JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٤) مايو ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى مُعلِّمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، أ. محمد ضيف الله الغامدي، أ.د عبدالله بن ضيف الله الحارثي.....	41 -1
2	متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. عائشة أحمد نايف عويهان.....	72-42
3	التّفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية، أ. أريج إبراهيم محمد المسيعدين؛ أ.د محمد أحمد الرفوع.....	110-73
4	إستراتيجيَّة المحيط الأزرق وعلاقتها بتحقيق الميّزة التنافسيَّة في جامعة البلقاء التطبيقيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. نور هاني مفضي قموه؛ أ.د عدنان عبد السلام العضايلة.....	150-111
5	الميول القرائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في سلطنة عمان، أ. خلود بنت خميس بن مراش البوسعيدية.....	183-151
6	المناعة التنظيمية وعلاقتها بالنضج المؤسسي في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، أ.د فاطمة عبدالمنعم معوض؛ أ. فاطمة محمد البصير؛ أ. تهاني عبدالعالي الحربي؛ أ. هناء مساعد السماره	218-184
7	واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، أ. حصة بنت عبدالله بن سعيد البادية.....	248-219
8	أثر القصة المصورة باستخدام التصميم الجرافيكي على اتجاهات المراهقات نحو قضية الشذوذ الجنسي، د. ساندي بنت فاروق كردي؛ أ. أسيل بنت صالح إيشان صوفي.....	290-249
9	واقع ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، أ. نواف بن مطلق بن عيد الحربي.....	321-291
10	درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، د. تهاني ابراهيم العلي.....	348-322

م	العنوان	الصفحة
11	دور مديرات المدارس الثانوية في تعزيز الثقافة التنظيمية لدى المعلمات في مدينة الرياض، أ. إيناس سعد السيف؛ أ. منيرة محمد الشريف؛ أ. منى عبد العزيز الشهيل؛ أ. نورة ناصر الشبانات؛ د. نورة عبد الله الجبرين.....	379-349
12	تصورات معلمي شرقي القدس حول تطوير مهارات التعليم المستقبلية في ضوء رؤية التعليم 2030، أ. نرمين حسين أبو ساره.....	408-380
13	الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، أ. بشرى الدريدي؛ أ.د أحمد عودة القرارعة.....	433-409
14	معوقات الاعتماد الأكاديمي في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، أ. محمد بن عبد الله الجميلي؛ د. عمر بن محمد باداود.....	468-434
15	الصحة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمحافظة رياض الخبراء وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، أ. صالح بن راشد مفلح الحربي؛ د. صالح بن علي يعن الله القرني.....	505-469
16	The effect of Using Gamification on Student's speaking skills, Dr. Raed Mohammad, Prof. Hanan Sobhi Abdullah Obaid, Dr. Nihaya Al-Washahi, Dr. Khier Masalha.....	526-506
17	How Does Parental Involvement Improve Inclusiveness Within a Special Education Context?, Afrah Almutairi.....	565-527

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (5)ـ العدد (14)ـ مايو 2025م

الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ. بشرى الدريدي
معلمة في وزارة التربية والتعليم – الأردن

أ.د أحمد عودة القرارعة*
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ahmedqarareh@yahoo.com*

استلام البحث: 2025/1/9 قبول النشر: 2025/4/16 تاريخ النشر: 2025/5/12

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسيَّة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (201) من معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكوميَّة التابعة لمديريتي التربية والتعليم في سحاب والقويسمة في الأردن، وتمَّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائيَّة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة مُكوَّنة من (32) فقرة موزعة على (4) مجالات بعد التأكُّد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط التعليمية استخداماً هو النمط المفكّر، تلاه بالمرتبة الثانية النمط الحيوي (الديناميكي)، وبالمرتبة الثالثة النمط التكنولوجي، أمَّا المرتبة الرابعة والأخيرة فكانت للنمط اللفظي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة في مستوى الأنماط التعليميَّة على الأداة ككل تُعزى لمُتغيّر الجنس، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة في مستوى الأنماط التعليميَّة على الأداة ككل تُعزى لمتُغيّر الخبرة التدريسيَّة، لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات).

الكلمات المفتاحية: الأنماط التعليميَّة، معلمي العلوم، الخبرة التدريسية، الأردن.

Teaching Patterns among Science Teachers and their Relationships with Some Variables

Bushra Dridi
Teacher at the Ministry of Education - Jordan

Prof. Dr. Ahmed Odeh Al-Qarara
Professor of Curriculum and Science Teaching Methods - Tafila Technical University - Jordan

Received: 9/1/2025 Accepted: 16/4/2025 Published: 12/5/2025

Abstract: The study aimed to detect the level of teaching patterns among science teachers and their relation to the gender and years of teaching experience. The sample of the study consisted (201) science teachers in public schools affiliated to the directorate of education and teaching of Sahab and Qweismeh in Jordan ; they were chosen by random method. To achieve the objective of the study, the researchers used a questionnaire consisting of (32) items divided in to (4) fields, The results showed that the most used patterns was the thinking pattern, followed by the dynamic style, then, the technological style, while the verbal pattern came at the last rank. The results also showed that there was no statistically significant difference in the level of educational patterns attributed to the gender Moreover, the results indicated that there were statistically significant differences attributed to the teaching experience variable in favor of those who have(less than 5 years) teaching experience.

Keywords: teaching patterns, science teacher, teaching experience, Joran.

المقدّمة:

تعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن تأثيرًا على المجتمع، وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك مهارات التجديد والابتكار والتطوير المهني، فهو المرشد والموجه للطلبة، والقدوة التي تصقل بنائهم الشخصي والمعرفي ليمتلكوا المعارف والخبرات ليكونوا لبنات ودعائم تعليمية وتربوية للمجتمع.

وتُعد مادة العلوم ركيزة تعليمية ومعرفية للطلبة، فهي ترتبط بحياة الإنسان والبيئة والكائنات الحية والظواهر الطبيعيَّة من خلال فروعها، وهي: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض والبيئة، ولكل فرع من هذه الفروع دوره الخاص في تقدُّم المعرفة الإنسانية، ويسهم تعليم العلوم في إكساب الطلبة العديد من المهارات التي تساعد على تنمية أفكارهم، ومنها: مهارة حل المسألة، ومهارة الملاحظة، ومهارة الاستيعاب، ومهارة التفكير البصري، ومهارة الاستدلال، ويزوّد الطلبة بالمفاهيم والتعميمات التي تُعين على فهم الحقائق العلميَّة وتفسيراتها في الحياة، فيمنحهم القدرة على التعامل مع التغيرات التي تطرأ على كافة مجالات حياتنا وما يرافقها من تحدّيات (ريان، 2005).

وتقوم عملية تدريس مادة العلوم على الانتقال في المادة التعليميَّة من المعلوم إلى المجهول، حيث تُسهّل على الطلبة الاستفادة من الخبرات السابقة في تعلُّم المادة الجديدة، وكذلك الانتقال في المعلومة من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ويجب التركيز على فهم الطلبة عن طريق توضيح المعرفة وحسن التواصل معهم (هويدي، 2005).

ونظراً لأن التدريس عملية تقوم على البناء المعرفي للمعلم، فقد تطلب ذلك مواكبة الأنماط التعليمية المستخدمة في التدريس، إذ إنَّ لهذه الأنماط التعليميَّة دورًا مهمًا في تطوير شخصيات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم، فهناك المعلم الجاد الذي لا يتسامح ولا يسامح وتغلُب عليه القسوة، وهناك المعلم المتسامح الذي يناقش طلبته ويشجعهم، وهناك المعلم الذي يُركز على عدد من الطلبة ويترك الآخرين، ممَّا ينعكس على خفض دافعيَّتهم ورغبتهم في التعلُّم. والمعلّم المبدع هو الذي يُنوّع في أنماطه التعليميَّة، فيساعد طلبته على تقوية تفكيرهم وإبداعهم، وهناك المعلم المتميز الذي يستطيع استثارة حماس الطلبة فينعكس على مستوى تحصيلهم، وهذه الأنماط جميعها تنعكس على الطلبة فيظهر الطلبة المبدعين أصحاب الطاقة المتجددة في رغبتهم للحصول على المعرفة، والطلبة السلبيّين الذين لا يجدون المتعة في التعلُّم (نصر الله، 2004).

