٢*
المفوض	القيادى	٠.٣٨٠	٠.١٤٥	١٦.٠٦**	١٦.٦٥٥ (ت= ٩.١٨**)	٠.٢١٠	٣.٣٩**
	التحليلى					٠.١٤٥	٢.٣٦*
	التعبيرى					٠.١٣٦	٢.٠٧*

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يأتي :

١- بالنسبة لأسلوب التدريس الخبير : ٨.٤% من نسبة التباين ترجع إلى بعدين: الأسلوب الاجتماعي الودودى، والأسلوب الاجتماعي التحليلى. وجاءت معادلة التنبؤ كما يأتي :

أسلوب التدريس الخبير = ٢٣.٣٣٤ + ٠.٢٠٩ (الأسلوب الاجتماعي الودودى) + ٠.١٤٧ (الأسلوب الاجتماعي التحليلى).

٢- بالنسبة لأسلوب التدريس السلطة الرسمية : ١٢.٤% من نسبة التباين ترجع إلى ثلاثة أبعاد : الأسلوب الاجتماعي الودودى، والأسلوب الاجتماعي التحليلي، وأسلوب التعلم العملي- التأملى، وجاءت معادلة التنبؤ كما يأتي :

أسلوب التدريس السلطة الرسمية = ١٥.٧٣٥ + ٠.١٩١ (الأسلوب الاجتماعي الودودى) + ٠.٢٠٥ (الأسلوب الاجتماعي التحليلى) + ٠.١٥٩ (أسلوب التعلم النشط- التأملى).

٣- بالنسبة لأسلوب التدريس النموذج الشخصي : ١٦% من نسبة التباين ترجع إلى ثلاثة أبعاد : الأسلوب الاجتماعي الودودى، والأسلوب الاجتماعي التحليلى، وأسلوب التعلم النشط- التأملى، وجاءت معادلة التنبؤ كما يأتي :

أسلوب التدريس النموذج الشخصي = ١٥.٤١٤ + ٠.٢٣٢ (الأسلوب الاجتماعي الودودى) + ٠.٢٠٥ (الأسلوب الاجتماعي التحليلى) + ٠.١٩٠ (أسلوب التعلم النشط- التأملى).

٤- بالنسبة لأسلوب التدريس الميسر : ١٢.٩% من نسبة التباين ترجع إلى بعدين : الأسلوب الاجتماعي الودودى، والأسلوب الاجتماعي التعبيرى، وجاءت معادلة التنبؤ كما يأتي:

أسلوب التدريس الميسر = ٢٠.٩١٤ + ٠.٢٦٥ (الأسلوب الاجتماعي الودودى) + ٠.١٥٠ (الأسلوب الاجتماعي التعبيرى)

٥- بالنسبة لأسلوب التدريس المفوض : ١٤.٥% من نسبة التباين ترجع إلى ثلاثة أبعاد : الأسلوب الاجتماعي القيادى، والأسلوب الاجتماعي التحليلى، والأسلوب الاجتماعي التعبيرى، وجاءت معادلة التنبؤ كما يأتي :

أسلوب التدريس المفوض = ١٦.٦٥٥ + ٠.٢١٠ (الأسلوب الاجتماعي القيادى) + ٠.١٤٥ (الأسلوب الاجتماعي التحليلى) + ٠.١٣٦ (الأسلوب الاجتماعي التعبيرى).

يتضح من نتيجة هذا الفرض أن هناك بعض أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية التي لها دور في تشكيل تفضيل الطلاب لأساليب التدريس.

فامتلاك الطلاب لصفات الشخص الودودى الايجابية : التعاون، والدبلوماسية، والمساندة، والمرونة، والتكيف، والصفات السلبية : الضعف، والتردد، وغياب الثقة (Rosario, 2004)، لها دور فى تفضيل أسلوب الخبير والرسمي والشخصي والميسر فى التدريس؛ لأن تلك الأساليب تراعى تلك الصفات فى قاعة الدرس.

وامتلاك الطلاب لصفات الشخص التحليلى الايجابية : التنظيم، والتفصيل، والدقة، والمنطقية، والواقعية، والصفات السلبية : الانطوائية، والتشدد فى الرأي (Rosario, 2004)، لها دور فى تفضيل أسلوب الخبير والرسمي والشخصي والمفوض فى التدريس؛ لأن تلك الأساليب تراعى تلك الصفات فى قاعة الدرس.

