دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم*

أ. د. عادل عطية ريان**

*تاريخ التسليم: 2016/3/22م، تاريخ القبول: 2016/6/29م.
**أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي وفقاً لهذه الأنماط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط التعلم، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس قلق التدريس بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها على عينة مؤلفة من (201) طالب معلم وطالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع طلبة كلية التربية ممن هم في مستوى السنة الدراسية الرابعة والمنتظمون في برنامج التربية العملية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014/ 2015.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري، يليه نمط التعلم بصري–سمعي، ثم نمط التعلم بصري–سمعي–حركي، يليه نمط التعلم بصري–حركي، ثم نمط التعلم السمعي، يليه نمط التعلم الحركي، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم سمعي–حركي، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة لصالح ذوي نمط التعلم البصري، وبين متوسطات قلق التدريس لصالح ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي، في حين لم تكن الفروق دالة في مستوى التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم المفضلة، الأداء التدريسي، قلق التدريس.

The significant differences in the level of teaching performance, anxiety and academic achievement among AL- Quds Open University students, teachers according to their preferred learning styles

Abstract:

This study aimed to identify the preferred learning approaches of teachers, students who continued their education at AL- Quds Open University. It also examined the significance differences in the level of teaching performance, anxiety and academic achievement, according to their preferred learning styles. The researcher applied the learning styles scale and observation checklist and teaching anxiety scale after its validity and reliability have been tested (verified) on a stratified sample consisting of 201 teacher students who registered at the practical course at Education Program in the first semester of the academic year 20142015/.

Results showed students' learning styles, arranged according to their priority of preference, as stated below: visual, visual-audio, audio-visual-kinesthetic, visual-kinesthetic - auditory, and audio-kinesthetic respectively. The study also indicated the following remarks or points: There were statistically significant differences between the means of teaching performance scores according to the variable of preferred learning styles in favor of visual style, the mean of teaching anxiety was with a visual-audio-kinetic focus, and at the academic achievement level, no significant differences observed.

***Keywords**: Preferred learning styles, teaching performance, teaching anxiety.*

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

أظهرت الأبحاث التربوية والنفسية التي أجريت خلال السنوات الماضية وجود حاجة ملحة نحو التحول من التفكير التربوي القائم على مركزية المعلم نحو التربية البنائية القائمة على مواهب المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم، من خلال عمليات الاندماج في مواقف التعلم المختلفة، من منطلق الاعتقاد السائد بأن الطلبة لديهم القدرة على التعلم بفاعلية وبسهولة إذا كانت أساليب التدريس مناسبة لأنماط تعلمهم (Pashler et al., 2009)، ومع تزايد الكتابات التربوية التي تنادي بضرورة توفير تعليم للجميع يناسب قدرات الطلبة وإمكاناتهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويحقق مبدأ المساواة بين الجميع في الوصول إلى هذه الغايات، أصبح من الضروري للمربين والمرشدين التربويين تقصي أساليب المعالجة الإدراكية لدى طلبتهم من أجل تمكينهم من بناء بيئات تعلم تراعي التنوع في اهتمامات الطلبة وتفضيلاتهم المعرفية، والبحث عن مداخل تمكن الطلبة من تعزيز وعيهم بأفضل الطرق المناسبة لذلك، وتساعدهم كذلك على تحمل مسؤولية تعلمهم (Gogus & Gunes, 2011; Hawk & Shah, 2007).

وفي ظل السجال التربوي المعمق ببعديه النظري والتجريبي، ظهر مصطلح أنماط التعلم أو ما يعرف بأساليب التعلم Learning Styles باعتباره الطريقة المتبعة من قبل المتعلمين في اكتساب المعلومات، من خلال عمليات الجمع والتنظيم والتفسير والمعالجة، وتختلف هذه الطرق باختلاف العوامل البيولوجية والبيئية (Kolb & Kolb, 2005)، مما يساعد في تفسير دوافع الطلبة ومستوى اندماجهم في التفاعلات الصفية، كما يمكن المعلمين من تحديد مصادر التعلم المفضلة لدى الطلبة والتخطيط لاستراتيجيات التعلم المناسبة لهم، كما تشكل دراسة أنماط التعلم منهجاً لفحص التأثيرات المتباينة على تحصيل الطلبة ونجاحاتهم الدراسية (Graf et al., 2007)، وفي هذا السياق تشير المحتسب (2013) إلى أن صعوبة إدراك الطلبة لمضامين التعلم تنتج في الغالب عن الاختلاف بين نمط التعلم السائد لدى الطلبة ونمط التعليم المستخدم من قبل المعلم، نتيجة عدم إلمام المعلم بأنماط تعلم طلبته، وعليه يعتبر استكشاف هذه الأنماط مطلباً تربوياً لإحداث التكييفات المطلوبة في بيئات التعلم الصفية ومواقف التعلم والأنشطة الصفية المناسبة، مما يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتعزيز فاعلية التعلم، بالإضافة إلى تحسين مستوى تقدير ذواتهم، وتنمية ثقتهم بكفاءتهم الذاتية.

ومما وسع من دائرة الاهتمام بأنماط التعلم لدى الطلبة كافة هو التغييرات التي حدثت في الميادين التكنولوجية، وما أفرزتها من

تباينات ثقافية واجتماعية، بحيث أصبح من الضروري استحداث مداخل تساعد الباحثين والمربين على فهم كيفية حدوث التعلم، وتقصي العوامل المؤثرة فيها، ومن أهمها أنماط المعالجة الذهنية المتبعة في اكتساب مضامين التعلم، وهو ما يبرر التركيز على أنماط التعلم باعتبارها الأدوات المتبعة في تحقيق هذه الغايات، وتتعاظم هذه الأهمية في مرحلة التعليم العالي بسبب ازدياد الطلب على التعليم الجامعي، ومحدودية المصادر، وزيادة مساحة المساءلة الرسمية والمجتمعية لمستوى المخرجات المنشودة من هذه المنظومة (McCabe, 2014)، وتتفق هذه الشواهد مع ما أظهره مارسي (Marcy, 2001) وهيفرنان وهيفيرنان وآخرون (Hef-fernan et al 2010) من أن تكييف المعلم لأساليب تدريسه مع أنماط تعلم طلبته يسهم بدرجة كبيرة في زيادة قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، ويساعدهم على تطبيق ما تعلموه بصورة فاعلة، ويولد لديهم اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية، ويطور مهاراتهم الدراسية، الأمر الذي يعزز من مستوى إنجازهم الأكاديمي.

ويشير مصطلح أنماط التعلم بمعناه العام إلى الطرق المختلفة المتبعة من قبل الأفراد في جمع المعلومات ومعالجتها (Alaoutinen et al., 2012)، في حين يعرف كولب وكولب (Kolb & Kolb, 2005) أنماط التعلم بالفروق الفردية في التعلم المعتمدة على تفضيلات المتعلم في توظيف مراحل مختلفة من دورة التعلم، وتتحدد هذه الخيارات بالعوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من الحياة بحيث تشكل لدى المتعلم طرقاً مفضلة للاختيار من أربعة نماذج للتعلم، كما يرى كيبريندوس وآخرون (Kyprianidou et al., 2012) أن أنماط التعلم هي عبارة عن الخصائص المعرفية والنفسية التي تميز المتعلمين أثناء اندماجهم في أنشطة التعلم، ووفق هذا المعنى فإن أنماط التعلم تبقى ثابتة نسبياً في فترات زمنية محددة وضمن ظروف معينة، لكن هذه الأنماط قد تتغير في حال اختلفت الظروف أو تغيرت شخصية المتعلم مع مرور الوقت.