وتمثل أنماط التعلُّم ركيزة مهمة في عمليتي التعلُّم والتعليم سواءً لدى المعلمين أو الطلبة، ودرجة التوافق بينهما، فكما أن الطلبة يختلفون في أنماطهم التعلُّمية المفضلة لديهم، فإن المعلمين يختلفون في أنماطهم التعليميَّة، ولكل معلم نمطه الذي يُفضّله ويشعر فيه بالراحة في الموقف التعليمي، ويرى مرعي والحيلة (2016) أن معرفة المعلمين لأنماطهم التعليميَّة قد يُساهم في توجيهها بشكل سليم في تدريسهم؛ لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق أفضل الإنجازات وأقصى نواتج التعلُّم، وللأنماط التعليميَّة دور فعال في مراعاة الفروق بين الطلبة، وفي طرق إيصال

الخبرات التعليميَّة التعلُّمية ومعالجتها، حيث إنَّ أداء الطلبة يتأثر بهذه الأنماط إيجابًا أو سلبًا، فحينما تتناغم الأنماط التعليميَّة مع الأنشطة المختلفة داخل غرفة الصف يكون التأثير إيجابياً، وحينما لا تُراعي الأنماط التعليميَّة تنوُّع قدرات واهتمامات الطلبة فإن أداءهم يكون منخفضاً، وبالتالي فإن تحديد الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم قد يُساعد في تقديم خبرات تعليميَّة مُتنوّعة ومُتناسبة مع أنماطهم التعليميَّة، وقد يؤدي ذلك إلى زيادة وفاعلية ما يُقدّمونه لطلبتهم.

وتصنف الأنماط التعليميَّة التي يُمكن للمعلّم استخدامها حسب معايير مختلفة، ومنها تصنيفها حسب نظريات التعلُّم: فهناك النمط الذي يُركّز على الاتّجاه المعرفي، والنمط الذي يُركّز على الاتجاه السلوكي، والنمط الذي يُركّز على الاتجاه الاجتماعي، والنمط الذي يُركّز على الاتجاه الإنساني، فقد يُفضّل المعلم نمطًا منهم أو يدمج بين أكثر من نمط في الموقف التعليمي (مرعي ونشواتي والعلي، 2008)، كما تصنف حسب التفاعل السائد في غرفة الصف بين المعلم والطلبة فهناك النمط اللفظي، والنمط المفكّر، والنمط الحيوي، والنمط التكنولوجي (محمد، 2010).

وعلى ضوء ما تقدَّم فإنَّ دراسة الأنماط التعليميَّة لدى المعلمين والكشف عن هذه الأنماط يُعد ذا أهميَّة، وقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أنماط التعليم ومستواها لدى معلمي العلوم لعلَّها تُسهم في تحقيق أهداف العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة الحاليَّة من ملاحظة وجود ضعف في تحصيل الطلبة في المواد العلميَّة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك، ومنها دراسة المركز الوطني للتنمية البشريَّة (NCD ,2015) في تحليله لنتائج طلبة الصف الثامن الأساسي في الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS التي أظهرت وجود ضعف لدى الطلبة في مادتي العلوم والرياضيات في مختلف مهارات التفكير، كما أشارت نتائج الاختبار الوطني الذي تُعدَّه وزارة التربية والتعليم إلى ضعف الطلبة في مهارات التفكير المختلفة، كالتطبيق، والتفكير الناقد، والتحليل، والاستنتاج، وغيرها (وزارة التربية والتعليم، 2013) وقد يعود هذا الانخفاض في مستوى الطلبة إلى العديد من العوامل، ومنها: طرق التدريس، والمقررات الدراسية، وخصائص الطلبة، والبيئة التعليميَّة، والمعلم وأنماط التعليم لديه، حيث يُشير محمد (2010) إلى وجود علاقة بين أنماط التعليم وتحصيل الطلبة، وبناء عليه فقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1. ما مستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط التعليم لدى معلمي العلوم تُعزى لمُتغيري: الجنس، والخبرة التدريسيَّة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لما يلي:

1. التعرف على مستوى الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط التعليم لدى معلمي العلوم التي تُعزى لمُتغيري: الجنس، والخبرة التدريسيَّة.

أهميَّة الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية:

1. تنبُع أهميَّة الدراسة من أهميَّة الموضوع الذي تناولته في ظل البحث المستمر عن تطوير العمليَّة التعليميَّة، مما يُسهم في تحقيق أهداف عمليتي التعلُّم والتعليم.
2. قد تُفيد معلمي العلوم في التعرُّف على أنماط التعليم المختلفة، وهذا يساعد على إثراء قدراتهم ومهاراتهم التدريسية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. قد تُساعد نتائج الدراسة المشرفين التربويين، وأصحاب القرار بالمؤسسات التربويَّة في تدريب المعلمين على استخدام أنماط التعليم.
2. قد تُفيد هذه الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مماثلة وعلى تخصصات أكاديميَّة أخرى.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعيَّة:** اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم، وهي: النمط اللفظي، النمط المفكّر، النمط الحيوي، والنمط التكنولوجي.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الأساسيَّة في المدارس الحكوميَّة التابعة لمديريَّتي التربية والتعليم في لوائي سحاب والقويسمة.
- **الحدود المكانيَّة:** تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية الأساسيَّة التابعة لمديريَّتي تربية سحاب والقويسمة في المملكة الأردنية الهاشميَّة.
- **الحدود الزمانيَّة:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2023/2022م.

التعريفات الإجرائيَّة:

يُعرف زيتون (2015) نمط التعليم بأنَّه: مجموعة السمات التي يتسم بها المعلم وتؤثر على تصرفاته أثناء التدريس، ويتوقَّف نمط التعليم لدى المعلم على متغيرين والتفاعل بينهما، وهما: شخصية المعلّم، وخبرات المعلّم ومعتقداته، حيث تؤثر شخصية المعلّم وخبراته في تفضيله لنمط تعليمي دون غيره.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة السّمات التي تغلُب على شخصيَّة المعلّم، وتؤثر في اعتقاداته وسلوكياته وتصرفاته أثناء التدريس، فيقوم باستخدامها طوال الموقف التعليمي، والمقاسة بالدرجة المتحصلة لأفراد عينة الدراسة على أداة الأنماط التعليمية التي تم تطويرها لأغراض الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

1- مفهوم الأنماط التعليمية:

يُعرّف قطامي وأبو جابر وقطامي (2000) النمط التعليمي بأنه خطَّة توجيهيَّة تُقترح اعتمادًا على نظرية تعلُّم معيَّنة، ومجموعة إجراءات مسبقة تُسهّل على المعلّم تخطيط أنشطته التعليميَّة على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم، بينما تشير جراسا (Grasha, 2003) إلى أن نمط التعليم هو سلوكيات المعلمين المستمرة والمتسقة في تفاعلهم مع الطلبة ضمن عملية التعلم والتعليم، ويعرفه مرعي والحيلة (2016) بأنه مجموعة إجراءات مُنظَّمة تُوجّه عمليَّة تنفيذ الأنشطة التعليميَّة، وتقوم هذه الإجراءات على مجموعة من المُسلَّمات المقبولة لدى المعلم والتي تؤثر فيه أثناء قيامه بعمليَّة التدريس، وعرفه بيرسود (Persaud, 2023) بأنه تفضيل المعلم لأساليب تدريس معيَّنة، أو سيادة بعض الصفات الشخصيَّة دون غيرها، أو عدد من التصرفات السلوكيَّة باستمرار طوال مواقف التعلُّم، وتعرف أساليب التدريس بأنها هي المبادئ العامة والمبادئ التوجيهية التعليمية وأساليب الإدارة المستخدمة عند تعليم الطلبة، وبناءً على ذلك ينبغي على المعلّم عند تبنّيه لنمط تعليمي معيَّن أن يمارس أنماطًا سلوكيَّة محدَّدة.

2- تصنيفات أنماط التعليم:

تُصنَّف أنماط التعليم حسب معايير عديدة، فمنها ما يُصنف حسب نظريات التعلُّم حيث يُصنّف اليماني وعسكر (2010) الأنماط التعليميَّة من خلال نظرية التعلُّم، فهناك نمط التعليم السلوكي الذي يُركّز على السلوك الظاهري، ويعتمد على مبادىء التعزيز وضبط المُثير، ونمط التعليم المعرفي الذي يُركّز على دراسة طرق التفكير وإستراتيجيات تطويره، أمَّا نمط التعليم الاجتماعي فينظُر للإنسان على أنَّه كائن اجتماعي يتأثَّر بالآخرين، فيهتم هذا النمط بالمحاكاة والقدوة والعلاقات الاجتماعية، أمَّا نمط التعليم الإنساني فيهدف إلى مساعدة الفرد على التطور السليم واستثمار طاقاته ويُركّز على إنسانيَّة المتعلم وحريَّته.

