جامعة النجاح الوطنية

كليـــة الدراســات العليا

أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين

إعداد

هيا أحمد كتانة

إشراف

د. بلال أبو عيدة

قُدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج أساليب تدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2020

أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين

إعداد

هيا أحمد كتانة

نُوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 30 / 9 / 2020 وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
– د. بلال أبو عيدة / مشرفاً ورئيساً	.....
– د. بعاد الخالص/ ممتحناً خارجياً	.....
– د. محمود الشمالي/ ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلهي، لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك .. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك .. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

الله جل جلاله

.إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى رسول الرحمةِ

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من جرع الكأس فارغاً؛ ليسقيني قطرة حب، إلى من كَلَّتْ أناملُ ليقدمَ لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم، إلى صاحب القلب الكبير

والدي العزيز

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى القلب الناصع بالبياض

والدتي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي

إخوتي

إلى الروح التي سكنت روحي

زوجي العزيز

الآن تفتح الأشرعة، وترفع المراسة لتنطلق السفينة في عرض بحر، لهو بحر الحياة يضيء قنديله الذكرياتالجملة التي تجمعنا بالأصدقاء، إلى الذين أحببتهم وأحبوني

صديقاتي وزميلاتي

اليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع سائلةً المولى عز وجل ان ينفعنا بما علمنا

الشكر والتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا، الذي أعانني ويسر دربي في مسيرتي ووفقني في إنجاز هذه الرسالة، وبعد الله عز وجل، لا يسعني إلا أنْ أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، وكانوا لنا داعمين، ولنا رافعين نحو العلا.

في مثل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليفكر قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلماتٍ تتبعثر أحرفها وعبثاً أن يحاول تجميعها في سطور تمر في الخيال ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا قليلاً من الذكريات وصور تجمعنا برفاق كانوا إلى جانبنا، فواجب علينا شكرهم ووداعهم ونحن نخطو خطوتنا الأولى في غمار الحياة.

وأخص بالجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أشعل شمعةً في دروب عملنا، وإلى إلى الأساتذة الكرام في من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا، كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية، وأتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور بلال أبو عيدة الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، فجزاه الله عنا كل خير فلم مني كل التقدير والاحترام، كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير إلى والدي العزيزين اللذين غرسا فيَّ حب العلم من الصغر, وقدما لي كل غالي ونفيس, وكان لهما الفضل بعد الله فيما وصلت إليه الآن، فلا أملك إلا الدعاء لهما بطول العمر وحسن العمل وبلوغ الجنان، ويسرني أيضا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة د. بعاد الخالص ممتحناً خارجياً ود. محمود الشمالي ممتحناً داخلياً، لما قدماه لي من ملاحظات قيمة خلال المناقشة، والشكر موصول أيضاً إلى أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة من أساتذة الجامعات الفلسطينية، كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من مد لي يد العون، أو أسدى إليَّ معروفاً، أو قدم لي نصيحة، أو كانت له إسهامه في تقديم المعلومات لي في إنجاز هذا العمل فلم مني خالص الشكر والتقدير.

الباحثة: هيا كتانة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان :

أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين

أُقر بأنَّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدٍ خاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The Work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the research's own work and has not been submitted elsewhere for any others degree or qualification.

اسم الطالبة: هيا أحمد كتانة **Student's name:**

التوقيع: **Signature:**

التاريخ: **Date:**

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... هـ

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الملاحق ..... ي

الملخص ..... ك

الفصل الأول مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية 2

1.1 المقدمة 2

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها : 6

1.3 فرضيات الدراسة 7

1.4 أهداف الدراسة: 8

1.5 أهمية الدراسة 8

1.6 حدود الدراسة 9

1.7 مصطلحات الدراسة 10

الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة 12

2.1 الأدب النظري 12

2.2 الدراسات السابقة 25

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة 30

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :- 31

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 33

1:3 منهج الدراسة 33
2:3 مجتمع الدراسة..... 33
3:3 عينة الدراسة 34
4:3 أداة الدراسة..... 34
5:3 إجراءات الدراسة..... 35
6:3 متغيرات الدراسة 35
7:3 المعالجات الإحصائية..... 36
الفصل الرابع نتائج الدراسة 39
المقدمة 39
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: 39
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على:..... 40
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة، والذي ينص على:..... 43
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات..... 62
مقدمة 62
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة، والذي ينص على: 62
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة، والذي ينص على:..... 63
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة، والذي ينص على: 64
التوصيات والمقترحات..... 71
مقترحات الدراسة..... 72
المصادر والمراجع..... 73
الملاحق 78
Abstract..... B