أما دون وجريقس (Dunn & Griggs, 1995) فيران أن أنماط التعلم عبارة عن مصفوفة من الخصائص النمائية والبيولوجية التي تميز الأفراد من حيث مستوى الاستجابة لبيئة التدريس وطرائق التعلم ومصادره، بحيث تصبح هذه العناصر فعالة لبعض الطلبة وغير فعالة للآخرين، ووفقاً لذلك فقد صنف غنيم وبودي (2012) العوامل المؤثرة في أنماط التعلم في عاملي المتعلم والموقف التعليمي، إذ يتمثل الأول في أشكال تفاعل المتعلم مع الآخرين، وحاجاته النفسية، وقدرته على الإنجاز والتفكير والاستدلال، ونشاطه الذاتي، ومستوى دافعيته وذكائه، في حين يتعلق العامل الثاني بالموقف التعليمي من حيث خصائص بيئة التعلم ومكوناتها المادية، وأسلوب المعلم والوسائل المستخدمة في التعليم، حيث تشكل هذه العوامل محددات لاتجاهات التعلم المفضلة لدى المتعلم.

كما أوضح كيفي وفيريل (Keefe & Ferrell, 1990) أن أنماط التعلم عبارة عن مزيج مركب من العمليات الداخلية والخارجية المستمدة من بحوث علم الأعصاب وعلم الشخصية، والأبحاث النمائية، بحيث تعكس سلوك الفرد في مواقف التعلم المختلفة، وهي بالتالي تتأثر بعاملي الوراثة والبيئة. ولتعزيز الإسقاطات التطبيقية لأنماط المعالجة المعرفية، توصي هونيقسفيلد ودون (Honigsfeld & Dunn, 2006) بضرورة تعزيز وعي الطلبة بأنماطهم المعرفية، وتذكيرهم بتفضيلاتهم المناسبة باعتبارها مصدر قوة لتعلمهم، كما ينبغي على المعلمين مراعاة أوجه الاختلاف بين الطلبة من حيث تفضيلات التعلم الاجتماعية، والتفضيلات البيئية، بالإضافة إلى الحرص على اختيار مصادر التعلم المناسبة، وبناء أنشطة التعلم الصفية واللاصفية، واختيار المهمات التقويمية وفق ذلك.

ونظراً لتعدد وجهات النظر حول طبيعة أنماط التعلم، فقد ظهرت نماذج متعددة لتفسيره وتصنيفه، ففي نموذج دون ودون (Dunn & Dunn, 1997) تم تصنيف أنماط التعلم في خمسة أبعاد، هي: التفضيلات البيئية، مثل الصوت والضوء والحرارة وطريقة الجلوس، والأبعاد الانفعالية، مثل الدافعية والمثابرة والمسؤولية، والأبعاد الاجتماعية، مثل تفضيلات التعلم الفردي أو مع الأقران أو في مجموعات أو مع الكبار، والخصائص الفيزيقية، مثل التفضيلات الإدراكية في التعلم، والأبعاد النفسية كالتعلم الشمولي مقابل التحليل أو التأملي مقابل الاندفاعي، وقد جاء هذا التصنيف نتيجة المشاهدات الميدانية لمجموعة من الطلبة.

وفي نظرية التعلم التجريبي لكولب (Kolb & Kolb, 2005) **تم تفسير أنماط التعلم كإطار لفهم العلاقة البينية بين أنماط التعلم وبيئة التعلم، ووفق هذه الرؤية تم تصنيف أنماط التعلم في أربع فئات هي:**

- النمط التباعدي Diverger style: وفيه يفضل الأشخاص ذوو هذا النمط جلسات العصف الذهني والعمل في مجموعات وجمع المعلومات، كما أنهم أكثر قدرة على تعميم الأفكار.

- النمط الاستيعابي Assimilator style: يتميز ذوو هذا النمط بالقدرة على فهم مدى واسع من المعلومات ووضعها في إطار منطقي، ويركزون على الأفكار بدلاً من الأشخاص.

- النمط التقاربي Converger style: يتجه ذوو هذا النمط إلى التعامل مع الأفكار والنظريات، ولديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتجريب الأفكار الجديدة.

- النمط التكيفي Accommodators Style: يمتلك ذوو هذا النمط القدرة على التعامل مع الخبرات اليدوية، ويميلون إلى التركيز على المشاعر في أثناء حل المشكلات بدلاً من التحليل المنطقي لها، ويعتمدون على الآخرين في جمع المعلومات أكثر من اعتمادهم على أنفسهم.

أما نموذج هوني وممفورد فقد بني على نظرية دورة التعلم لكولب، وجاء تصنيف أنماط التعلم وفق الفئات الآتية: نمط التعلم النشط (وفيه يتجه ذوو هذا النمط إلى الاندماج في التجارب الجديدة، والرغبة في اكتساب معارف متنوعة)، ومتأمل (حيث ينظرون إلى المواقف بوجهات نظر مختلفة، ويحرصون على مراجعة الأفكار والتفكير فيها قبل الوصول إلى الاستنتاجات)، ونظري (الاندماج في النظريات والقضايا المنطقية المعقدة ويفكرون بها خطوة بخطوة)، ونفعي (يفضلون التعلم بالتجريب، وتطبيق المفاهيم الجديدة عملياً، ويقيمونها وفق درجة الاستفادة منها في حياتهم المهنية) (Mumford, 1997).

كما صنف فلدر وسولومان (Felder & Henriques, 1995; Felder & Spurlin, 2005) أنماط التعلم وفق أربعة مركبات:

أنواع المعلومات التي يفضل الطلبة استقبالها، ويسمى بنمط التعلم الحسي– الحدسي (التوجه نحو الحقائق مقابل التوجه نحو النظريات)، ووفق المعلومات الحسية الأكثر فاعلية من حيث طريقة استقبالها من قبل الطلبة، ويسمى بنمط التعلم البصري– اللفظي (تفضيل العروض المرئية مقابل التفسيرات المنطوقة)، ووفق طريقة معالجة المعومات المفضلة من قبل الطلبة، ويسمى بنمط التعلم نشط– تأملي (التعلم من خلال المحاولة مقابل التعلم من خلال التفكير)، ووفق تقدم الطلبة نحو الفهم ويسمى بنمط التعلم متسلسل– شمولي (اتباع عملية التفكير الخطي التدريجي مقابل التفكير الشمولي).

وفي نموذج فاك VAK (Fleming, 1995; Fleming & Baume, 2006) فقد تم تصنيف أنماط التعلم في ثلاث فئات (بصري، سمعي، حركي)، **وفي وقت لاحق تم إضافة نموذج قراءة/كتابة ليصبح اسم النموذج فارك VARK، وفق الخصائص الآتية:**

– **نمط التعلم البصري Visual**: يفضل ذوو هذا النمط الخرائط والرسوم البيانية، والأشكال، والصور، كما يفضلون استقبال المعلومات الجديدة من خلال النظر، كما أنهم أكثر حساسية للمثيرات المكانية، ويستطيعون التعامل بسهولة مع الرموز.

– **نمط التعلم السمعي Aural**: يتجه ذوو هذا النمط إلى شرح أفكارهم الجديدة إلى الآخرين ومناقشة مضامين التعلم مع المدرسين والأقران، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية، والقراءة بصوت عال.

– **نمط التعلم الحركي Kinesthetic**: يفضل ذوو هذا النمط الرحلات الميدانية، والتجربة والخطأ، والتدريب العملي، وتطبيق ما تعلموه.

وتؤكد مارسي (Marcy, 2001) على أهمية تطبيق هذا النموذج في المنظومة التربوية؛ لأنه يساعد على تعزيز مهارات التعلم لدى الطلبة، لهذا يعد هذا النموذج الأكثر شيوعاً في أدبيات الموضوع لسهولة تطبيقه وتحليل نتائجه، ووضوح فئاته، وتركيزه على المعالجات الإدراكية للطلبة، كما أن فئاته قد وردت في نماذج أخرى، وعليه تم اعتماد هذا النموذج ثلاثي الفئات في بناء مقياس الدراسة الحالية.