وقد تُصنَّف أنماط التعليم تبعًا لشخصية المعلم، فهناك المعلّم عصبي المزاج الذي يتجنبه طلبته وتصبح علاقاته الاجتماعيَّة محدودة، وقد يكون المعلّم ضعيف الشخصيَّة فلا يمتلك الجُرأة على اتخاذ القرار ولا يستطيع إدارة الحوار والمناقشة، وقد يكون المعلّم متشددًا في تعامله مع طلبته وطرحه للأسئلة ممَّا يولّد جوًا غير مريح للعمليَّة التعليميَّة وتنعدم روح المحبَّة بين المعلّم وطلبته، وهناك المعلّم المتذمّر كثير الشكوى فيشعر الطلبة بالضجر والإحباط، وقد يكون المعلّم لا مباليًا يفتقد الدّقة والانضباط، وهناك المعلّم الانعزالي الذي يميل إلى الانطواء فلا يرغب بمناقشة طلبته، وقد يكون المعلّم نشيطًا فيميل إلى السرعة في شرحه ولا يسمح بمشاركة طلبته ولا يُشجعهم على المناقشة، وهناك المعلّم المرح الذي يمتاز بالبشاشة فيتقبل الآخرين ويعفو عن أخطائهم، وهناك المعلّم المتَّزن الذي يضع الأمور في نصابها ويحرص على تطوير نفسه ويُشجّع الطلبة ويخلق جوًا ممتعًا في الصف (عقل، 2004).

كما تُصنَّف الأنماط التعليميَّة وفقًا للتفاعل السائد في غرفة الصف بين المعلّم والطلبة، حيث يُشير محمد (2010) إلى هذا التصنيف فيما يلي:

أ- النمط اللفظي:

وفق هذا النمط يقوم المعلم بنقل أو توصيل أو تبادل الأفكار بالكلام أو الكتابة، وعادةً يكون المعلّم في هذا النمط دائم استخدام اللفظ في التدريس، كالشرح، والمحاضرة، وإلقاء التعليمات، والأسئلة التي يُجيب عليها بنفسه، فيكون المعلم في هذا النمط محور العمليَّة التعليميَّة، فهو يشرح ويتحدث ويُلقي التعليمات دون أن يهتم بآراء الطلبة أو تساؤلاتهم.

ب- النمط المفكر:

ينظم المعلم خبراته ويعمل على إثارة تفكير الطلبة وتنمية قدراتهم الذهنيَّة، ويُصبح بإمكانهم إدراك العلاقات بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين المعلوم والمجهول، ويستخدم في هذا النمط أساليب تدريس تدفع إلى التفكير، مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقراء، والاستقصاء، والمناقشات، وإثارة الأسئلة المتعمقة والمرتفعة المستوى، والتشجيع على التفكير الناقد والمبدع؛ ممَّا يدفع الطلبة إلى بذل المزيد من الطاقة العقلية، فيكونوا قادرين على التحليل، والنقد، والاستدلال، وغيرها من مهارات التفكير.

ج- النمط الحيوي (الديناميكي):

يُظهر المعلم في هذا النمط حيوية عالية أثناء شرحه فيتحرك بنشاط في أرجاء الغرفة الصفيَّة، كما أنَّهُ يُحسن استخدام اللغة الجسديَّة مثل: حركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإشارات، ونظرات العين، ويُظهر تفاعلًا مع مواقف التعلُّم بكل إحساسه وحواسه، ويعرف كيف يتفاعل بها معهم ويوفر بهذا الكثير من الوقت والجهد المبذول في التفاعل اللفظي مع الطلبة، ولا يخفى على المعلم استخدام اللغة اللفظيَّة، حيث يُحسن استخدام نبرات الصوت

وطبقاته للتعبير عمَّا يتحدث عنه، كما يُحسن استخدام فترات الصمت بفعاليَّة أثناء التدريس، فيغلُب على المعلم في هذا النمط الحركه في الموقف الصفي فهو لا يستطيع التدريس دون أن يتحرك.

د- النمط التكنولوجي:

يُبدي المعلم في هذا النمط اهتمامًا كبيرًا نحو استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفيَّة، فيستعين في تدريسه بوسائل تعليميَّة تكنولوجيَّة، مثل: الحاسوب، والفيديو، والأفلام التعليميَّة، والشرائح الملوَّنة، والألواح التفاعليَّة، وغيرها، فالمعلم وفق هذا النمط يُدرك تأثير التكنولوجيا في تحسين عمليَّة التعلُّم والتعليم، ودورها في جذب انتباه الطلبة واهتماماتهم، وقد اعتمد الباحثان هذه الأنماط في إعداد أداة الدراسة.

3- العوامل المؤثرة على الأنماط التعليمية:

حدد الترتوري والقضاة (2016) العوامل التي تؤثر على الأنماط التعلميَّة والتي تتمثَّل في ثقافة المجتمع ومستواه الحضاري، ومستوى إعداد المعلم وأساليب متابعته وتدريبه أثناء الخدمة، وتؤثر صفات المعلم الشخصية على نمط التعليم إلى حد كبير، بالإضافة إلى اتجاهات المعلم نحو المهنة، وما يعتقده من قيم ومبادئ، وتعد سيادة نمط من أنماط التعليم بين معلمي التخصص الواحد عامل من العوامل التي تعزز وتدعم هذا النمط، كما أنَّ طبيعة المادة التعليميَّة (المحتوى المعرفي للدرس) تؤثر في نمط التعليم، فالدروس ذات الطبيعة النظرية مثل اللغات والمواد الاجتماعيَّة والرياضيات تختلف عن الدروس ذات الطبيعة العمليَّة، مثل التربية الرياضيَّة، والفنون عن تلك التي تجمع بين النظرية والعمليَّة مثل العلوم والاقتصاد المنزلي والتربية الزراعيَّة.

4- معلّم العلوم:

يحظى المعلم بتقدير واحترام كبيرين منذ القدم باعتباره صاحب رسالة مقدسة، حيث أوكل إليه المجتمع تربية وتعليم أبنائه منذُ نشأة المدرسة، وعلى الرغم من المستحدثات التي زخر بها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية، إلا أن المعلم لا يزال وسيظل العامل الرئيسي في مدى فاعلية العملية التعليمية، ويجب على المعلّم أن يوثّق معرفته حتى يكون متمكنًا من علمه، وأن يكتسب محبة طلبته، ويُناقشهم ويحاورهم في المعرفة، وأن يكون لهم القدوة الحسنة في أقواله وأفعاله وأخلاقه.

ويتصف المعلم الجيد بالمرونة ليواكب التجدد في عصرنا الحالي، فهو ذو أدوار متغيرة، وهو مدير لعمليَّة التدريس فيخطّط لعمليَّة التدريس، ثم ينظّم الخبرات، ويلعب دور القائد للأنشطة والممارسات الصفيَّة، ثمَّ يقوم بضبط الإجراءات التدريسيَّة، ويؤثر المعلّم بشكل كبير من خلال تعدد أدواره التي يقوم بها في الصف، فيُسهم في بناء الشخصيَّة لدى طلبته، ويُشجعهم على الدراسة وحُب العلم والبحث عن المعرفة، ويكون القدوة الحسنة لطلبته، كما أنَّه يقوم بدور الخبير في مادة تخصصه فيساعد الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم لتحقيق الأهداف التربويَّة (جمل، 2001).

ويشير ملحم (2001) إلى أنَّ المعلّم ينبغي أن يكون قادرًا على بناء علاقات إنسانيَّة، فهتم بطلبته بتوفير حاجاتهم الجسميَّة والروحيَّة والنفسيَّة والإجتماعيَّة، مما يجعل الطلبة أكثر مسؤوليَّة في تحديد أهداف العمليَّة التربويَّة، فيصبح الطلبة قادرين على تحقيق ذاتهم، ولكي يكون المعلّم إنسانيًا فعَّالًا عليه أن يمتلك خصائص معرفيَّة وانفعاليَّة وشخصيَّة تساعده على الاتّزان والمودة أثناء قيامه بواجباته.