فهرس الجداول

جدول (1) توزيع افراد العينة بحسب المدارس وبحسب الجنس 34

جدول (2): توزيع استجابات المعلمين حسب الانماط التي يستخدموها 40

الجدول (3) نتائج اختبار ماتشلي لفحص افتراض ال (sphericity) 41

الجدول (4) تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة المعدل 41

الجدول (5) جدول المقارنات بين استجابات المعلمين على أنماط التعلم..... 42

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T– test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير الجنس 44

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T– test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير منطقة المدرسة 46

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T– test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير التخصص..... 48

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى للمؤهل العلمي 49

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One– Way– ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم تعزى للمؤهل العلمي ... 51

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لسنوات الخبرة..... 53

الجدول (12) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم تعزى سنوات الخبرة..... 55

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لنوع المدرسة..... 57

الجدول (14) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم تعزى لنوع المدرسة 58

الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه للاختبارات البعدية..... 60

فهرس الملاحق

ملحق (1) الاستبانة قبل التحكيم 79

ملحق(2) الاستبانة بعد التحكيم بشكل نهائي..... 83

ملحق(3) قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة 88

ملحق(4) كتاب تسهيل مهمة الباحثة من وزارة التربية والتعليم الى المدارس الحكومية التابعة لمديرية طولكرم..... 89

أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين

إعداد

هيا كتانة

إشراف

د. بلال أبو عيدة

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين، والتعرف إلى أثر اختلاف متغيرات: (الجنس، ومنطقة المدرسة، والتخصص، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، والخبرة) في أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصوف السابع، والثامن، والتاسع في المدارس التابعة لمديرية تربية طولكرم، وتكونت العينة من (44) معلماً ومعلمة، وصممت الباحثة أداة للدراسة تمثلت باستبانة، وقد اشتملت على (61) فقرة، وتمَّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية. (SPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مدى استخدام أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين دلت عليها استجابات المعلمين التي بينت أنهم يستخدمون جميع الأنماط العشرة التي خضعت للتقصي في هذه الدراسة، ولا يوجد استخدام لأي منها على حساب الآخر، ويتبين من النتائج أيضاً أنَّ نمط الفنانون هو الأعلى استخداماً، وأقلها هو ملءُ الوعاء، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين من حيث استخدامهم لأنماط التعليم المختلفة التي خضعت للفحص في هذه الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم (بناة العضلات والديمقراطي) يعزى لمتغير الجنس، ومنطقة المدرسة، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات

المعلمين لنمط التعليم (الفنانون) لصالح الاناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم الفنانون والديمقراطي يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين لصالح مدرسة الذكور في استخدام نمط التعليم الفنانون يعزى لمتغير نوع المدرسة، وأوصت الدراسة بتوعية المعلمين قبل الخدمة بأنماط التعليم العشرة لتهيئتهم لاستخدام الأفضل منها أثناء التدريس، وإجراء دراسات بحثية تتناول وجهات نظر الطلبة حول الأنماط التعليمية المتبعة من قبل معلميهم، وتأهيل المعلمين الذكور من خلال دورات تدريبية وورش عمل للتمكن من التعرف على نمط (الفنانون) واستخدامه مع الطلبة بشكل أكبر.

وتطبيق أنمامط التعليم العشرة على موادر دراسية مختلفة كالعلوم الحياتية، والدراسات الاجتماعية، واقترحت الدراسة تدريب المعلمين الذين يواجهون صعوبات في توظيف أنماط التعليم العشرة، إعداد دليل بالأنماط التعليمية المتبعة لتدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من قبل وزارة التربية والتعليم.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 المقدمة

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها

1.3 فرضيات الدراسة

1.4 أهداف الدراسة

1.5 أهمية الدراسة

1.6 حدود الدراسة

1.7 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 المقدمة

يأخذ التعليم حيز اهتمام كبير في أي دولة من الدول، فهو حجر الأساس والدعامة الرئيسة الأولى للمجتمع، وهو العنصر الأساسي لبناء المستقبل، وهو أهم عامل في تقدم الحضارات ونمو المجتمعات، وهو أيضاً جواز سفرنا للمستقبل؛ لأن الغد ملك لأولئك الذين يعدُّون له اليوم (أحمد،2012).