ولأن أنماط التعلم تؤثر على خيارات الفرد المهنية وقراراته الوظيفية، بأبعادها المعرفية والانفعالية والأدائية، تأتي التربية العملية بما تتضمنه من ممارسات تدريسية أحد أهم مكونات برامج إعداد المعلمين في الجامعات كافة، كونها توفر الفرص الواقعية للطلبة المعلمين لممارسة عملية التعليم في بيئات حقيقية، من خلال توظيف المبادئ والنظريات التربوية في سياقات عملية، وتلقي بمسؤوليات شبه كاملة أمام الطلبة المعلمين لتحمل أعباء هذه العملية (Wambugu et al., 2013)، لذلك تحظى هذه العملية باهتمام بالغ من قبل راسمي السياسات التربوية في جميع دول العالم وعلى المستويات كافة، كونها تدلل على مدى فعالية هذه المؤسسات في رفد قطاعات العمل بخريجين يمتلكون الكفايات اللازمة للنجاح في مهماتهم الوظيفية وفق معايير مهنية تلبي طموحات الأمم في تحقيق النهضة الشاملة لمجتمعاتهم (مطر وبربخ، 2013)، خاصة مع ما تبين من وجود علاقة طردية بين مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلمين ومستويات تحصيل طلبتهم، وهذا ما دعا سميث (Smith , 2004) إلى تفسير التفاوت بين قدرات المعلمين في مواجهة التباين في إنجازات الطلبة ودرجة تطورهم التعليمي إلى مستوى جودة سلوكهم التدريسي.

وفي هذا السياق يؤكد حمدان (2001) على أهمية التربية العملية في مناهج إعداد المعلمين، كونها تؤهل الطلبة المعلمين إلى التكيف مع متطلبات العمل المدرسي، وتمكنهم من تقبل أدوارهم الصفية بروح مهنية عالية، وتعزز كذلك من ثقتهم بأنفسهم مما يرفع من درجة فاعلية ذواتهم التدريسية، كما تنعكس هذه التجربة إيجاباً على مستوى إتقان الطلبة المعلمين من المهارات التدريسية التي اكتسبوها في مرحلة الإعداد النظري، وفرصة للتعرف على شخصيات الطلبة بجوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية، كما تكتسب فترة التدريب الميداني أهميتها باعتبارها جسراً يصل بين مرحلة ما قبل الخدمة وما بعدها.

ويرى كايريس وآخرون (Caires et al., 2012) أن التربية العملية عبارة عن حالة من البحث والتقصي واستكشاف للذات المهنية خلال فترة تدريب مكثفة، كما تمنح الطلبة المعلمين الفرص المناسبة للتعرف على زملائهم المعلمين وتحليل خبراتهم بما يمكنهم من الإفادة منها، والاندماج في سياقات واقعية تقودهم إلى اكتساب خبرات حية، وهذه المرحلة لا تشتمل فقط على المكونات العلمية والإجرائية والتربوية، وإنما تسهم في تشكيل شخصية الطالب المعلم ككل ومن جوانبها كافة، وبالتالي من الضروري النظر إلى ممارسات الطلبة المعلمين ببعديها المعرفي والانفعالي، لأهمية هذه التجربة في بلورة توجهات الطلبة المعلمين نحو هذه المهنة في مراحل العمل اللاحقة.

ويعد الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في مرحلة الإعداد أحد أهم المخرجات المنشودة من برامج التربية العملية، ويتضمن مجموعة متصلة من السلوكات المتوقع من الطلبة المعلمين اكتسابها أثناء هذه المرحلة، وحتى تصبح هذه السلوكات فعالة ينبغي على الطلبة المعلمين مراعاة شخصيات الطلبة ومن أهمها احتياجاتهم الأكاديمية، ومواهبهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم (Edwards et al., 2006)، كما يتوقع منهم استحداث بيئات تعلم آمنة وفعالة لدعم تعلم الطلبة، وفهم المحتوى التعليمي واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتدريسه، بالإضافة إلى ممارسة عمليات التقويم المستمر، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وتوظيف نتائجه في تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة ووضع برامج العلاج المناسبة، بالإضافة إلى توظيف أشكال متعددة من مهارات الاتصال الصفي واتخاذ الإجراءات الفعالة لتنظيم تعلم الطلبة، وتشكل هذه الممارسات مؤشرات على جودة الأداء التدريسي كما أجمعت عليه أدبيات البحث في هذا المجال (AITSL, 2011).

كما يعكس الأداء التدريسي منظومة من التفاعلات بين المعلم وطلبته، ومحتوى التعلم وسياقاته بما تتضمنه من بيئة صفية بأبعادها النفسية والمادية، وفي أثناء هذه العملية يبدأ الطلبة المعلمين في إعطاء معاني وتفسيرات لقواعد العمل المدرسي وقيمه، بما يمهد للاندماج التدريجي في روح العمل المدرسي، كما تعزز هذه العملية من شعور الانتماء لمجتمعات التعلم، وتشكيل

هويتهم المهنية كمعلمين، وهذا يتوقف على مستوى الدعم الذي يتلقاه من المدير أو الزملاء داخل المدرسة فيما يتعلق بممارساتهم أو مبادراتهم أو آرائهم (Caires et al., 2012).

ولأن ممارسة الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية تلعب دوراً رئيساً في تشكيل معتقدات المعلمين واتجاهاتهم فيما يتعلق بأدوارهم ومسؤولياتهم المهنية مستقبلاً، يأتي قلق التدريس كأحد الجوانب المستهدفة من هذا الأثر، وفي هذا الصدد يشير كامبيل ويسيماكي (Campbell & Uusimaki, 2006) إلى أن معظم الطلبة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة يشعرون بدرجة قلق عالية من مهنة التدريس، وهذه المشاعر تنعكس سلباً على مدى تمكنهم من إدارة مواقف التعلم بفاعلية، ومستوى إدراكهم للمفاهيم المعرفية المتعلقة بواجباتهم التدريسية في أثناء مرحلة التطبيق ودرجة تمكنهم من المهارات اللازمة لنجاحهم في هذه المهنة مستقبلاً، وفي هذا السياق يرى يوريك (Yuruk, 2011) أن قلق التدريس يؤثر سلباً على فعالية عمل المعلم وسلوكه التدريسي، ويعزز لديه اتجاهات سلبية نحو هذه المهنة، ويحد كذلك من إبداعات المعلمين، ومستوى اندماجهم في فعاليات الموقف التعليمي، ومن درجة المثابرة في التطور المهني سواء في مرحلة الخدمة أو ما قبلها، كما تبين أن مشاعر التوتر التي تنتاب الطلبة المعلمين تنعكس على مستوى إنجازات الطلبة، ومستوى تقبل الطلبة لمعلميهم.

ويعرف أمين وآخرون (Ameen et al., 2002) قلق التدريس بأنه الحالة النفسية والفسيولوجية التي يشعر بها المعلم أثناء ممارسة هذه العملية، وتتشكل من مكونات معرفية وجسمية وانفعالية وسلوكية، كما أوضح أن هذه الحالة تسهم في تطوير سلوكات عدائية لدى المعلمين تجاه طلبتهم، وتحد كذلك من قدرتهم على الإجابة عن أسئلة طلبتهم بطريقة صحيحة، وتقود هذه الحالة إلى ميول المعلمين نحو التهرب من مقابلة طلبتهم، والتظاهر بالانشغال دائماً، مما يعرقل من آليات التواصل الفعال مع الطلبة، وتعود هذه الحالة كما يفسرها الباحثون إلى أن المعلمين الذين تتطور لديهم مشاعر القلق في أثناء التدريس تنمو لديهم ميكانزمات دافعية تدفعهم إلى تبني خيارات إدارية تتسم بالتساهل المفرط أو الجمود في عمليات تنظيم مواقف التعلم المختلفة. ويضيف جاردنير وليك (Gardner & Leak, 1994) أن قلق التدريس يرتبط بكل مؤشرات الأداء التدريسي، مثل مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات التخاطب مع الطلبة، وآليات تقديم التغذية الراجعة، وتوزيع الطلبة، وطرق تشكيل مجموعات العمل داخل الصفوف الدراسية، كما يشمل أيضاً عمليات التقويم الصفي.