وبما أنَّ العديد من الدراسات أظهرت أنَّ هناك علاقة طردية بين سلوك المعلّم وأداء الطلبة، كان لا بُدَّ من الإشارة إلى الصفات التي يجب أن يتميَّز بها معلّم العلوم، ومنها: الوضوح في تقديم المعلومات، والتنوُّع في تقديم الخبرات للطلبة، وأن يُركّز المعلّم على المحتوى المعرفي، وأن يُحدد وقتًا محددًا لكل خبرة تعليميَّة، ويؤثر سلوك المعلّم على معدلات النجاح، فالمعلّم الفعَّال يحاول الاستفادة من أفكار الطلبة، وعليه أن يختار عبارات البدء في التدريس بدقَّة لمساعدة الطلبة على تنظيم خبراتهم، ويجب عليه أن ينوُّع في طرح الأسئلة، وأن يُظهر الحماس في تقديمه للدرس، مما ينعكس إيجابًا على أداء الطلبة وحُبهم للمادة العلميَّة (زيتون، 2015).

كما أشار الخطايبة (2005) إلى عدَّة معايير تتعلق بالمعلّم للوصول إلى التميُّز في برامج العلوم، وهي: أن يَعي المعلم أهداف العلوم، وأن يكون دائم البحث عن أفكار جديدة، وأن يُزوّد الطلبة بتجارب مُتنوّعة مُتعلّقة بالموضوع، وأن يُشجع الطلبة على التفكير وحل المشكلات، وأن يُوفر خبرات تعلُّم متنوّعة للطلبة.

ومع تطوُّر العمليَّة التعليميَّة يبقى للمعلم الدور الأكبر في هذه العمليَّة، فهو المُوجّه، والمُرشد، والمُيسّر، فيقوم بتوفير البيئة التعليميَّة التي تُبرز قدرات الطلبة وتُظهر إبداعاتهم.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضع الدراسة الحالية، وتم عرضها وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أجرى محمد (2010) دراسة هدفت إلى التعرُّف على أنماط التدريس لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانويَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة، وإلى تقصّي علاقتها باتجاهات طلَّابهم نحو الفيزياء وتحصيلهم فيها، وتمَّ اختيار عيّنة عشوائيَّة مُمثلة من طلبة الصف الحادي عشر العلمي البالغ عددهم (226) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، هي: استبانة للكشف عن أنماط التدريس لدى المعلمين، واستبانة للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو الفيزياء، واختبار التحصيل في الفيزياء. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الفيزياء بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة يستخدمون النمط التكنولوجي، في حين حصل النمط الحيوي على أدنى متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في اتجاهات طلبة المرحلة الثانويَّة نحو الفيزياء تُعزى للاختلاف في تصوراتهم لأنماط التدريس لدى معلّميهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في تحصيل طلبة المرحلة الثانويَّة تُعزى لاختلاف تصوراتهم لأنماط التدريس لدى معلّميهم.

وأجرى لانجستون (Langston, 2012) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين أنماط تدريس معلمي المدارس الابتدائيَّة وتصوُّراتهم عن الكفاءة الذاتيَّة في تدريس الرياضيات وتحصيل الطلاب في الرياضيات، واستخدمت الدراسة استبانة لأنماط تدريس المعلمين توزعت على ثلاثة أنماط، هي: نمط تعليمي يُركز على الطالب، نمط تعليمي يُركز على المعلم، ونمط تعليمي يُركز على المُحتوى، واستخدم اختبار (CRCT) لقياس تحصيل الطلبة في الرياضيات، وتكوَّن أفراد الدراسة من معلمي الرياضيات للصف الثالث وحتى الصف الخامس في (16) مدرسة ابتدائيَّة وعددهم (95) معلمًا، وأظهرت النتائج أن نمط التعليم المتمركز حول الطالب هو السائد، ووجود علاقة بين أنماط تدريس المعلمين وتحصيل طلَّابهم.

وهدفت دراسة شاعري ويوسف وغزالي والحاج عثمان وظاهر (Shaari, Yusoff, Gazali, Hj Osman, and Dazahir, 2014) إلى تحديد العلاقة بين أنماط تدريس المحاضرين والمشاركة الأكاديميَّة للطلاب في إحدى جامعات ماليزيا، واسخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (266) طالبًا، وأظهرت النتائج استخدام المحاضرين نمط متمركز حول المعلم، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة متوسطة بين أنماط تدريس المحاضرين والمشاركة الأكاديميَّة للطلبة.

كما قام ديلكي وتيزسي (Delieki & Tezci, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على العلاقة بين الممارسات الصفيَّة ومهارت التفكير التدريسيَّة والفاعليَّة الذاتية وبين أنماط التعليم السائدة بين المعلمين في تركيا، وتكوَّنت عيّنة الدارسة من (1003) من المعلمين والمعلمات تمَّ اختيارهم عشوائيًّا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام مقياس مهارات التفكير، ومقياس الممارسات الصفيَّة، ومقياس غارشا لأنماط التعليم، وأظهرت نتائج الدارسة أنَّ نمط التعليم القائم على أن المعلم مُسهّل لعملية التعلُّم كان نمط التعليم السائد، وأنَّ نمط التعليم القائم على أن المعلم مُيسّر لعملية التعلُّم كان من أهم مُنبئات الفاعليَّة الذاتيَّة التدريسيَّة لدى المعلمين.

وأجرى مِت وبكر (Mete & Bakir, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التدريس المستخدمة من قبل معلمي العلوم تبعًا لمتغير جنس المعلم، والأقدمية المهنية، وأنماط تعلُّم طلَّابهم، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (32) معلمًا، وتمَّ استخدام استبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يُفضّلون نمط التدريس المُيسر، والنمط الشخصي والخبير، وأن أنماط التدريس لم تُظهر فرقًا كبيرًا بين الجنسين أو الأقدمية المهنية، وكانت هُناك علاقة ضعيفة بين أنماط تدريس معلمي العلوم وأنماط تعلُّم طلَّابهم.

ومن الدراسات التي أُجريت في مجال تدريس مواد أُخرى دراسة أجراها الحمود والشرع (2019) هدفت إلى التعرُّف على أنماط التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة المفرق وعلاقتها بكفاياتهم التدريسيّة، حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (400) معلم للمرحلة الأساسيَّة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تطوير استبانة أنماط تعليم

الرياضيات ومقياس الكفاية التدريسيَّة، وأشارت النتائج إلى أن أعلى أنماط التدريس السائدة لدى معلمي الرياضيات هي تطوير بيئة التعلُّم، وربط أسلوب التدريس مع خبرات الطلبة، كما أظهرت الدراسة أن مستوى كفايات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسيَّة لتدريس الرياضيات كان مرتفعًا.

ودراسة أنجيلنا ونمفا وشيرلي (Angelina. Nympha & Shery 2023) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعليم وتحصيل الطلبة، وتكونت العينة من 1458 طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي، وتم استخدام مقياس جراشا لأنماط التعليم لمعلمي هؤلاء الطلبة، وكشف نتائج الدراسة أن العلاقة إيجابية بين بعض أنماط التعليم مثل المعلم الخبير وتحصيل الطلبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات اختلاف تصنيفات الأنماط التعليميَّة المعتمدة في كل دراسة واختلاف مسمياتها، ولكنَّها تتبع أربعة اتجاهات رئيسية، وهي النمط السلوكي، والنمط المعرفي، والنمط الإجتماعي، والنمط الإنساني، كما لاحظ الباحثان وجود اتفاق بين هذه الدراسات والدراسة الحاليَّة في هدف تعرُّف الأنماط التعليميَّة، وقد استفاد الباحثان من خلال اطّلاعها على هذه الدراسات في كتابة الإطار النظري، وساعدت هذه الدراسات الباحثين في بناء الأدوات، ومناقشة نتائج الدراسة، وتميَّزت الدراسة الحاليَّة عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الأنماط التعليميَّة المُستخدمة لدى معلمي العلوم في لوائي سحاب والقويسمة، حيث لم يتم دراسة هذا الموضوع في مجتمع الدراسة من قبل.

منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها:

تحقيقًا لأهداف الدراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وذلك للكشف عن أنماط التعليم لدى معلمي العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسيَّة من الصف الرابع وحتى العاشر الأساسي في المدارس الحكوميَّة التابعة لمديَّريتي التربية والتعليم في لوائي سحاب والقويسمة وبلغ عددهم (402) من المعلمين والمعلمات، منهم (90) معلمًا ومعلّمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء سحاب، و (312) معلمًا ومعلّمة في المدارس الحكوميَّة التابعة لمديريَّة تربية لواء القويسمة وفقاً لإحصائيَّات وزارة التربية والتعليم.

وتمَّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائيَّة من مجتمع الدراسة بنسبة (50%) تقريبًا فكان عددهم (201) من معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسيَّة في المدارس الحكوميَّة التابعة لمديريَّتي التربية والتعليم في لوائي سحاب والقويسمة، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعيّنتها

المديريَّة	الجنس	عدد المجتمع	عدد العيّنة
سحاب	ذكور	40	20
	إناث	50	25
	المجموع	90	45
القويسمة	ذكور	114	57
	إناث	198	99
	المجموع	312	156
المجموع الكلي		402	201

أداة الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة لأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليَّة، مثل دراسة: (الغويري والشرع، 2018؛ محمد، 2010).

وتكوَّنت الاستبانة بصورتها الأوليَّة من (24) فقرة موزَّعة على (4) مجالات وفقاً لما يأتي: مجال نمط التعليم اللفظي ويتضمن (6) فقرات، ومجال نمط التعليم الحيوي ويتضمن (6) فقرات، ومجال نمط التعليم المفكّر ويتضمن (6) فقرات، ومجال نمط التعليم التكنولوجي ويتضمن (6) فقرات. وتكون الاجابة عن الاستبانة باختيار واحدة من مقياس ليكرت الخماسي التالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة فقط).

صدق أداة الدراسة:

تمَّ التحقُّق من صدق المحتوى في ضوء الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وذلك بعرض الأداة على (15) من المحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيَّة من ذوي الكفاءة والخبرة في كليات العلوم التربويَّة ومشرفي ومعلمي العلوم في مديريات التربية والتعليم، وذلك بهدف التعرُّف على مدى مُلاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغتها، ووضوح معانيها من الناحية اللُّغويَّة، وانتماء الفقرات للمجالات، وفي ضوء ذلك تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المُحكّمين التي تم الاتّفاق عليها بنسبة (80%) فأكثر من قبل المُحكّمين؛ حيث تمَّ القيام بتعديل الصياغة اللُّغوية لخمس فقرات، وتمَّ إضافة ثمان فقرات، وتكوَّنت الاستبانة بصورتها النهائيَّة من (32) فقرة، موزَّعة على (4) مجالات هي: مجال النمط اللفظي ويضم (8) فقرات، مجال النمط

المفكّر ويضم (8) فقرات، ومجال النمط الحيوي (الديناميكي) ويضم من (8) فقرات، ومجال النمط التكنولوجي ويضم (8) فقرات.

- **ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach` Alpha)، وطريقة إعادة الاختبار (Retest)، وتم تطبيق الأداة على عينة تكوَّنت من (30) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسيَّة في المدارس الحكوميَّة في لوائي سحاب والقويسمية من خارج عيّنة الدراسة الأساسيَّة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة عليهم للمرة الأولى، وبعد مضي (أُسبوعين) تم تطبيقها على العينة نفسها مرَّة أُخرى، وتبين قيم معاملات الثبات لاستبانة "مؤشرات الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم" باستخدام كرونباخ ألفا، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الثبات محاور الاستبانة

	المجال	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)	طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)	عدد الفقرات
1	النمط اللفظي	0.77	0.71	8
2	النمط المفكّر	0.79	0.82	8
3	النمط الديناميكي	0.81	0.84	8
4	النمط التكنولوجي	0.86	0.88	8
	الأداة ككل	0.81	0.840	32

يُلاحظ من نتائج الجدول السابق أن معاملات الثبات قد تراوحت ما بين (0.77-0.86) على المجالات، وقد بلغ ثبات الأداة (0.81). كما تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار (tretest) ما بين (0.71 – 0.88) على المجالات، أما بالنسبة للأداة ككل فقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.840). وتُعد جميع هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحاليَّة.

وتم تحديد مستوى الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم وعلاقتها ببعض المتغيّرات في ثلاثة مستويات هي: منخفض، متوسط، مرتفع. واستخدمت الباحثة المعادلة الآتيَّة:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل – القيمة الأدنى للبديل) / عدد الفئات

= (5–1) /3 = 1.33 طول الفئة للفقرة

وبناء عليه أصبحت المستويات (1-2.33) منخفض، (2.34-3.67) متوسط، (3.68-5.00) مرتفع.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أُجريت المعالجات الإحصائيَّة لبيانات الدراسة باستخدام الرُزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

- **للإجابة عن السؤال الأول**، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُتب لفقرات أداة الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم.
- **للإجابة عن السؤال الثاني**، تمَّ استخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات والمعروف باسم (MANOVA) على استجابة المعلمين لفقرات أداة الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم بالنسبة للمتغيرات الجنس والخبرة التدريسيَّة. وتمَّ استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.
- تمَّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لتحديد توزيع عيّنة الدراسة وفقًا للمتغيرات.
- تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معامل الاتّساق الداخلي، واستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) للتأكُّد من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، حيث تم حصر استجابات عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي نص على: **"ما مستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم؟"**

للإجابة عن السؤال الأول، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم والجدول (3) يُبيّن ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُتب للأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم مُرتبة تنازليًا

م	المجال الحسابي	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	النمط المُفكّر	4.41	0.44	1	مرتفع
2	النمط الحيوي (الديناميكي)	4.35	0.43	2	مرتفع
3	النمط التكنولوجي	4.22	0.46	3	مرتفع
4	النمط اللفظي	2.36	0.71	4	متوسط
	الدرجة الكُلّية	**3.84**	**0.27**		مرتفع

يُلاحظ من نتائج الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ (3.84) بانحراف معياري (0.27)، وجاء في الرُّتبة الأولى مجال "النمط المفكّر" بمتوسط حسابي (4.41) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرُّتبة الثانية مجال "النمط الحيوي (الديناميكي)" بمتوسط حسابي (4.35) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرُّتبة الثالثة مجال "النمط التكنولوجي" بمتوسط حسابي (4.22) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "النمط اللفظي" بمتوسط حسابي (2.36) وبمستوى متوسط.

وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام معلمي العلوم بالأنماط التعليميَّة المختلفة (ثلاثة مستويات منها مرتفعة) لكونها تُسهم في تحقيق النتاجات التعليميَّة التي حددتها وزارة التربية والتعليم (2013) وتراعي المستويات المختلفة للطلبة، حيث إن مادة العلوم تفرض أحيانًا على معلمي العلوم تبنّي واستخدام مثل هذه الأنماط التعليميَّة المختلفة، وربما أدرك معلمو العلوم أنَّه لا بُدَّ من استخدام الأنماط التعليميَّة التي تقوم على الاستقصاء والتعلُّم التجريبي وحل المشكلات باعتبارها فاعلة لتوصيل خبراتهم لطلبتهم، ويرون أنَّ استخدام الأنماط التعليميَّة المختلفة يساعد المعلّم على مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة، بالإضافة إلى أنَّهم تنبَّهوا إلى أنَّ لهم الدور الأكبر في عملية التدريس وتحديد أنماطهم التعليميَّة المستخدمة في التدريس، لكونها تعمل على تطوير شخصيات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم، في محاولة من المعلم للتنويع في استخدام أنماط تعليميَّة متعددة لمساعدة طلبته على تنمية تفكيرهم وإبداعهم، لعله يستطيع استثارة حماس الطلبة مما ينعكس على مستوى تحصيل طلبته.

وتعزى النتيجة إلى قناعة معلمي العلوم بأن الأنماط التعليميَّة تُمثل خُطَّة توجيهيَّة تُسهّل على المعلّم إكساب الطلبة العديد من المهارات التي تُساعد على تنمية أفكارهم كمهارة حل المسألة والملاحظة والاستيعاب والاستدلال، مما يُزوّد الطلبة بالمفاهيم والتعميمات التي تُعين على فهم الحقائق العلميَّة وتفسيراتها في الحياة، حيثُ اتَّفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ديلكي وتيزسي (Delieki & Tezci, 2016) من أن نمط المعلم المسهل هو السائد، واختلفت مع دراسة شاعري ويوسف وغزالي والحاج عثمان وظاهر (Shaari, Yusoff, Gazali, Hj Osman, and Dazahir, 2014) التي أظهرت أن نمط التعلم المتمركز حول المعلم هو السائد.

وفيما يلي عرض لكل مجال على حدة.