إنَّ نهضة أي أمة تسبقها ثورة في التعليم، وسقوطها يسبقه تدهور في التعليم، وصفحات التاريخ تعج بالكثيرمن الأمثلة التي تثبت هذه الحقيقة؛ حيث أن النجاح فيه يقود إلى تقدم الأمم والحضارات وبناء شخصية الإنسان لبناء مجتمعٍ متطور ومتحضر، ودونه تهوي الأمم إلى ميادين الجهل (بورشك،2013).

وتؤثر في التعليم عناصر عدة تتشابك أدوارها وتتحد لتحقيق أهداف تصبو لها الأمم، وأهمها المعلم، الذي يعد من أهم ركائز العملية التربوية في بناء الانسان والأوطان (دعمس،2015).

ويعتبر جون ديوي المعلم نقطة الانطلاق ونهاية المطاف، باعتباره الخبير الفني الذي أقامه المجتمع، واستأجره لتحقيق أهدافه، بصفته القيم على تراثه الثقافي والوسيط الخلاق في تحديد التراث (الخطيب،2009).

ويعد المعلم ذخيرة قومية كبرى، وبخاصة المعلم الكفء؛ ذلك أنَّ تكوين جيل بأكمله يعتمد اعتماداً كبيراً على المعلم وما يتصف به من سماتٍ لأداء رسالته التعليمية بنجاح، وكذلك إحداث تغيير في سلوك طلابه وتحقيق النتائج المنشودة (الشناوي، 199).

ونظراً لأهمية هذا الدور، فقد تناولته الدراسات البحثية، والتركيز على كيفية إعداد المعلم؛ لذلك تضطلع كليات العلوم التربوية في محتلف الجامعات بمهمة اعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة من خلال مساقات التربية العملية التي هي ثمة مكان التطبيق للخبرات التربوية، وما يتبع ذلك من عمليات أخرى كالتقويم المختلفة، وهي تعد من أهم عناصر إعداد المعلم ومن أهم المراحل التي يكتسب فيها الطالب المعلم أنماط تدريس مقبولة، كما وتعتبر التربية العملية من أخصب الفترات في مرحلة إعداد المعلم، وحجر الزاوية في عملية تأهيل المعلمين للقيام بمهنة التعليم ؛ ذلك أن التعليم كغيره من المهن الأخرى لا بد أن يمتلك مبادئ وأسساً عامة على المعلم معرفتها وفهمها واتقان تطبيقها (الأحمد، 2005).

ويزداد التركيز مؤخراً على إعداد المعلمين، واكسابهم أنماط تعليم تنسجم مع التطورات التربوية الحديثة، واستناداً إلى النظريات العلمية المتعلقة بالتعليم والتعلم، كالنظرية البنائية والمعرفية، ويعد النجاح في اكساب المعلمين أنماطاً جديدة من التعليم، أهم من التركيز على تدريبهم على طرق تدريس جديدة قد يستخدمونها وقد لا يستخدمونها، فعلى الرغم من أن التركيز منصب في تلك البرامج على اكساب المعلم كيفية تنفيذ وتطبيق طرق تدريس حديثة تتوافق مع المستجدات التعليمية والتربوية، إلا أنَّ ممارسات المعلمين داخل غرفة الصف تكشف أنهم يمارس التدريس بالطرق التقليدية كثيراً، ويتجنبون في الغالب الأعم ما تمَّ تدريبهم عليه في برامج إعداد المعلمين، فالطرق التقليدية تعتمد على استراتيجيات بسيطة لا تفي بغرض التعلم، ولا تلبي حاجاته الأساسية في عملية التعليم، فهي تضع المتعلم في مكان التلقي، وأهم هدف يمكن تحقيقه هو مدى حفظ المتعلم للمعلومات، ويعتمد المعلم في التعليم التقليدي على طريقة الإلقاء، ولا يوجد هنا دور يذكر للمتعلم (فضالة،2010).

وتشير الدراسات التي تم اجراؤها إلى أنَّ الكثير من الممارسات، وطرق التدريس الحديثة التي يكتسبها المعلمون عند إعدادهم في برامج إعداد المعلمين لا يمارسونها، ولا يتم تطبيقها في الغرف الصفية، ومن هذه الدراسات دراسة برغوت وحرب(2017) ودراسة عبد المنعم(1981) ودراسة عبد اللطيف(1990)، ويعود ذلك إلى أنَّ المعلم يكتسب كيفية تنفيذ تلك الطرق داخل غرفة الصف، لكنه

في الوقت ذاته لا تبنى عنده فلسفة تربوية، ونمطاً تعليمياً يتوافق وينسجم مع تلك الطرق التدريسية الحديثة، الأمر الذي يحول به إلى هجرها عند أول محاولة تجريبية لتنفيذها (Jarvis,2006).