وامتلاك الطلاب لصفات الشخص القيادي الايجابية : القوة، والحسم، والتحديد، والكفاءة، والاستقلالية، والصفات السلبية : التغطرس، والعدوانية، والدكتاتورية (Rosario, 2004)، لها دور فى تفضيل أسلوب المفوض فى التدريس؛ لأنه يراعى تلك الصفات فى قاعة الدرس.

وامتلاك الطلاب لصفات الشخص التعبيرى الايجابية : التحمس، والإقناع، والانفتاح، والانبساط، والصفات السلبية : السطحية، والتلقائية، والاندفاع، وقلة الانضباط، وقلة الدقة (Rosario, 2004)، لها دور فى تفضيل أسلوبي الميسر والمفوض فى التدريس لأنهما يراعان تلك الصفات فى قاعة الدرس.

كما أن امتلاك الطلاب لصفات أسلوب التعلم النشط المتمثلة فى الإقبال على التجريب، والعمل المشترك لها دور فى تفضيل أسلوبي الرسمي والشخصي فى التدريس لأنهما يراعيان تلك الصفات فى قاعة الدرس من خلال تحديد ما يجب على الطلاب تعلمه والكيفية المناسبة لذلك، والتأكيد على الملاحظة المباشرة.

توصيات ومقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية :

1. **عقد ندوات لأعضاء هيئة التدريس لحثهم على تبنى أساليب التدريس التى تهيئ الفرص؛ لمساعدة المتعلمين على تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد مستطاع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في الدراسة والتفكير، مع مراعاة أن تتناسب تلك الأساليب مع تفضيلات المتعلمين فى ضوء الجنس والتخصص وأساليبهم فى التعلم وأساليبهم الاجتماعية.**
2. **يكون من شروط التعيين بقطاع التدريس بالجامعة –جميع الكليات عدا كليات التربية– أخذ دبلوم تربوي لمدة عام فى كلية التربية للإلمام بطرق التدريس واستراتيجياته، وخصائص المتعلمين، وكيفية التعامل معهم.**
3. **معالجة مبررات استخدام أستاذ الجامعة لأساليب التدريس التى تعتمد على التلقين، والتى منها : تقليل عدد الطلاب في قاعة الدرس، وانتقاء الطلاب الذين تتناسب طبيعة الدراسة مع قدراتهم وميولهم ....**

٤. إجراء دراسة للتعرف على أساليب التدريس التى يتبعها أعضاء هيئة التدريس وتطابقها مع أساليب التدريس المفضلة لطلابهم وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي ورضاهم عنها.

٥. إجراء دراسة للتعرف على أساليب التدريس المميزة لمعلمي التعليم الحكومي والخاص فى ضوء أنماط الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية.

٦. إجراء دراسات للكشف عن العوامل المتعددة التي تقف وراء تفضيل الطلاب لأساليب معينة فى التدريس.

المراجع

١- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٧)، ٥٧-٧٥.

٢- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٣- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٤- فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان، وآمال صادق (١٩٩٣). التقويم النفسي (ط٣). القاهرة : مكتبة الأنوار المصرية.

5- Alhussain, M. (2012). Identifying Teaching Style: The Case of Saudi College English Language and Literature Teachers. *English Language Teaching* , 5(8) , 122-129.

6- Ali, R. & Kor, L. (2007). Association between Brain Hemisphericity, Learning Styles and Confidence in Using Graphics Calculator for Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 127-131.

7- Amini, M., Samani, S. & Lotfi, F. (2012). Reviewing Grasha teaching methods among faculty members of Shiraz medical school. *Research & Development in Medical Education*, 1(2), 37-43.

8- Behnam, B. & Bayazidi, M. (2013). The relationship between personality types and teaching styles in Iranian adult TEFL context. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 2 , 21-32.

9- Dasari, P. (2006). The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners. *Masteral Dissertation*, University of South Africa.

10- Efilti, E. & Çoklar, N. (2013). The study of the relationship between teachers' teaching styles and TPACK education competencies. World Journal on Educational Technology, 5(3), 348-357.

11- Elkaseh, A., Wong, K. & Fung, C. (2014). The Impact of Teaching and Learning Styles on Behavioural Intention to use E-learning in Libyan Higher Education. International Review of Contemporary Learning Research, 3 (1), 25-34.

12- Ellis, K. (2001). Research on Educational Innovations. 3rd edition. New York: Eye on Education, Inc.

13- Farkas, D. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. The Journal of Educational Research, 97(1), 42-51.