1- مجال النمط المفكّر:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب ومستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم لمجال النمط المفكّر، مُرتبة تنازليًا، والجدول (4) يوضّح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسةحول فقرات مجال النمط المفكّر مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
5	أكشف عن التعلُّم القبلي لدى الطلبة.	4.52	0.63	1	مرتفع
1	أستخدم أساليب مُثيرة لتفكير الطلبة مثل (الاستقصاء، حل المشكلات، المناقشات،...).	4.50	0.58	2	مرتفع
8	أُقدّم مواقف تُشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.	4.50	0.58	2	مرتفع
3	أُكلف الطلبة بتمارين تتطلب قُدرات عقليَّة عُليا.	4.48	0.63	3	مرتفع
7	أستخدم جلسات العصف الذهني مع الطلبة.	4.46	0.53	4	مرتفع
4	أَطرح أسئلة متنوّعة المستوى.	4.43	0.61	5	مرتفع
6	أُساعد الطلبة على ربط التعلُّم السابق بالحالي.	4.32	0.72	6	مرتفع
2	أَحرص على تنمية قدرات الطالب الذهنيَّة.	4.13	0.69	7	مرتفع
	المجال ككل	**4.41**	**0.44**		مرتفع

يُلاحظ من نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمجال النمط المفكّر جاء بالمستوى المرتفع، إذ بلغ (4.41) وبانحراف معياري (0.44)، ويتضمن 7 فقرات جاءت جميعها مرتفعة، وقد تباينت استجابات افراد عينة الدراسة حول الفقرات، فقد جاء في الرُّتبة الأولى الفقرة (5) التي نصَّت على "أكشف عن التعلُّم القبلي لدى الطلبة"، وفي الرُّتبة الثانية الفقرة (1) التي نصَّت على "أستخدم أساليب مُثيرة لتفكير الطلبة مثل (الاستقصاء، حل المشكلات، المناقشات،...)" والفقرة (8) التي نصَّت على "أُقدّم مواقف تُشجع الطلبة على التفكير الإبداعي"، وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي نصَّت على "أَحرص على تنمية قدرات الطالب الذهنيَّة".

وتعزى النتيجة إلى أنَّ أفراد العيّنة من معلمي العلوم ومن خلال فقرات هذا المجال وجدوا أنَّ النمط المفكر يُساعدهم في إثارة تفكير الطلبة وتنمية قدراتهم الذهنيَّة، فهو كثيراً ما يلجأ إلى استخدام أساليب تدريس تدفع إلى التفكير كحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقراء والاستقصاء، والمناقشات وإثارة الأسئلة المتعمّقة والمرتفعة المستوى، والتشجيع على التفكير الناقد والمبدع، فهو يدفع الطلبة إلى زيادة بذل الطاقة العقليَّة وتدريب القدرات العلُيا للعقل على العمل.

وتعزى النتيجة إلى أنَّ المعلم الجيد يتسم بالمرونة ليواكب التجدد في عصرنا الحالي، فهو ذو أدوار متغيرة، فقد يكون المعلّم مديرًا لعمليَّة التدريس فيخطّط لعمليَّة التدريس، ثم ينظّم الخبرات، ويلعب دور القائد للأنشطة

والممارسات الصفيَّة، ثمَّ يقوم بضبط الإجراءات التدريسيَّة، وقد يكون دور المعلّم متعلمًا، فالمعلّم الجيّد يسعى دائمًا لتحسين مهاراته للنهوض بالعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة (قطامي، وأبو جابر، وقطامي، 2008).

2- مجال النمط الحيوي (الديناميكي):

تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب ومستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم لمجال النمط الحيوي (الديناميكي)، مُرتبة تنازليًا، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتبة لفقرات مجال النمط الحيوي (الديناميكي) مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أُظهر تفاعلًا مع الطلبة أثناء التدريس.	4.55	0.65	1	مرتفع
8	أُجيد استخدام تعابير الوجه والإشارات أثناء التدريس.	4.53	0.56	2	مرتفع
7	أتحرك بنشاط في أرجاء الغرفة الصفيَّة.	4.46	0.61	3	مرتفع
3	أُتيح للطلبة فرصة التعبير عن الرأي.	4.45	0.61	4	مرتفع
6	أستخدم التعلُّم التعاوني أثناء التدريس.	4.36	0.62	5	مرتفع
4	أستخدم لعب الأدوار أثناء التدريس.	4.31	0.76	6	مرتفع
5	أُعرّض الطلبة لمواقف التحدي أثناء التدريس.	4.27	0.64	7	مرتفع
2	أستخدم الرحلات في العمليَّة التعليميَّة.	3.89	0.86	8	مرتفع
	المجال ككل	**4.35**	**0.43**		مرتفع

يُلاحظ من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمجال النمط الحيوي (الديناميكي) جاء بالمستوى المرتفع، إذ بلغ (4.35) وبانحراف معياري (0.43)، ويتضمن 8 فقرات جميعها جاءت بمستوى مرتفع، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (1) التي نصَّت على "أُظهر تفاعلًا مع الطلبة أثناء التدريس"، وفي الرُّتبة الثانية الفقرة (8) التي نصَّت على "أُجيد استخدام تعابير الوجه والإشارات أثناء التدريس"، وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي نصَّت على "أستخدم الرحلات في العمليَّة التعليميَّة".

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أنَّ أفراد العيّنة من معلمي العلوم ومن خلال فقرات هذا المجال وجدوا أن معلّم العلوم يُظهر في هذا النمط حيويَّة عالية أثناء تدريسه، فهو قادر على التحرك بنشاط في إرجاء غرفة الصف، ماهر في استخدام اللغة اللفظيَّة كحركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإشارات، ونظرات العين، وأحيانًا يبتكر لغة لا لفظيَّة خاصة به ليتفاعل بها مع طلبته، ويعرف كيف يتفاعل بها معهم ويُوفر بهذا الكثير من الوقت والجهد المبذول في

التفاعل اللفظي مع الطلبة، وأيضا اللغة اللفظيَّة التي يستخدمها بمهارة، حيث يجيد استخدام نبرات الصوت وطبقاته بطريقة تعني معنى لما يتحدث عنه، كما أنَّه يُجيد استخدام فترات الصمت بفعالية أثناء التدريس، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2010) التي أشارت إلى استخدام معلمي الفيزياء للنمط الحيوي بمستوى متوسط.

3- مجال النمط التكنولوجي:

تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب ومستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم لمجال النمط التكنولوجي، مُرتبة تنازليًا، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتبة لفقرات مجال النمط التكنولوجي مُرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	أستخدم المواد والأجهزة المتوفرة في المختبر بفاعلية.	4.37	0.69	1	مرتفع
6	أُوجه استخدام التكنولوجيا لتحسين عملية التعلُّم.	4.31	0.58	2	مرتفع
8	أُساعد الطلبة على استخدام الأدوات التكنولوجيَّة في المختبر.	4.31	0.58	2	مرتفع
4	أستخدم الأفلام في توضيح الدروس.	4.21	0.68	3	مرتفع
7	أطلب من المدير تزويدي بالمعدات التكنولوجيَّة الحديثة.	4.19	0.63	4	مرتفع
1	أستخدم التعليم المُبرمج في توضيح الدروس.	4.14	0.74	5	مرتفع
5	أستخدم الكمبيوتر والفيديو والشرائح أثناء التدريس.	4.13	0.73	6	مرتفع
3	أسمح للطلبة باستخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفيَّة بما يُناسب الدرس.	4.08	0.91	7	مرتفع
	المجال ككل	**4.22**	**0.46**		**مرتفع**

يُلاحظ من نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمجال النمط التكنولوجي جاء بالمستوى المرتفع، إذ بلغ (4.22) وبانحراف معياري (0.46)، ويتضمن 7 فقرات جاءت جميعها بمستوى مرتفع، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات، وجاءت في الرُّتبة الأُولى الفقرة (2) التي نصَّت على "أستخدم المواد والأجهزة المتوفرة في المختبر بفاعلية"، وفي الرُّتبة الثانية الفقرة (6) التي نصَّت على "أُوجّه استخدام التكنولوجيا لتحسين عملية التعلُّم" والفقرة (8) التي نصَّت على "أُساعد الطلبة على استخدام الأدوات التكنولوجيَّة في المختبر"، وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصَّت على "أسمح للطلبة باستخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفيَّة بما يُناسب الدرس".