ولهذا بدأت الدعوات إلى ضرورة إحداث تغيير في برامج اعداد المعلمينوالتحول بها من التركيز على اكساب المعلمين طرق تدريس جديدة، إلى اكسابهم أنماط تعليمية تتوائم مع المستجدات التربوية، حيث بدأ استخدام أنماط التعليم المختلفة في بداية القرن العشرين، وكان هذا بسبب كمية البحوث التي تم اجراؤها في طرق التعلم المختلفة، وبمجرد أنهم يرغبون أن يتعلم الجميع بشكل مختلف، أصبح من الواضح أنَّ هناك حاجة إلى أنماط تدريس مختلفة لاستيعاب أنماط التعليم(الأحمد، 2005).

وقد عرف فضالة (2010) أنماط التعليم بأنها تشمل المواقف التعليمية التي تحدث داخل غرفة الصف، والتي ينظمها المعلم، ويديرها، كما تشمل الطريقة التي يتبعها المعلم بحيث يجعل المواقف التعليمية التي ينظمها فعالة ومثمرة في الوقت نفسه، وترى أحمد (2004) أنها تلك الإجراءات التي يستخدمها المعلم لتنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية مستعينا بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة.

وتتنوع أنماط التعليم وتتعدد، وتنبثق من نظريات عديدة؛ فقد جاء في دراسة ليبتت ووايت (Lippitt and White,1958)أنَّ أنماط التعليم جاءت في ثلاثة أصناف هي: النمط السلطوي، النمط الديمقراطي والنمط الكسول، في حين أنَّ آبس (Apps,1991) يصنف المعلمين من حيث انماط التعليم وهم: منيرو الدرب، والبستانيون، وبناة العضلات، ومالوء الوعاء، والمتحدون، ومشرفو المصنع، والفنانون، ومرشدو السياحة، والعلماء التطبيقيون، والحرفيون التي تنسجم مع الرؤى الحديثة.

وتتمثل الأنماط التعليمية كما ذكرها جارفيس(Jarvis,2006) يعشرة أنماط وهي: مديري الدرب، والبستانيون، وبناة العضلات، ومُلأَّء الوعاء، والمتحدن، ومرشدو السياحة، ومشرفو المصنع، والفنانون، والعلماء التطبيقيون، والحرفيون، وسيتم تناول هذا الأنماط في الفصل الثاني في الإطار النظري.

وتعد اللغة من العلوم الأساسية التي ينبغي إعطاؤها أهمية قصوى في مراحل التعليم المبكرة، فهي من أهم الروابط بين أبناء البشرية، وهي النتاج الطبيعي لمحصلات التفاعل البشري، من علوم، وآداب، وفكر، وعقائد، وعادات، وتقاليد، ومظاهر اقتصادية، وسياسية، واجتماعية منذ أقدم العصور، وهي ظاهرة إنسانية حضارية؛ لأنها وسيلة التفاهم بين الناس، وآلة التفكير، وواسطة نقل الأفكار، وتقدم غنيم(2002) تعريفًا شاملا للغة، وأهميتها، فتقول: أنَّ اللغة ظاهرة سيكولوجية نفسية، واجتماعية، وثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختيار لمعان مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما من أن تتفاهم، وتتفاعل، وأن تحافظ على تراثها، وتنقله لأجيالها القادمة، وتبرز أهميتها في كونها أداة التوجيه الفكري والاجتماعي والثقافي والحضاري، وأداة الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الإنسانية، وتشكل حجر الأساس للتفكير، بأشكاله وأنواعه، وللتخطيط والبحث، وتمثل مرجعا للذكاء الإنساني، وأداة لإظهاره، والتعبير عنه، وأداة تخليد الماضي، وناقلته للحاضر والمستقبل، وأداة تمكن الإنسان من الإفادة من الخبرات المنجزة، ومن الثورة الهائلة من المعرفة، وأداة نقل الأفكار والمعاني، ومن هنا جاء الاهتمام باللغات عامةً، واللغة العربية خاصةً؛ فهي لغة القرآن الكريم، ومن واجبنا المحافظة عليها، والاهتمام بتعلمها؛ لأنها جسر التواصل بين الناس، وهي الأم التي بها يتم التواصل بين أبناء المجتمع، وعليه فقد بات تدريسها بجميع مهاراتها وفنونها أمراً ملحاً، وأهم تلك المهارات وأكثرها ضرورة مهارات القراءة والكتابة بالدرجة الأولى؛ لأنهما أساس كلّ تعّلم، وأول المهارات والفنون اللغوية التي يتناولها الطلبة منذ نعومة أظافرهم.