ويرى دانير (Danner, 2014) أن القلق هو عبارة عن ردة فعل الفرد في مواقف غامضة، وعليه فإن قلق التدريس ينتج عن مشاعر مختلطة من الإحساس بالرغبة في الانخراط بمهمات تعليمية مثل التخطيط للتدريس، وإدارة الصفوف الدراسية وتنظيمها، والتعرف إلى الطلبة، وبين شكوك الطلبة المعلمين بعدم قدرتهم على التعامل مع المواقف غير المألوفة في أثناء هذه العملية، مثل متابعة الطلبة وإنشاء علاقات عمل مع أعضاء الهيئات التدريسية، ويربط روليسون وآخرون (Rollison et al., 2012) هذه الحالة بتدني ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم أثناء تنفيذ هذه المهمات، أو بمستوى مفهوم الذات السلبي الذي يحملونه نحو أنفسهم، كما تبين من دراسة شيونق وهي (Cheung & Hui, 2011)، أو بمعتقدات فاعلية الذات، حيث أظهرت دراسة المهرازي وآخرين (Al-Mehrzi et al.،2011) وجود علاقة سلبية دالة بينهما، في حين يؤكد ثوماس (Thomas, 2006) على أن قلق التدريس يرتبط بشكل رئيس بسمات المعلم الشخصية مثل القدرة الأكاديمية، وتوجهات مركز الضبط، واستراتيجيات التواصل مع الآخرين.

أما كابيل (Capel, 1997) فيرجع قلق التدريس إلى مصادر عدة أبرزها قلق التقويم والناتج من قيام المشرف بملاحظة الطالب المعلم في أثناء ممارسته لعملية التدريس، وإلى حالة الطالب المعلم النفسية والمعرفية، ويتمثل هذا العامل بشعور الطالب المعلم بعدم قدرته على تنفيذ المهمات التعليمية بفاعلية، كما يضيف نقيدي وسيبايا (Ngidi & Sibaya, 2003) مصدراً آخر للقلق يتمثل بقلق إدارة الصف، والتعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة، وفي تصنيف مشابه، يرى بهارجافا (Bhargava, 2009) أن قلق التدريس يعود إلى ستة مصادر هي: قلق التخطيط الدراسي، وقلق إدارة الصف وتنظيمه، وقلق أعباء العمل، وقلق توزيع جدول الدوام المدرسي، وقلق التقويم من قبل المشرف، وقلق التحضير لمباشرة برنامج التربية العلمية، كما أشار بيودي (Boadu, 2014) أن هذه المصادر تتوزع على ثلاث مراحل تبدأ من فترة ما قبل مباشرة التدريس، وأثناء التدريس، ومرحلة ما بعد التدريس، وتتضمن ردود الأفعال أو التغذية الراجعة من المشرفين أو الزملاء أو المديرين.

يتضح من استقراء الأدبيات السابقة أهمية الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين كأحد أهم المؤشرات الدالة على جودة برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي كافة، كما تبين أن سلوك المعلم التدريسي يتأثر بمصفوفة من المركبات الشخصية والمعرفية والانفعالية المرتبطة بهذه العملية، ومن أهمها قلق التدريس والتحصيل الأكاديمي، مما يبرر الحاجة إلى توسيع دائرة الاهتمام بالعوامل المحددة لهذه الموضوعات، ومن ضمنها أساليب المعالجة الإدراكية المتبعة من قبل الطلبة المعلمين، وهو ما يعرف بأنماط التعلم، لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

مشكلة الدراسة:

أوضحت أدبيات البحث التربوي بشكل عام ومؤشرات المتابعة الميدانية المستقاة من مشرفي التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة وجود تدنٍ في مستويات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وما يرافقها من شعور بالخوف، أو التوتر أثناء تنفيذ هذه العملية، ومع تزايد الاهتمام بأنماط التعلم كأحد المداخل المفسرة لهذه الحالة، ولأهمية الحاجة في تطوير برامج إعداد المعلمين بما يتناسب مع هذه الأنماط، ومع غياب أدلة ميدانية موثقة منهجياً تعزز مصداقية هذه الأطر، تتعاظم الدعوة بحثياً لتقصي دور أنماط التعلم في تفسير الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة. وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة.
2. فحص دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

أهمية الدراسة:

1. تعزيز أدبيات البحث في مجال أنماط التعلم باعتبارها من أهم المتغيرات المؤثرة في إنجاز الطلبة، وتحصيلهم الأكاديمي، خاصة مع افتقار البيئة الفلسطينية لهذا النوع من الدراسات.
2. توفير بعض المؤشرات التي تساعد مصممي المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة على تطوير محتوى المقررات الدراسية، ومساعدة المدرسين على تنويع مصادر التعلم، وتطوير استراتيجياتهم التدريسية أثناء اللقاءات الوجاهية أو الافتراضية بما يتناسب مع أنماط التعلم المفضلة للطلبة.
3. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، نظراً لاستهداف هذه الدراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بمستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين.
4. توفر هذه الدراسة مقياساً لقلق التدريس قد يساعد المدرسين في تحسين مستوى التغذية الراجعة المقدمة للطلبة المعلمين.
5. تعزيز وعي الطلبة بأنماط تعلمهم، مما يساعدهم في تطوير عاداتهم الدراسية، وتوظيف وسائل التعلم المناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة:

أنماط التعلم: هي الطرق المتبعة من قبل الأفراد في جمع لملمعلومات، وتنظيمها، ومعالجتها، وتفسيرها، والتفكير فيها (Mar-cy, 2001: 1). وتقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم.

قلق التدريس: الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرة التدريس، وتمثل حالة خاصة من حالة القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض لمهام التدريس المعرفية والأكاديمية (عطية، 1995)، وتقاس إجرائياً بمجموع استجابات أفراد العينة على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

الأداء التدريسي: كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس في صورة أنشطة وممارسات تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهدافاً معدة سلفاً(مطر وبربخ، 2013:112)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض خلال حصة صفية واحدة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onkuzu, 2014) إلى تقصي العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة الملتحقين بمساقات تمهيدية في اللغة الإنجليزية في جامعة كارابوك التركية وقدرتهم على الاستدلال اللفظي، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأنماط وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر ونوع المدرسة التي تخرج منها الطلبة، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (408) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة، كما تم استخدام مقياس ريد لأنماط التعلم، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم اللمسي، يليه الحركي فالسمعي ثم البصري، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم الفردي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في أنماط التعلم البصرية والسمعية والفردية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، كما تبين وجود علاقة سالبة دالة بين نمط التعلم البصري واللمسي مع درجات الطلبة على اختبار الاستدلال اللفظي.

أما دراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014) فقد سعت إلى استكشاف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الصيدلة في كلية كاستوربا الهندية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فارك VARK لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (412) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم المركب، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم البصري، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في أنماط التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما أجرت المحتسب (2013) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين مستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وأنماط التعلم المفضلة لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار التفكير العلمي ومقياس فارك VARK على عينة مؤلفة من (1213) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية طبقية من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط التعلم المفضلة لدى أفراد العينة هو النمط الحركي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير العلمي تبعاً لأنماط التعلم المفضلة لصالح نمط التعلم السمعي– العملي مقارنة بالأنماط الأخرى.

وأجرى ديرموسيليبي (Durmuscelebi, 2013) دراسة هدفت إلى تقصي أنماط التعلم لدى الطلبة الخريجين بالإضافة إلى المعلمين الملتحقين بإحدى برامج الإعداد التربوي في جامعة

أرجيس التركية في ضوء بعض المتغيرات، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (759) طالباً وطالبة، ولجمع بيانات الدراسة، تم استخدام مقياس كولب لأنماط التعلم، أظهرت النتائج أن النمط السائد لدى أفراد العينة هو نمط التعلم التباعدي، وفي الترتيب الأخير جاء النمط التقاربي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في أنماط التعلم وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لنوع المدرسة والكلية والتخصص.

وهدفت دراسة نوزهات وآخرين (Nuzhat et al., 2013) إلى فحص الفروق في أنماط التعلم لدى طلبة العلوم الصحية بجامعتي الملك سعود بن عبد العزيز والملك فهد في السعودية وفقاً لمتغير الجنس والإنجاز الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (146) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة مستوى السنتين الرابعة والخامسة، كما تم استخدام مقياس فارك VARK لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم المركب، كما تبين وجود تباين في الأنماط بين الجنسين، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلم والإنجاز الأكاديمي.