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أنَّ أفراد العيّنة من معلمي العلوم ومن خلال فقرات هذا المجال وجدوا أن النمط التكنولوجي يعكس اهتمامًا بالغًا نحو التكنولوجيا واستخدامها في الغرفة الصفية، فالمعلم وفق هذا النمط يعتقد بقوة في تأثير التكنولوجيا في تحسين عملية التعلُّم داخل الفصل، وفي الاستحواذ على انتباه الطلبة واهتماماتهم، وخاصة في عصر أصبحت فيه التكنولوجيا متوفرة ومتاحة حول الطلبة وفي كل مكان خارج المدرسة، مما يجعل الاهتمام به داخل المدرسة أمراً ضرورياً، فالمعلّم يستعين في تدريسه بوسائل تعليميَّة متعددة وعلى درجة عالية من التكنولوجيا مثل الوثائق متعددة الأغراض كالحاسوب والفيديو والأفلام التعليميَّة والشرائح الملوَّنة وغيرها، ممَّا قد يُسهم في إكساب الطلبة القيم والاتجاهات العلميَّة. وقد تشابهت نتيجة الدراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة محمد (2010) التي أشارت إلى استخدام معلمي الفيزياء للنمط التكنولوجي بمستوى مرتفع.

4- مجال النمط اللَّفظي:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب ومستوى الأنماط التعليميَّة المستخدمة من قبل معلمي العلوم من وجهة نظرهم لمجال النمط اللَّفظي ومرتبة تنازليًا، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتبة لفقرات مجال النمط اللَّفظي مُرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	أعتقد أنَّ تعلُّم الطالب يعتمد بشكل رئيسي على ما أُقدمه في الصف.	3.45	1.23	1	متوسط
2	أُركز في تعليمي على الشرح والمحاضرات.	3.43	1.20	2	متوسط
3	أمنع الطلبة من المشاركة أثناء الشرح.	2.35	1.30	3	متوسط
5	أطرح أسئلة كثيرة وأُجيب عنها بنفسي.	2.24	1.16	4	منخفض
7	أُقدم محتوى مادة التعلُّم دون الاهتمام بخبرات الطلبة السابقة.	1.98	1.11	5	منخفض
8	أتجاهل دمج الطلبة مع عمليات التعلُّم أثناء التدريس.	1.91	0.98	6	منخفض
6	أتجاهل اهتمامات الطلبة وميولهم.	1.82	0.96	7	منخفض
1	أمنع الطلبة من التساؤل وطرح الأسئلة.	1.74	1.09	8	منخفض
	المجال ككل	**2.36**	**0.27**		متوسط

يُلاحظ من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمجال النمط اللفظي جاء بالمستوى المتوسط، إذ بلغ (2.36) وبانحراف معياري (0.27)، ويتضمن 8 فقرات جاءت

بعضها بمستوى متوسط وأخرى منخفض، وقد تباينت استجابات افراد عينة الدراسة حول الفقرات وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) التي نصَّت على "أعتقد أنَّ تعلُّم الطالب يعتمد بشكل رئيسي على ما أُقدمه في الصف"، وفي الرُّتبة الثانية الفقرة (2) التي نصَّت على "أُركز في تعليمي على الشرح والمحاضرات"، وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) التي نصَّت على "أمنع الطلبة من التساؤل وطرح الأسئلة".

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أنَّ النمط اللفظي لا يعني بالضرورة ضعف فعاليَّة التدريس، فأحيانًا يكون نمط تدريس المعلم لفظيًا وبنفس الوقت يستطيع الاستحواذ على انتباه الطلبة طوال مواقف التعلُّم، ودون أن يدفعهم إلى الملل أو الإحساس بالرتابة، وذلك نتيجة لما يستخدمه من أمثلة وتشبيهات مشوّقة أو لعرضه القصصي لموضوع الدرس، أو لأنه دائمًا ما يربط ما يتم تعلُّمه بواقع الطلبة واهتمامهم، أو يُثير روح المرح عندما يتحدث مع طلبته عن موضوع التعلُّم، وعلى الرغم من هذا يُمكن القول إنَّ غلبة النمط اللفظي كنمط تدريسي في الواقع التعليمي أمر غير مستحب، فالطلبة ينتقلون من حصة إلى حصة ومن مادة دراسية إلى أخرى وكأنَّهم يركبون قطاراً للرحلات فإن لم يجدوا تنوُّعاً كافياً في تدريس المواد الدراسيَّة المختلفة على مدار اليوم الدراسي فإنَّهم يشعرون بالملل، ذلك الشعور الذي يصاحَب بعدم الاستفادة الكافية ممَّا يُقدم في الدرس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أنماط التعليم لدى معلمي العلوم تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسيَّة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأنماط التعليمية لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسيَّة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول أدناه.

جدول (8)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأنماط التعليمية لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسيَّة

المتغيرات	المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	النمط اللفظي	ذكر	77	2.58	0.71
		أنثى	124	2.23	0.68
		المجموع	201	2.36	0.71
	النمط المفكّر	ذكر	77	4.29	0.52
		أنثى	124	4.49	0.36
		المجموع	201	4.41	0.44
	النمط الحيوي	ذكر	77	4.25	0.52

	(الديناميكي)	أنثى	124	4.42	0.36
		المجموع	201	4.35	0.43
	النمط التكنولوجي	ذكر	77	4.15	0.53
		أنثى	124	4.26	0.41
		المجموع	201	4.22	0.46
	الأداة ككل	ذكر	77	3.82	0.31
		أنثى	124	3.85	0.24
		المجموع	201	3.84	0.27
سنوات الخبرة	النمط اللفظي	أقل من 5 سنوات	48	2.55	0.87
		5-10 سنوات	70	2.51	0.70
		أكثر من 10 سنوات	83	2.13	0.54
		المجموع	201	2.36	0.71
النمط المفكّر	أقل من 5 سنوات	48	4.46	0.37	
	5-10 سنوات	70	4.35	0.54	
	أكثر من 10 سنوات	83	4.44	0.38	
	المجموع	201	4.41	0.44	
النمط الحيوي (الديناميكي)	أقل من 5 سنوات	48	4.46	0.39	
	5-10 سنوات	70	4.30	0.48	
	أكثر من 10 سنوات	83	4.33	0.41	
	المجموع	201	4.35	0.43	
النمط التكنولوجي	أقل من 5 سنوات	48	4.32	0.49	
	5-10 سنوات	70	4.17	0.49	
	أكثر من 10 سنوات	83	4.20	0.42	
	المجموع	201	4.22	0.46	
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	48	3.95	0.27	
	5-10 سنوات	70	3.83	0.29	
	أكثر من 10 سنوات	83	3.78	0.22	
المجموع		201			

يُظهر الجدول (8) وجود فروق ظاهريَّة بين المتوسطات الحسابيَّة لمستوى أنماط التعليم لدى معلمي العلوم تُعزى لمتغيرات: (الجنس، الخبرة التدريسيَّة).

ولبيان الفروق الإحصائيَّة بين المتوسطات الحسابيَّة تمَّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة (α=0.05). لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على المجالات والدرجة الكُلّية للاستبانة وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (9) يوضّح نتائج اختبار ويلكس لمبدا ونتائج تحليل التباين المتعدد.

جدول (9)

نتائج تحليل تباين المتعدد (MANAOVA) لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأنماط التعليمية لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسيَّة

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس	النمط اللفظي	4.747	1	4.747	10.516	*.001	.051
	النمط المفكّر	1.575	1	1.575	8.434	*.004	.041
ولكس لمبدا = 0.935	النمط الحيوي (الديناميكي)	1.184	1	1.184	6.517	*.011	.032
ح = 0.065	النمط التكنولوجي	.551	1	.551	2.616	.107	.013
	الأداة ككل	.051	1	.051	.759	.385	.004
الخبرة التدريسية	النمط اللفظي	6.381	2	3.191	7.068	*.001	.067
	النمط المفكّر	.168	2	.084	.451	.638	.005
ولكس لمبدا = 0.878	النمط الحيوي (الديناميكي)	.675	2	.337	1.856	.159	.018
ح = 0.063	النمط التكنولوجي	.586	2	.293	1.390	.251	.014
	الأداة ككل	.881	2	.440	6.499	*.002	.062
الخطأ	النمط اللفظي	88.930	197	.451			
	النمط المفكّر	36.793	197	.187			
	النمط الحيوي (الديناميكي)	35.801	197	.182			
	النمط التكنولوجي	41.496	197	.211			
	الأداة ككل	13.346	197	.068			
المجموع المعدل	النمط اللفظي	101.331	200				
	النمط المفكّر	38.770	200				
	النمط الحيوي (الديناميكي)	37.815	200				
	النمط التكنولوجي	42.743	200				
	الأداة ككل	14.273	200				

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبيَّن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر متغير الجنس على مجال النمط اللَّفظي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر مُتغير الجنس على مجال النمط المفكّر، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر متغير الجنس على مجال النمط الحيوي (الديناميكي)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)على المجال النمط التكنولوجي تُعزى لأثر متغير الجنس، كما يُبيّن أيضًا عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكُلّية للمقياس تُعزى لأثر مُتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (0.759) بمستوى دلالة (0.385) وتُعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مستوى الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم على الأداة ككل تُعزى لأثر مُتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة على مجال النمط التكنولوجي تُعزى لأثر متغير الجنس، وتعزى النتيجة إلى أنَّ معلمي العلوم بغض النظر عن جنسهم أشاروا إلى الأنماط التعليميَّة المستخدمة لكونهم يُدرسون مادة واحدة في بيئة واحدة وفي ظروف متشابهة إلى حد كبير، واتفقت نتيجة الدراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة (Mete & Bakir, 2016)، واتَّفقت مع نتيجة دراسة الجبيري (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في إدراكهم للأنماط التدريسيَّة للمعلمين.