وفي فلسطين قامت وزارة التربية والتعليم العالي بإحداث تغييرات كثيرة في المنهاج، ونفذت مشروعات عدة لتطوير أداء المعلمين ومن مثل هذه المشروعات: مشروع (TEIP) الذي هدف إلى تحسين أداء المعلمين داخل غرفة الصف، ومشروع (PTPDI) الذي يهدف إلى تطوير الأداء المهني للمعلمين وحيث نجد أنَّ طرق التعليم السائدة في المدارس الفلسطينية هي طرق التدريس القديمة، حيث يرفض المعلمون طرق التدريس الحديثة، لذلك دعت إلى احداث تغييرات على ممارسات المعلم التي تعتبر ممارسات تقليدية ليتم تغييرها من أنماط تقليدية إلى أنماط تعليمية حديثة.

واستناداً إلى ما سبق تأتي هذه الدراسة بهدف التعرف إلى أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في تدريس اللغة العربية .

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها :-

أولت العديد من الدراسات مثل دراسة سيسون وجالفز (Seson & jalvis 2018) ودراسة إبراهيم وأنوار(2016) اهتماماً بالغاً بفكرة أنماط تعليم االمعلمين، وأثرها على المخرجات التربوية، ونظراً لقلة الدراسات البحثية التي تناولت موضوع الدراسة في فلسطين حسب علم الباحثة، ومن خلال ممارستي لمساق التربية العملية وزيارة المدارس التابعة لمديرية طولكرم تم الإطلاع عن قرب واقع التدريس من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية، ولاحظت أنَّ هناك اختلاف في طرائق التدريس، وأنماط التعليم المستخدمة من قبل المعلمات مابين التدريس القائم على التلقين، والتدريس بالطرق الحديثة، وفي ضوء هذه المعطيات ارتأيت كباحثة الوقوف على أنماط التعليم المستخدمة في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، وعلى ضوء ذلك تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

1. ما أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (7-9) في محافظة طولكرم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم.
3. هل تختلف أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية باختلاف متغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، ومنطقة المدرسة (قرية، مدين)، والتخصص (لغة عربية، أساليب تدريس اللغة العربية)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والخبرة (1-3، 4-7، أكثر من 7)، ونوع المدرسة (مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة)؟

1.3 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير منطقة المدرسة (قرية، مدينة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير التخصص (لغة عربية، أساليب تدريس اللغة العربية).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير الخبرة (1-3، 4-7، أكثر من 7).

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود مقياس أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية يعزى إلى متغير نوع المدرسة (مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة).

1.4 أهداف الدراسة-:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (7-9) في محافظة طولكرم.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم.
3. أثر اختلاف أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية باختلاف متغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، ومنطقة المدرسة (قرية، مدينة)، والتخصص (لغة عربية، أساليب تدريس اللغة العربية)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والخبرة (1-3، 4-7، أعلى من 7)، ونوع المدرسة (مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة).

1.5 أهمية الدراسة

يتضح أهمية الدراسة الحالية من الجانبين النظري والتطبيقي كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة من حيث أنها تسلط الضوء على موضوع غاية في الأهمية بالنسبة لطريقة التدريس المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية، وأنماط التعليم التي قدمها جارفيس(Jarvis,2006) لقلة الدراسات التي تناولته حسب علم الباحثة، كما أنها تساهم فيما تقدمه من مادة علمية، مما يجعلها قاعدة بيانات تفيد الباحثين، والتربويين، والمعلمين،

والطلبة فيما قدمته من إطار نظري يتلق بأنماط التعليم العشرة المستخدمة في تدريس اللغة العربية، والنظرية العلمية المرتبطة بها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: حيث يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم، والقائمون على وضع برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية، من خلال التعرف على أنماط تعليم الطلبة من أجل إعداد المعلمين في ضوئها، كذلك يمكن أن يستفيد من النتائج المعلمون أنفسهم بالتعرف إلى أساليب التعليم المفضلة لدى الطلبة من أجل استخدامها لإثارة دافعيتهم نحو التعلم، كذلك يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات من خلال تضمين أساليب التعليم المفضلة في التدريس إلى المساقات التي يدرسونها، وتدريبهم على التدريس في ضوئها ضمن برنامج التربية العملية، حيث أنَّ التربية العملية هي التجربة الفعلية الأولى للطلبة المعلمين في ميدان التدريس؛ لذا تنبع أهمية الدراسة الحالية من محاولة الكشف عن أنماط التعليم المستخدمة من قبل معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية، كما ستفيد أدوات البحث الباحثين التربويين المهمين بموضوع أنماط التعليم المستخدمة في المرحلة الأساسية العليا لمادة اللغة العربية في اجراء أبحاث تكميلية لموضوعه.