أما بلعاوي (2012) فقد أجرى دراسة سعت إلى استكشاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأساليب وفقاً لبعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ريد لأساليب التعلم على عينة مؤلفة من (690) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من طلبة الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو أسلوب التعلم الفردي، يليه التعلم الجامعي فالحركي فالبصري ثم اللمسي وفي الترتيب الأخير جاء أسلوب التعلم السماعي، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة في ثلاثة أساليب وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلاب، وفي أسلوب التعلم اللمسي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيري المعدل التراكمي والتخصص.

وقام حموري وشرادقة (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (188) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس ريد لأساليب التعلم أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو أسلوب التعلم الحركي يليه أسلوب التعلم البصري، وفي الترتيب الأخير جاء أسلوب التعلم السمعي، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة في أسلوب التعلم البصري وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح مستوى السنة الرابعة، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير التحصيل العلمي.

أما دراسة عمران وآخرين (Amran et al., 2011) فقد تناولت أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة التكنولوجية في ماليزيا، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين هذه الأنماط وفقاً لبعض المتغيرات، تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على عينة مؤلفة من (122) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة كلية إدارة المعلومات، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري، كما تبين وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كل من نمطي التعلم السمعي والحركي ولصالح الإناث في نمط التعلم البصري، كما وجدت فروق وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدبلوم العالي في نمط التعلم السمعي، ووجود فروق لصالح طلبة مستوى التحصيل المتوسط في نمط التعلم الحركي.

وأجرى جوقيس وجينيس (Gogus & Gunes, 2011) دراسة هدفت إلى استكشاف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة سابنجي في تركيا وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كولب لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (512) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم التقاربي، يليه الاستيعابي فالتكيفي، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم التباعدي، كما تبين وجود علاقة دالة بين نمطي التعلم التقاربي والاستيعابي والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة في أنماط التعلم المفضلة وفقاً لمتغير الجنس.

كما تناولت دراسة علاونة وبلعاوي (2010) تقصي أساليب التعلم والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ريد لأساليب التعلم على عينة مؤلفة من (840) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية من مجتمع الدراسة، وبينت النتائج أن أسلوب التعلم الحركي قد جاء في الترتيب الأول ثم السماعي، فاللمسي، فالجماعي ثم البصري وأخيراً الفردي.

أما دراسة غنيم وبودي (2010) فقد هدفت إلى استكشاف الأنماط التعليمية السائدة بين طلبة كلية التربية في جامعة الملك فيصل وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (812) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة التخصصات الأكاديمية كافة، كما تم استخدام استبانة أنماط التعلم كأداة لجمع بيانات الدراسة، أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم المفضل لدى الطالبات هو النمط الفردي، في حين أن نمط التعلم المفضل لدى الطلاب هو الاجتماعي، كما تبين أن طلبة التربية الخاصة، ورياض الأطفال يفضلون النمط الحركي، أما طلبة الدراسات الإسلامية واللغة العربية والإنجليزية فيفضلون النمط السمعي، وبالنسبة لمتغير السنة الدراسة فقد كشفت النتائج أن طلبة المستوى الرابع يفضلون النمط البصري في حين أن النمط المفضل لدى طلبة المستويين الثاني والثالث فهو النمط الجماعي.

وأجرى أبو النادي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط التعلم لفدلر وسولومون على عينة مكونة من (88) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من الطلبة المسجلين في مساقات تربوية، بينت النتائج أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط الحسي–الحدسي، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة في نمط التعلم البصري–اللفظي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، ووجود فروق دالة في نمط التعلم حسي–حدسي وفقاً لمتغير فرع الثانوية العامة لصالح الفرع الأدبي، وبالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد تبين

وجود فروق دالة في نمط التعلم الحسي–الحدسي لصالح المستوى الجيد جداً وفي نمط التعلم البصري–اللفظي لصالح مستوى الجيد، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الجنس.

كما سعت دراسة هيلات وآخرين (2010) إلى الكشف عن أثر أنماط التعلم في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار فارك VARK لأنماط التعلم ومقياس شيرر على عينة بلغت (200) طالبة تم اختيارهن بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة هو النمط العملي/الحركي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية، وعدم وجود فروق في المعدلات التراكمية وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لدى أفراد العينة.

وأجرى اكويونلي وسويلي (Akkoyunlu & Soylu, 2008) دراسة هدفت إلى تقصي أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة هاستيب التركية، واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (34) طالباً وطالبة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها نتائج تحليل استجابات أفراد الدراسة على مقياس كولب لأنماط التعلم واستبانة الاتجاهات، أن أكثر أنماط التعلم السائدة لدى أفراد العينة هو النمط الاستيعابي في حين جاء نمط التعلم التباعدي في الترتيب الأخير، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في تحصيل الطلبة وفقاً لأنماط التعلم السائدة لديهم.

كما هدفت دراسة فرينش وآخرين (French et al., 2007) إلى فحص أنماط التعلم لدى طلبة كلية العلوم والتمريض في جامعة لاتروب الاسترالية، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (120) طالباً وطالبة، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس كولب ومقياس فارك VARK لأنماط التعلم، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة وفق مقياس كولب هو نمط التعلم التباعدي ثم التقاربي، ثم الاستيعابي فالتكيفي، ووفق مقياس فارك كان النمط المفضل هو الحركي فالمركب، ثم نمط قراءة/كتابة، يليه البصري فالسمعي.

وقام الفقهاء (2002) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كولب لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (757) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي أكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة قد توزعوا على نمط التعلم الواقعي الروتيني ونمط التعلم المفاهيمي الشامل، كما تبين وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التحصيلي للطالب والمستوى الاقتصادي للأسرة في تحديد أنماط تعلم الطلبة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- استهدافها لأنماط التعلم لدى عينات مختلفة من الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، كما يتبين وجود تباين في الأطر أو النماذج التي استخدمت فيها.
- يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة وجود اختلاف في ترتيب أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى الفئات المستهدفة، وينسحب هذا الاستنتاج أيضاً على العلاقة بين أنماط التعلم والتحصيل الأكاديمي.
- يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بشكل كبير بالفروق في أنماط التعلم وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم المدرسي والجامعي وفق نظام التعليم التقليدي، في حين تتميز الدراسة الحالية باستهدافها متغيرات لم تأخذ حيزاً من الاهتمام البحثي مثل دلالة التباين في الأداء التدريسي، وقلق التدريس لدى طلبة يدرسون وفق نظام التعليم المفتوح وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.
- أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإحاطة بالإطار النظري المضمن في مقدمة الدراسة وفي إعداد أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام الأدوات التي أعدت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة في فروع الخليل، ودورا، ويطا ممن هم في مستوى السنة الدراسية الرابعة والملتحقون بمقرر التربية العملية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014 /2015، والبالغ عددهم (431) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (201) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الفرع والجنس والتخصص، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الفرع الدراسي والجنس والتخصص

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الفرع الدراسي	1. الخليل	112	55.7
	2. دورا	60	29.9
	3. يطا	29	14.4
الجنس	1. ذكر	37	18.4
	2. أنثى	164	81.6
التخصص	1. تعليم التربية الإسلامية	25	12.4

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	2. اللغة العربية وأساليب تدريسها	17	8.5
	3. اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	31	15.4
	4. تعليم الاجتماعيات	32	15.9
	5. تعليم العلوم	22	10.9
	6. الرياضيات وأساليب تدريسها	26	12.9
	7. المرحلة الأساسية الأولى	42	20.9
	8. دبلوم التأهيل التربوي	6	3.1

أدوات الدراسة:

1ـ مقياس أنماط التعلم:

بعد تتبع أدبيات البحث التربوي الذي استهدف هذا الموضوع، ومن خلال استقراء نماذجه وأدواته، اعتمد الباحث على نموذج فاك VAK كإطار لبناء مقياس أنماط التعلم، وذلك بالإفادة من مقياس كل من أمين وآخرين (Amran et al., 2011)، ومقياس كوهين وآخرين (Cohen et al., 2006)،و تكون المقياس بصورته الأولية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، هي:

- نمط التعلم البصري: وهو النمط الذي يفضل فيه الطلبة التعلم من خلال الأشكال والرسوم البيانية والخرائط، ومشاهدة الأفلام التعليمية، وتستثيرهم الصور والألوان في المقررات التي يدرسونها أكثر من النصوص المكتوبة، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

- نمط التعلم السمعي: وهو النمط الذي يميل فيه الطلبة نحو التعلم من خلال الاستماع للمحاضرات، وللأشرطة السمعية، ويفضلون الانخراط في المناقشات الصفية، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

- نمط التعلم الحركي: وهو النمط الذي يفضله فيه الطلبة التعلم من خلال الأنشطة البدنية، والتدريب العملي، وإجراء التجارب، وخصص لهذا النمط (8) فقرات.

وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء الفقرة لنمط التعلم الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي له، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، في حين لم يتم استبعاد أي فقرة من كل نمط، وبالتالي بقي المقياس مكوناً من (24) فقرة، موزعة على أنماط التعلم الثلاثة، ملحق (1).

ب. الصدق البنائي: للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (32) طالباً وطالبة بهدف حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للنمط الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لنمط التعلم البصري ما بين (0.494 – 0.709)، ولنمط التعلم السمعي (0.373 – 0.787)، ولنمط التعلم الحركي (0.413 – 0.754)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات مقياس أنماط التعلم باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات ثبات مجالات مقياس أنماط التعلم

رقم النمط	نمط التعلم	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	السمعي	8	1، 4، 5، 9، 14، 17، 20، 24	0.69
2	البصري	8	2، 7، 8، 12، 15، 19، 21، 23	0.64
3	الحركي	8	3، 6، 10، 11، 13، 16، 18، 22	0.62
	كلي		1 - 24	0.83

2 ـ بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

لقياس مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، تم إعداد بطاقة ملاحظة وذلك بالإفادة من المقياس الذي أعده شاهين وريان (2007) المخصص لقياس جودة الأداء التدريس لمعلمي المرحلة الثانوية، حيث تم تطوير الأداة بما يتناسب مع الدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك تكونت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية من (36) فقرة مصاغة على شكل سلوكيات تدريسية قابلة للملاحظة والقياس، موزعة على أربعة مجالات كالآتي:

- **التخطيط**: وتضمن هذا المجال (5) فقرات.
- **التنفيذ**: وتضمن هذا المجال (15) فقرة.
- **الاتصال وإدارة الصف**: وتضمن هذا المجال (8) فقرات.
- **التقويم**: وتضمن هذا المجال (8) فقرات.

وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الملاحظة:

أ. صدق المحكمين: تم إتباع الإجراءات السابقة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بعمل التعديلات المقترحة التي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، في حين لم يتم استبعاد أي فقرة من كل مجال، وبالتالي بقي المقياس

مكوناً من (36) فقرة، موزعة على مجالاته الأربعة، ملحق (2).

ب. الصدق التمييزي: تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات أداء أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمجال التخطيط ما بين (0.742 – 0.873)، ولمجال التنفيذ (0.361 – 0.784)، ولمجال الاتصال وإدارة الصف (0.538 – 0.777)، ولمجال التقويم (0.672 – 0.874)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات البطاقة باستخدام معادلة (كرونباخ–ألفا)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ثبات مجالات مقياس بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	التخطيط للتدريس	5	5 - 1	0.87
2	تنفيذ التدريس	15	20 – 6	0.88
3	الاتصال وإدارة الصف	8	28 – 21	0.85
4	التقويم	8	36 – 29	0.90
	كلي	36	36 - 1	0.95

3 ـ مقياس قلق التدريس:

لقياس مستوى قلق التدريس لدى أفراد العينة، تم إعداد مقياس الدراسة بالرجوع إلى أدبيات القلق بشكل عام، وأدبيات قلق التدريس بشكل خاص، كما تم الرجوع إلى كل من المقياس الذي أعده عودة (1995)، ومقياس شعيب (1995)، ومقياس ليو (Liu, 2008)، ومقياس روش (Roach, 2003)، وفي ضوء ذلك تم صياغة الصورة الأولية للمقياس والمكون من (36) فقرة، وذلك على سلم استجابة خماسي التدريج (ينطبق علي دائماً، ينطبق علي غالباً، ينطبق علي أحياناً، ينطبق علي نادراً، لا ينطبق علي مطلقاً)، بحيث أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ملحق (3).

صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: تم اتباع الإجراءات السابقة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، كما تم استبعاد (3) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (33) فقرة.

ب. الصدق التمييزي: تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ما بين (–0.453 0.842)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدراسة: تم التحقق من ثبات مقياس قلق التدريس باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.95).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج مجموع استجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، وفي ضوء ذلك تم تصنيف أفراد العينة على النمط الذي حاز على أعلى مجموع، بشرط أن يكون الفارق أكبر من (3) بين استجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، وفي حال كان الفرق أقل من ذلك يصنف الطالب على أكثر من نمط، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

نتائج الدراسة:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول**

◄ **نص السؤال الأول على: ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين

رقم النمط	نمط التعلم	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	بصري	87	43.3	1
2	سمعي	17	8.5	5
3	حركي	6	3.0	6
4	بصري – سمعي	42	20.8	2
5	بصري – حركي	18	9.0	4
6	سمعي –حركي	5	2.5	7
7	بصري–سمعي–حركي	26	12.9	3
	كلي	201	100	

يتضح من الجدول السابق (4) أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلم البصري بنسبة (43.3 %)، يليه نمط التعلم بصري–سمعي بنسبة (20.8 %)، ثم نمط التعلم بصري–سمعي–حركي بنسبة (12.9 %)، وفي الترتيب الرابع جاء نمط التعلم بصري–حركي بنسبة (9 %)، أما نمط التعلم السمعي فقد حاز على الترتيب الخامس بنسبة (8.5 %)، يليه نمط التعلم الحركي بنسبة (3 %)، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم سمعي–حركي بنسبة (2.5 %).

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة مصادر التعلم المتاحة في جامعة القدس المفتوحة، التي تركز على وسائل بصرية مثل المواد المطبوعة، وأشرطة الفيديو، بالإضافة إلى المصادر الإلكترونية، انسجاماً مع فلسفة التعليم المفتوح عن بعد الذي تتبناه الجامعة، كما أن اعتماد طلبة التربية العملية بشكل أساسي على الملاحظات الصفية في مرحلتي المشاركة والمشاهدة يفسر تقدم نمط التعلم البصري ونمط التعلم السمعي ونمط التعلم بصري–سمعي، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أنظمة التقويم المتبعة في الجامعة والتي تركز على الاختبارات الكتابية، في حين تكاد تخلو أنشطة ومهمات

التعلم من المثيرات العملية، وهو ما يفسر تدني الاعتماد على نمط التعلم الحركي وأنماط التعلم المركبة الأخرى. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة أمين وآخرين (Amran et al., 2011) من حيث الترتيب الأول لنمط التعلم البصري، في حين اختلفت مع نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onkuzu, 2014)، ودراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014)، ودراسة (المحتسب، 2013)، ودراسة (بلعاوي، 2012)، ودراسة (حموري وشرادقة، 2012)، ودراسة (علاونة وبلعاوي، 2010)، ودراسة (غنيم وبودي، 2010)، ودراسة (أبو النادي، 2010)، ودراسة (هيلات وآخرين، 2010)، ودراسة فرينش وآخرين (French et al., 2007) من حيث ترتيب أنماط التعلم.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	3.44	0.54
سمعي	17	3.17	0.66
حركي	6	3.19	0.83
بصري – سمعي	42	3.15	0.59
بصري – حركي	18	2.93	0.78
سمعي –حركي	5	2.67	0.83
بصري–سمعي–حركي	26	2.92	0.50

يتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.722	6	1.620	4.537	0.000
داخل المجموعات	69.293	194	0.357		
المجموع	79.016	200			

يتبين من الجدول السابق (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (4.537) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وللتعرف على اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7)

اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلبة المعلمين على بطاقة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	المتوسط الحسابي	بصري	سمعي	حركي	بصري– سمعي	بصري– حركي	سمعي– حركي	بصري–سمعي– حركي
بصري	3.44	---	0.27	0.25	0.29	*0.51	0.47	*0.52
سمعي	3.17		---	-0.02	0.02	0.24	0.20	0.25
حركي	3.19			---	0.04	0.26	0.22	0.27
بصري – سمعي	3.15				-----	0.22	0.18	0.23
بصري – حركي	2.93					----	-0.04	0.01
سمعي –حركي	2.97						----	0.05
بصري–سمعي–حركي	2.92							----

(* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α)

يشير الجدول السابق (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين ذوي نمط التعلم البصري وكل من ذوي نمط التعلم بصري–حركي، وذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي لصالح ذوي نمط التعلم البصري. وتعود هذه النتيجة كما يفسرها الباحث إلى أن الطلبة الذين يفضلون التعلم البصري هم الأكثر قدرة على إدراك المضامين

المعرفية والأدائية للممارسات التدريسية، بسبب تعرض طلبة هذا المقرر لمثيرات بصرية من خلال مشاهدة مواقف تعليمية داخل الصفوف الدراسية في المدارس المتعاونة، أو من خلال العروض المرئية المتبعة في هذا المساق، وربما تعود أيضاً إلى استعانة طلبة التربية العملية بالكتاب المقرر لهم، باعتباره مصدراً أساسياً في إرشادهم وتوجيههم أثناء مرحلة التطبيق.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	1.86	0.70
سمعي	17	2.24	0.91
حركي	6	2.75	1.27
بصري–سمعي	42	2.00	0.90
بصري – حركي	18	2.36	1.07
سمعي –حركي	5	1.80	0.19
بصري–سمعي–حركي	26	3.19	1.13

يتضح من الجدول السابق (8) وجود فروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	39.539	6	6.590	8.598	0.000
داخل المجموعات	148.689	194	0.766		
المجموع	188.228	200			

يتبين من الجدول السابق (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (8.598) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وللتعرف على اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10)

اتجاهات الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس قلق التدريس وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	المتوسط الحسابي	بصري	سمعي	حركي	بصري–سمعي	بصري–حركي	سمعي حركي	بصري–سمعي–حركي
بصري	1.86	---	-0.38	-0.89	-0.14	-0.50	0.06	*-1.33
سمعي	2.24		---	-0.51	0.24	-0.12	0.44	*-0.95
حركي	2.75			---	0.75	0.39	0.95	-0.44
بصري – سمعي	2.00				-----	-0.36	0.20	*-1.19
بصري – حركي	2.36					-----	0.56	*0.83
سمعي –حركي	1.80						----	*-0.139
بصري–سمعي–حركي	3.19							-----

(* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α)

يشير الجدول السابق (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق التدريس لدى الطلبة المعلمين ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي وكل من ذوي نمط التعلم البصري، وذوي نمط التعلم السمعي، وذوي نمط التعلم بصري–سمعي، وذوي نمط التعلم بصري–حركي، وذوي نمط التعلم سمعي–حركي لصالح ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–حركي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي نمط التعلم بصري–سمعي–

حركي هم الأقل تعرضاً لمثيرات تعلمية تتناسب مع هذا النمط كما أشير سابقاً من حيث طبيعة مصادر التعلم المتاحة لطلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، فطلبة هذا النمط بحاجة إلى تنوع في وسائل التعلم، وبحاجة أيضاً إلى وسائط سمعية ومواقف عملية لاكتساب خبرات التعلم، وغياب هذه المصادر أدى إلى تدني ثقة ذوي هذا النمط بقدراتهم الأدائية، مما يفسر ارتفاع مستوى قلق التدريس لديهم، كما جاءت هذه النتيجة أيضاً متفقه مع نتائج بحوث أفضت إلى وجود علاقة سلبية بين الأداء التدريسي وقلق التدريس.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع**

◄ **نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لأنماط التعلم المفضلة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي) لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

نمط التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بصري	87	70.79	6.37
سمعي	17	71.70	7.72
حركي	6	71.22	10.01
بصري – سمعي	42	70.44	5.92
بصري – حركي	18	70.46	4.71
سمعي –حركي	5	67.80	2.67
بصري–سمعي–حركي	26	67.81	5.37

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق بين متوسطات مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	223.777	6	37.296	0.959	0.454
داخل المجموعات	7542.720	194	38.880		
المجموع	7766.497	200			

يتبين من الجدول السابق (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين وفقاً لمتغير أنماط التعلم المفضلة، إذ بلغت قيمة «ف» (0.959) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وقد تعود هذه النتيجة كما يرى الباحث إلى تشابه الخصائص المعرفية لدى أفراد العينة، التي تشكلت في ضوئها خبراتهم ومعارفهم، وبما أن لكل نمط تعلم منظومة من المهمات والأنشطة الخاصة به التي تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى، فإن التمايز في مستوى التحصيل الدراسي يعود بالدرجة الأولى إلى فعالية هذه المهمات وطريقة توظيفها في عمليات التعلم، وليس إلى نمط التعلم نفسه، وهذه النتيجة تتفق مع الأطر النظرية التي أشارت إلى أن تفضيلات الأفراد المعرفية تمثل مناحي للتعلم وليست مؤشرات للتمايز في مجالات الإنجاز أو التفوق الأكاديمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة (بلعاوي، 2012)، ودراسة (حموري وشرادقة، 2012)، ودراسة (هيلات وآخرون، 2010)، ودراسة اكويونلي وسويلي (Akkoyunlu & Soylu, 2008)، في حين خختلفت مع نتائج كل من دراسة بيدري وانكوزي (Bedir & Onku-zu, 2014)، ودراسة اورفال وآخرين (Urval et al., 2014)، ودراسة نوزهات وآخرين (Nuzhat et al., 2013)، ودراسة عمران وآخرين (Amran et al., 2011)، ودراسة (أبو النادي، 2010)، والفقهاء (2002)، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في أساليب المعالجة الإحصائية بين هذه الدراسات والدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بـ:

1. تدريب أعضاء هيئات التدريس في جامعة القدس المفتوحة على أنماط التعلم، وآليات توظيفها في اللقاءات الوجاهية والافتراضية.
2. تعزيز وعي الطلبة بأنماط تعلمهم، وتوجيههم نحو مراعاتها بما يسهم في تطوير عاداتهم الدراسية.
3. ضرورة تنويع مصادر التعلم المقدمة لطلبة جامعة القدس المفتوحة بشكل عام، وطلبة كلية التربية بشكل خاص، بما يتناسب مع تنوع أنماط التعلم المفضلة لديهم.
4. تطوير آليات تنفيذ مقرر التربية العملية، من خلال التنويع في أشكال التغذية الراجعة المقدمة للطلبة المعلمين وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم، بما يسهم في تطوير الأداء التدريسي لديهم وخفض القلق المصاحب له.
5. إثراء المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة بأنشطة تراعي التنوع في أنماط تعلم طلبتها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو النادي، هالة. (2010). أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة: الواقع... الطموح. دراسات تربوية واجتماعية، 16(1)، 61 – 112.
2. الفقهاء، عصام. (2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة، دراسات– العلوم التربوية، 29(1)، 1 – 22.
3. المحتسب، سمية. (2013). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، المجلة التربوية، 27(106)، 283 – 342.
4. بلعاوي، منذر. (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 61، 203 – 229.
5. حمدان، محمد. (2001). التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، عمان: دار التربية الحديثة، الأردن.
6. حموري، خالد وشرادقة؛ ماهر. (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف المتفوقين أكاديمياً والعاديين، مجلة التربية –جامعة الأزهر، 2 (150)، 729 – 754.
7. شاهين، محمد عبد الفتاح وريان، عادل. (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 10، 138 – 158.
8. شعيب، علي محمود. (1995). قلق التدريس وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والتخصص والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب معهد التأهيل التربوي بسلطنة عمان، دراسات تربوية، 10(78)، 57 – 97.
9. عطية، أحمد شعبان. (1995). التنبؤ بقلق التدريس وفقاً لأبعاد مفهوم الذات المختلفة لدى الطلاب المعلمين، التربية المعاصرة، 12(35)، 241 – 268.
10. علاونة، شفيق وبلعاوي، منذر. (2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(2)، 65 – 85.
11. عوده، ثناء مليجي. (1995). فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا، مجلة البحوث النفسية والتربوية، 11(3 ،353 – 386.
12. غنيم، محمد وبودي؛ زكي. (2010). الفروق في أنماط التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية–جامعة الملك فيصل، مجلة القراءة والمعرفة، 125، 165 – 237.
13. مطر، ماجد وبربخ، أشرف. (2013). علاقة الميول التدريسية والمعدل التراكمي بالأداء التدريسي لطلبة تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة المنارة–جامعة آل البيت، 19(3)، 107 – 142.
14. هيلات، مصطفى والزعبي، احمد وشديفات. نور(2010). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية، 11(1)، 265–290.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Akkoyunlu, B., & Soylu, M. A. (2008). Study of student's perceptions in a blended learning environment based on different. Learning Styles. Educational Technology & Society, 11 (1), 183-193.*
2. *Alaoutinen, S., Heikkinen, K., & Porras, J. (2012). Experiences of learning styles in an intensive collaborative course. International Journal of Technology & Design Education, 22(1), 25- 49.*
3. *Al-Mehrzi, R., Al-ldhafri, S., & Ambusaidi, A. (2011). Path analysis of the effects of teaching attitudes and anxiety on pre-service teachers' efficacy beliefs. World Applied Sciences Journal, 14, 52-59.*
4. *AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2011). National Professional Standards for Teachers. Retrieved November 17, 2014, from aitsl.edu.au*
5. *Ameen, E., Guffey, D., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. Journal of Education for Business, 78(1), 16- 22.*
6. *Amran, N., Bahry, F., Yusop, Z., & Abdullah, S. (2011). Learning styles of non-science and non-technology students on technical courses in an information management program. Education for Information, 28, 325–339.*
7. *Bedir, G., & Onkuzu. E. (2014). The relationship between learning styles of university preparatory class EFL learners and their success in L2 lexical inferencing. International Journal of Academic Research, 6(2), 81-87.*
8. *Bhargava, A. (2009). Teaching practice for student teachers of B.Ed program. Issues, predicaments and suggestions. Turkish Online Journal of Distance Education. 2(3), 101-108.*
9. *Boadu, G. (2014). Anxieties faced by history student-teachers during teaching practice. Journal of Education and Practice, 5(10), 138- 143.*
10. *Caires, S., Almeida, L., & Vieirab, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163- 178.*
11. *Campbell, M., & Uusimaki, L. (2006). A pilot study in challenging pre-service education students' anxieties about their practical experiences in professional education. In Haigh, Mavis and Beddoe, Elizabeth and Rose, Dennis, Eds. Proceedings Practical Experiences in Professional Education Conference, pages pp. 60-67, Auckland, New Zealand*
12. *Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. Educational Research, 39(2), 211-228.*
13. *Cheung, H., & Hui, S. (2011). Teaching anxiety amongst Hong Kong and Shanghai in-service teachers: The impact of trait anxiety and self esteem. The Asia-Pacific Education Researcher, 20(2), 395- 409.*
14. *Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2006). Learning style survey: Assessing your learning styles. Retrieved November 17, 2014, from*
15. *http://www.carla.umn.edu*
16. *Danner , R. (2014). Student teachers' perceptions of sources of teaching practice-related anxieties. Journal of Teaching and Teacher Education, 2(1), 47- 59.*
17. *Dunn, R., & Dunn, K. (1997). Learning styles/teaching styles: Should they, can they, be matched? Educational Leadership, 36(4), 238- 244.*
18. *Dunn, R., & Griggs, S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. Journal of Educational Research, 88(6), 353- 352.*

student learning. "Perspective on physician assistant education. Journal of the Association of Physician, Assistant Programs, 12(2). Retrieved November 17, 2014, from- vark-learn.com/wp-content/uploads/.../VanessaMarcy.p

37. *McCabe, C. (2014). Preferred learning styles among college students: Does sex matter? North American Journal of Psychology, 16(1), 89-104.*

38. *Mumford, A. (1997) How to manage your learning environment. Peter Honey Publications. Retrieved November 2, 2014, from- https://www.dur.ac.uk/.../HoneyandMumfordLearningSt*

39. *Ngidi, D., & Sibaya, P. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. South African Journal of Education, 23(1), 18 – 22.*

40. *Nuzhat, A., Salem, R., Al-Hamdan, N., & Ashour, N. (2013). Gender differences in learning styles and academic performance of medical students in Saudi Arabia. Medical Teacher, 35, 78- 82.*

41. *Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105- 119.*

42. *Roach, D. (2003). Teaching assistant anxiety and coping strategies in the classroom. Communication Research Reports. 20(1), 81-89.*

43. *Rollison, J., Ludlow, L., & Wallingford, T. (2012). Assessing content knowledge and changes in confidence and anxiety related to economic literacy in a professional development program for history teachers. Journal of Educational Research and Practice, 2(1), 15- 30.*

44. *Smith, M. (2004). Teacher education in dangerous time. Journal of Teacher Education, 55(1), 3- 7.*

45. *Thomas, B. (2006). Composition studies and teaching anxiety: A pilot study of teaching groups and discipline and program-specific triggers. A Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling 60. Green, State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.*

46. *Urval, R., Kamath, A., Ullal, S., Shenoy, A., Shenoy, N., & Udupa, L. (2014). Assessment of learning styles of undergraduate medical students using the VARK questionnaire and the influence of sex and academic performance. Advances in Physiology Education, 38 (3), 216-220.*

47. *Wambugu, P., Barmao, A., & Ngeno, J. (2013). Student teachers' perceptions of teaching practice. Education Journal, 10. Retrieved November 25, 2014, from- http://www.sciencepublishinggroup.com/j/edu*

48. *Yuruk , N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' science teaching anxiety about teaching science. Journal of Baltic Science Education, 10(1), 17- 26.*

19. *Durmuscelebi, M. (2013). Examining candidate teachers' learning styles by some variables. International Journal of Academic Research, 5(3), 2010- 219.*

20. *Edwards, C., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. Education, 126(3), 580-592.*

21. *Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. Foreign Language Annals, 28(1) , 21–31.*

22. *Felder, R., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. International Journal of Engineering Education, 21(1), 103- 112.*

23. *Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree!. Educational Developments, 7(4), 4-7.*

24. *Fleming, N. (1995). I'm different; not dumb. modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer,A., (ed.) Research and development in higher education, proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia, (HERDSA),HERDSA, 18, 308 – 313. November. Retrieved November 20, 2014, from- http://vark-learn.com/introduction-to-vark/bibliography/*

25. *French, G., Cosgriff, T., & Brown, T. , (2007). Learning style preferences of Australian occupational therapy students. Australian Occupational Therapy Journal, 5458–65.*

26. *Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. Teaching of Psychology, 21(1), 28- 32.*

27. *Graf, S., Viola, S., Leo, T., & Kinshuk. (2007). In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. Journal of Research on Technology in Education, 40(1), 79–93.*

28. *Gogus, A., & Gunes, H. (2011). Learning styles and effective learning habits of university students: A case from Turkey. College Student Journal, 45(3), 586- 600.*

29. *Hawk, T., & Shah, A. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5(1), 1- 19.*

30. *Heffernan, T., Morrison, M., Basu, P., & Sweeney, A. (2010). Cultural differences, learning styles and transnational education. Journal of Higher Education Policy and Management, 32(1), 27- 39.*

31. *Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2006). Learning-style characteristics of adult learners. Delta Kappa Gamma Bulletin. 72(2), 14- 31.*

32. *Keefe, J., & Ferrell, B. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. Educational Leadership, 48(2), 57-61.*

33. *Kolb, A., & Kolb, D. (2005). The Kolb learning style inventory—version 3.1: 2005 Technical Specifications. Retrieved December 20, 2014, from- www.whitewater-rescue.com/support/.../lsitechmanual.p*

34. *Kyprianidou, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T., & Pombortsis, A. (2012). Group formation based on learning styles: Can it improve students' teamwork? Educational Technology Research & Development, 60(1), 83- 110.*

35. *Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. Education, 128(4), 614- 629.*

36. *Marcy. V. (2001). Adult learning styles: How the VARK©learning style inventory can be used to improve*