وتعزى النتيجة إلى أنَّ معلمي العلوم الذكور قد يمارسون هذا النمط رغبةً في الاستحواذ والسيطرة على انتباه الطلبة طوال مواقف التعلُّم؛ وهذا يتعلَّق بضبط الطلبة الذكور وعادة ما يعاني المعلمون من مشاكل إدارة الصف، وذلك نتيجة لما يستخدمونه من أمثلة وتشبيهات أثناء العرض لموضوع الدرس أكثر من المعلمات الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى لأثر مُتغير الجنس على مجالي النمط المفكّر والنمط الحيوي (الديناميكي)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وتعزى النتيجة إلى أن معلمات العلوم يمارسن هذين النمطين بشكل أكبر من المعلمين الذكور في التدريس كونهن عادة يقُمن بمتابعة المهام التعليميَّة التي تمارسها طالباتهن بشكل أكبر من المعلمين الذكور، وكذلك من خلال الحيويَّة التي تتمتَّع بها المعلمات وامتلاك المهارة في استخدامها.

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر مُتغير الخبرة التدريسيَّة على جميع المجالات باستثناء مجال النمط اللَّفظي، حيث بلغت قيمة (F) على مجال النمط اللَّفظي (7.068) بمستوى دلالة (0.001) وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا، وقد بلغت القيم الاحصائيَّة لاختبار (F) على كل من مجالات (النمط المفكّر، والنمط الحيوي (الديناميكي)، والنمط التكنولوجي) (0.451)، (1.856)، (1.390) بمستوى دلالة (0.638)، (0.159)، (0.251) على التوالي وتُعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على الدرجة الكُلّية للمقياس تُعزى لأثر مُتغير الخبرة التدريسيَّة، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (6.499) بمستوى دلالة (0.002) وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا.

وللكشف عن الدلالات الإحصائية للفروق حول الأنماط التعليمية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسيَّة تمَّ استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) ويُبيّن الجدول التالي نتائج هذه المقارنات:

جدول (10)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسيَّة

المجالات	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
النمط اللفظي	أقل من 5 سنوات	-	0.963	*0.003
	5-10 سنوات		-	*0.003
	أكثر من 10 سنوات			-
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	-	0.069	*0.002
	5-10 سنوات		-	0.418
	أكثر من 10 سنوات			-

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبيَّن من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينّة على مجال النمط اللَّفظي تُعزى لأثر متُغير الخبرة التدريسيَّة، حيث كانت الفروق بين أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، وكانت الفروق لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق دالَّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (α= 0.05) بين أفراد الخبرة التدريسيَّة (5-10 سنوات) من جهة وأفراد الخبرة التدريسيَّة (أكثر من 10 سنوات) ، وكانت الفروق لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (5-10 سنوات).

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة على الأداة ككل تُعزى لأثر متُغير الخبرة التدريسيَّة، حيث كانت الفروق بين أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات) من جهة وأفراد الخبرة التدريسيَّة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بـ (أكثر من 10 سنوات).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة في مستوى الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم على الأداة ككل تُعزى لأثر متُغير الخبرة التدريسيَّة، حيث كانت الفروق بين أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات) من جهة وأفراد الخبرة التدريسيَّة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أُخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات)، وتعزى النتيجة إلى أنَّ أصحاب الخبرة الأقل هم في قمة النشاط والحيوية وممَّن تمَّ تدريبهم وتأهيلهم على أحدث إستراتيجيات التدريس ممَّا انعكس على أدائهم.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى لأثر مُتغير الخبرة التدريسيَّة على جميع المجالات باستثناء مجال النمط اللَّفظي الذي أشار لوجود فروق دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق بين أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات) من جهة وأفراد الخبرة التدريسيَّة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق

لصالح أفراد الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5 سنوات). وقد تُعزى هذه النتائج إلى المجال بشكل فردي، ولم تكن هناك فروق بين مستويات الخبرة باستثناء النمط اللفظي وذلك لغاية ضبط الطلبة وإثبات الذات والذي يُمارسه عادة معلمو العلوم وخاصة من هم في بداية خبرتهم.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على الدمج بين أنماط التعليم وعدم التمسك بنمط دون آخر لتحقيق أفضل النتائج في العمليَّة التعليميَّة.
- إجراء دارسات أُخرى تبحث في تصنيفات أنماط التعليم الأخرى وعلاقتها ببعض المتغيرات وفي مراحل دارسيَّة أُخرى ومواد دراسيَّة أخرى.

قائمة المراجع:

الترتوري محمد والقضاة، محمد (2016). *المعلّم الجديد*. عمَّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جمل، محمد (2010). *تعميق عمليتي التعليم والتعلُّم بين النظريَّة والتطبيق*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحمود، محمد والشرع، إبراهيم (2019). أنماط التعليم لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بكفاياتهم الرياضيَّة في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *دراسات العلوم التربويَّة*، (46)، 583-602.

خطايبة، عبدالله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ريَّان، محمد (2005). *إستراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبيَّة*. عمَّان: مكتبة الفلاح.

زيتون، عايش (2015). *الاتجاهات العالميَّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عقل، خالد (2004). *المعلّم بين النظريَّة والتطبيق*. عمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (2000). *تصميم التدريس* . عمَّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد، نائل (2010). أنماط التدريس لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانويَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة وعلاقتها باتجاهات طلَّابهم نحو الفيزياء وتحصيلهم فيها. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة عمَّان العربيَّة، الإمارات العربيَّة المتَّحدة.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2016). *طرائق التدريس العامَّة*. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد ونشواتي، عبد المجيد والعلي، نصر (2008). *أنماط التعليم*. عُمان: مطابع وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.

المركز الوطني لتنمية القوى البشريَّة (2015). *تقرير نتائج طلبة الأردن في الاختبارات الدوليَّة في العلوم والرياضيات (TIMSS)*. عمَّان: منشورات المركز.

نصر الله، عمر (2004). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي وعلاجه*. عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد (2005). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة (2013). *الإطار العام والنتاجات العامَّة والخاصَّة* (ط2). عمَّان: إدارة المناهج والكتب المدرسيَّة.

اليماني، عبد الكريم وعسكر، علاء (2010). *طرائق التدريس العامَّة*. عمَّان: دار زمزم للنشر والتوزيع.

Angelina, P.,. Nympha, B. & Sheryl Lyn C. Monterola. (2023). Relationship between Mathematics Teachers' Teaching Styles and Students' Achievement in Mathematics, *Athens Journal of Sciences*, 10(1), 9-30

Christine, P. (2023). *Teaching Styles to Increase Student Engagement.* available online at: https://tophat.com/blog/teaching-styles, retived on 23/1/2025/

Delieki, Y.A.& Tezci, E. (2016). The relationship among teachers classroom practices for teaching thinking skills, teachers selfefficacy towards teaching thinking skills and teachers teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*,2(21) 144- 165.

Grasha, A. F. (2003). The Dynamics of one-on-one teaching. *The Social Studies*, 94(4), 179-187.

Langston, C. (2012). Exploring relationships among teaching styles teachers' perceptions of their self-efficacy and students' mathematics achievement. *Unpublished doctor dissertation thesis*, liberty University, Lynchburg.

Mete, H. & Bakir, S. (2016). Teaching styles of science teachers. *Journal of educational science research*, 2(6), 95-111

Shaari, A. Yusoff, N. Ghazali, I. Hj Osman, R. & Dzahir, N. (2014). The relationship between lectures teaching styles and students academic engagement. *Procedia social and behavioral sciences*. 118, 10-20.