1.6 حدود الدراسة

أقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2019 /2020).

الحد المكاني: المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم.

الحد البشري: معلمو ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

1.7 مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة التعريفات التالية لمصطلحاتها:

1. **أنماط التعليم:** هي مجموعة إجراءات منظمة توجه عملية تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقوم على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المقبولة دون البرهان، وتنطوي على مجموعة من تعريفات للمصطلحات والمفاهيم، ومجموعة من القواعد والمبادئ التي تحكم العلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة، ومجموعة من الفرضيات التي على المعلم دائماً أن يعمل على التحقق منها (مرعي و الحيلة، 2011).

أنماط التعليم إجرائياً: هو مجموعة من الأساليب التعليمية يطبقها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرملتدريس اللغة العربية والتي ستقف عليها الباحثة من خلال استجابات المعلمين على أداة الدراسة الاستبانة.

2. **المرحلة الأساسية العليا:** وهي المرحلة التي تضم طلبة الصفوف من (7–9) في المدارس.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

2.1 الأدب النظري

2.2 الدراسات السابقة

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الحدبث عن أنماط التعليم من حيث مفهومه، وأهميته، وتطوره، وأنماط التعليم العشرة الذي وضعها جارفيس(Jarvis.2006)، والنظريات ذات الصلة، والمفاهيم المتداخلة مع نمط التعليم، والعلاقة بين التعليم والتعلم، ومواصفات نمط التعليم الناجح، كما يتضمن هذا الفصل الدراسات السابقة العربية والأجنبية، والتعقيب على تلك الدراسات.

2.1 الأدب النظري

مفهوم أنماط التعليم

عرف حمادة (2015) أنماط التعليم بتفضيل المعلم لأسباب تعليم بعينها، أو سيادة بعض الصفات الشخصية دون غيرها عنده، وهي تؤثر في طريقة تعليمه.

وعرف ستيمبرج (Sternberg,1997) أنماط التعليم بأنها الطريقة المفضلة للمعلم في حل المشكلات، والقيام بالمهام التعليمية الصفية، واتخاذ القرارات في عملية التدريس، وعرفها فضالة (2010) بأنها المواقف التعليمية التي تحدث داخل غرفة الصف، والتي ينظمها المعلم، ويديرها، كما تشمل الطريقة التي يتبعها المعلم بحيث يجعل المواقف التعليمية التي ينظمها فعالة و مثمرة في الوقت نفسه، وترى أحمد (2004) أنها تلك الإجراءات التي يستخدمها المعلم لاختيار طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة العلمية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة، والتي تناولت التعريفات بأنماط التعليم تكون لديها معالم بأن أنماط التعليم تتحدد بمجموعة من الصفات والسمات الشخصية للمعلم، ومن خلالها يمارس سلوكيات معينة داخل الغرفة الصفية، بحيث تصبح سمة خاصة به دون غيره، وينظم

المعلم المواقف التعليمية داخل غرفة الصف، بحيث تكون أكثر فعالية، من خلال إجراءات خاصة ضمن حدود الإجراءات العامة لأي موقف من المواقف التعليمية المتعارف عليها.

أهمية أنماط التعليم

يرى زيتون(2004) أنَّ لأنماط التعليم أهمية كبيرة، فهي تفيد المعلم، وتكسبه الخبرات التعليمية، وتطور من شخصيته، وحضوره، كما تثير لدى الطلبة الدافعية نحو التعليم، وتساعد المعلم على إعداد مواقف صفية بحيث تكون ذات معنى تزيد من اقبال الطلبة نحو التعليم بفعالية، كما أنَّ معرفة أنماط تعلم الطلبة يساعد المعلم على اختياره للأنماط التعليمية المناسبة التي تحقق أهداف التعلم بفعالية، ومعرفة خصائصهم النمائية تجعل المعلم يحسن اختيار النمط التعليمي الذي يسهم في إثارة دافعيتهم نحو التعليم، والخروج بنتائج إيجابية تنعكس على العملية التعليمية من خلال نتائج الطلبة، كما يكون التعلم أكتر نجاحاً حين يكون النمط التعليمي الذي تقدم فيه المهمة التعليمية مطابقاً مع نمط تعلم الطلبة، فيشعرون بالرضا، مما يزيد العلاقات الودية بينهم وبين المعلم.