14- Faruji, L. (2012). Teachers' Teaching Styles at English Language Institutes in Iran. International Journal of Social Sciences and Education, 2(1), 364-373.
15- Felder, R. (1996). Matters of Style. ASEE Prism, 6(4) , 18 – 23.
16- Felder, R. & Soloman, B. (1996). Index of Learning Styles Questionnaire. North Carolina state University .
17- Felder, R. & Henriques, E. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals, 28 (1), 21–31.
18- Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Application, Reliability and Validity of the Index of Learning styles . Journal of Engineering Education , 21(1) , 103 – 112 .
19- Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Journal of Engineering Education, 78 (7), 674-681.
20- Garland, D. & Martin, B. (2003). Supporting learning styles online: research findings show the way. Paper Presented at 19th annual conference on distance teaching and learning, University of Wisconsin .
21- Grasha, A.F. (1996). Teaching with style : Enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
22- Grasha, A.F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. College Teaching, 50(4), 139-146.
23- Gross, A. (2002). A Correlative study of gender role and social style. Masteral Dissertation, University of North Texas.
24- Hussain, N. & Ayub, N. (2012): Learning Styles of Students and Teaching Styles of Teachers in Business Education: A Case Study of Pakistan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69 ,1737 – 1740.
25- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching and learning styles: Which came first?. Journal of Instructional Psychology, 22(1), 29-33.
26- Kassaian, Z. & Ayatollahi, M. (2010). Teaching Styles and Optimal Guidance in English Language Major. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 55, 131-152.
27- Khurshid, F. & Aurangzeb, W. (2012). Teaching Styles & Adolescents' Psychosocial Development. Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education, 12(10). 18-28.
28- Langston, C. D.(2012). Exploring relationships among teaching styles, teachers' perceptions of their self efficacy and students' mathematics achievement. Doctoral Dissertation, University of Liberty, United States.
29- Larenas, D., Moran, R. & Rivera, P. (2011). Comparing Teaching Styles and Personality Types of EFL Instructors in the Public and Private

Sectors. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 13 (1), 111-127.

30- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J. & Felder, R. (2005). A Study of the Reliability and Validity of the Felder-Solomon Index of Learning Styles. Paper presented at the Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.

31- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J.,& Felder, R. (2007). A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. Journal of Engineering Education, 96(4), 309-319.

32- Lucas. S. B. (2005). Who am I ? The influence of teacher beliefs on the incorporation of instructional technology by higher education faculty. Doctoral Dissertation, University of Alabama, United States.

33- May, G. (2008). The effect of rater training on reducing social style bias in peer evaluation : Apilot study. Business and Professional Communication Quarterly, 71(3), 297-313.

34- Merrill, D. W. & Reid, R. H. (1981). Personal styles and effective performance: Make your style work for you. Radnor, PA: Chilton Book Company.

35- Meyer-Looze. C. L. (2011). An examination of the relationship between the generation a teacher is born into, teaching style, and high school student engagement. Doctoral Dissertation, University of Eastern Michigan, United States.

36- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. Teaching and Teacher Education, 22(1), 1-21.

37- Provitera, M. & Esendal, E. (2008). Learning And Teaching Styles In Management Education: Identifying, Analyzing, And Facilitating. Journal of College Teaching & Learning, 5 (1) , 69-78.

38- Razak, N., Ahmad, F. & Shah, P. (2007). Perceived and Preferred Teaching Styles (Methods) of English for Specific Purposes (ESP) Students. Journal e- Bangi (Elecronic Journal, Faculty of Social Sciences and Humanities), 2(2), 82-102.

39- Rosario, K. J. (2004). Quick Identification of Social Style, Aptitudes, and Motivation. Online, Available: http://www.keithrosario.com/images/NewSocialStylesWeb.pdf

40- Schlee, R. (2005). Social Styles of Students and Professors: Do Students' Social Styles Influence Their Preferences for Professors?. Journal of Marketing Education, 27(2), 130-142.

41- Shaaria, A., Yusoff, N., Ghazalic, I., Osmand, R. & Dzahire, N. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 118, 10–20.

42- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style?. American Psychologist, 52(7), 700-712.

43- Verster, C. 2005. Learning styles and teaching. Online, Available: www.teachingenglish.org.uk/yhink/methodology/learning-atyle.shtml

44- Visser, S., McChlery, S. & Vreken, N.(2006). Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis. Meditari Accountancy Research, 14(2) : 97-112 .

45- Zhenhui, R. 2001. Matching teaching styles with learning styles in East Asian context. The Internet TESL Journal, 2 (7).

46- Zwanenberg, N., Wilkinson, L., & Anderson A. (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance?. Educational Psychology, 20(3): 365 – 380.