وترى الباحثة أنَّ لأنماط التعليم أهمية في تعديل سلوك الطلبة من خلال مشاهدتهم لسلوك المعلم، ونمطه التعليمي بحيث يعطي نوعاً من القبول لديهم، فيندفعون بحبٍ وودٍ نحو التعليم والتعلم، ويكون مثلهم الأعلى المعلم القدوة.

تطور أنماط التعليم

بدأ استخدام أنماط التعليم المختلفة في بداية القرن العشرين، وكان سبب استخدامها كمية البحوث التي تم اجراؤها في طرق التعلم المختلفة من قبل الباحثين، وبمجرد أنهم يرغبون أن يتعلم الجميع بشكل مختلف، أصبح من الواضح أن هناك حاجة إلى أنماط تعليم مختلفة لاستيعاب أنماط تعلم الطلبة، وغالباً ما يسأل المعلمون أنفسهم كيف تطورت أنماط التعليم؟ وهم يشرعون في حياتهم المهنية، ويتوقفون في بعض الأحيان على طول الطريق للتفكير في الأداء الوظيفي؛ لفهم الاختلافات في أساليب التدريس، فمن المفيد معرفة أين نشأ المفهوم الحديث لتصنيف أساليب التدريس، والذي ينسب إلى الراحل أنتوني جراشا – أستاذ علم النفس بجامعة سينسيناتي، وله الفضل في تطوير

أساليب التدريس الخمسة الكلاسيكية، وهو من أتباع الطبيب النفسي(كارل يونج)، حيث بدأ جراشا في دراسة ديناميات العلاقة بين المعلمين والتعلم في الفصول الدراسية بالكلية فقد كتب كتابه الرائد التعليم بالنمط(Teaching with Style)، كدليل للمعلمين وكأداة لمساعدة الزملاء والمسؤولين والطلبة على تقييم فعالية المعلم بشكل منهجي في الفصل الدراسي(Wall,2007) .

وأدرك جراش (Grasha,1994) أنَّ المدارس يجب أن تستخدم نهجاً رسمياً متسقاً في تقييم أداء المعلم في الفصل، فقد قام بتطوير قائمة أساليب التدريس التي تم تبنيها وتعديلها من قبل المتابعين وهي كما ذكرها جارفيس (Jarvis,2006) :

* خبير: على غرار المدرب ، يشارك الخبراء المعرفة ويظهرون خبراتهم وينصحون الطلبة ويقدموا ملاحظات لتحسين الفهم وتعزيز التعلم.
* السلطة الرسمية: يقوم المعلمون الرسميون بدمج تنسيق المحاضرة التقليدية ومشاركة العديد من خصاص المحاضرة ذاتها التي يتمتع بها الخبراء، ولكن مع تفاعل أقل مع الطلبة.
* النموذج الشخصي: يشتمل على أساليب تعليمية مختلطة تتوافق مع أفضل التقنيات مع سيناريوهات التعلم المناسبة.
* الميسر: يصمم أنشطة التعلم التشاركية ويدير مشاريع الفصل أثناء تقديم المعلومات وتقديم الملاحظات لتسهيل التفكير النقدي.
* المفوض: ينظم التعلم الجماعي، ويلاحظ الطلبة، ويقدم الاستشارات، ويعزز التفاعل بين المجموعات من المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم.

وعلى الرغم من أنه طور أساليب تدريس محددة، فقد حذر جراش (Grasha,1994) المعلمين من التقيد بفئة واحدة لكن بدلاً من ذلك، دعا إلى أن يلعب المعلمون أدواراً متعددة في الفصل، حيث كان يعتقد أنَّ معظم المعلمين يمتلكون مجموعة من أساليب التدريس الكلاسيكية أو معظمها(Wall,2007).

إنَّ أنماط التعليم كثيرة، ولها نظريات عديدة؛ فقد جاء في دراسة ليبيت ووايت (Lippitt and White,1958) أنَّ أنماط التعليم جاءت في ثلاثة أصناف هي :-

- **النمط السلطوي:** في هذا النمط يخلق المعلم جواً وشعوراً عند الأشخاص بأن الحياة لا تنفع بدونهم، ووجوب الاعتماد على زعيمهم، وأنَّ وجودهم عقد المجموعة، وفي غيابهم لا يوجد عمل مشابه لعمل الحكام والأباء، فهم يقنعون الناس أنَّ بغيابهم لن تسير الأمور، حيث يتم استخدام هذا الأسلوب عندما يخبر القائد المعلم طلابه بما يريدون القيام به، وكيف يريدون إنجازه دون الحصول على مشورة، ولهذا النمط شروط عدة لاستخدامه وهي: عندما تكون لدى المعلم كل المعلومات لحل المشكلة، وعندما يكون لديه قصور في الوقت المحدد، وأنَّ الطلبة يملكون دوافع جيدة، حيث يتم تحديد أهداف المجموعة من قبل القائد دون استشارة أعضاء المجموعة الآخرين حيث يتم من خلال هذا النمط اتخاذ القرارات من جانب واحد، دون مراعاة آراء أو مصالح غالبية الأعضاء وهم الطلبة، ويتم توزيع المهام، وكذلك أنشطة التسلسل اللاحقة يتم تنفيذها على وجه الحصر من قبل القائد، ويلزم أيضاً الارتباط والتعاون بين الأعضاء وهم: (المعلم والطلبة)، ويحدد القائد معايير تقييم عمل المجموعة، وغالبًا ما تكون غير معروفة للأعضاء الذين يشكلون المجموعة، ويكون التواصل على مستوى المجموعة في الغالب اتجاهاً واحداً "عمودي" ، لذا فهو نوع من الاتصال أحادي الاتجاه، ويتم التقدير أو النقد لأعضاء المجموعة دون التذرع بالحجج الموضوعية، كما أنَّ حالة احباط الأعضاء غالباً ما تولد التوتر .(Newstorm,Davis,1993)

ويميل بعض المعلمين في هذا النمط إلى استخدام لغة التهديد، واعتباره وسيلة للصراخ؛ لذلك يعتبر هذا النمط بأنه مسيء وغير مهني؛ ويطلق عليه " قيادة الناس من حولهم"؛ على هذا يجب استخدام هذا النمط الاستبدادي عادة في حالاتٍ نادرة فقط، أما إذا كان هناك الوقت ويرغب المعلم في الحصول على مزيد من الالتزام والتحفيز من طلابه؛ فعليه استخدام نمط المشاركة (Lippitt and White,1958) .

النمط الكسول، وهم المعلمون الذين يحققون القليل من العمل والإنجازات سواء أكانوا حاضرين أو غائبين؛ ففي هذا النمط، يسمح المعلم القائد للطلبة باتخاذ القرارات ومع ذلك، لا يزال المعلم مسؤولاً عن القرارات التي يتم اتخاذها، كما يستخدم هذا النمط عندما يكون الطلبة قادرين على تحليل الموقف، وتحديد ما يجب القيام به، وكيفية القيام بذلك؛ فلا يمكن للمعلم أن يفعل كل شيء ولذلك يفوض الطلبة بعض المهام؛ فهو نمط يجب استخدامه عندما يثق المعلم تماماً بالأشخاص الذين هم أدنى منه مرتبة، كما ويتميز هذا النمط بتمتع أعضاء المجموعة بحريةٍ كاملةٍ في اتخاذ القرارات، ويقوم القائد بشراء المواد اللازمة للنشاط، ولكن الأمر متروك للأعضاء حول كيفية استخدامها، والمشاكل المتعلقة بأنشطة التخطيط، وتوزيع المهام هي مسؤولية الأعضاء وليس القائد، ولا يشارك القائد في المجموعة، ويقدم معلومات أو يعبر عن آرائه إذا طلب ذلك، ويتم تقييم العمل من قبل القائد تاركاً للأعضاء تحديد المعايير ووضع المعايير (Jarvis,2006).

- **النمط الديمقراطي:** وهذا النمط يحقق تماسك المجموعة، وعلاقات العمل المتناغمة سواء كانوا حاضرين أم لا، كما أنَّ سلطة اتخاذ القرار النهائي للمعلم، حيث يخبر المعلم طلابه بما يجب فعله، وكيفية القيام بذلك، دون الحصول على مشورتهم، كما أنَّ استخدام هذا النمط ليس علامة على الضعف؛ بل هو علامة على القوة التي يحترمها الطلبة لدى المعلم، و يُستخدم هذا النمط عادةً عندما يكون لدى المعلم جزءاً من المعلومات، ويكون لدى الطلبة أجزاء أخرى؛ فلا يتوقع من المعلم القائد أن يعرف كل شيء، وهذا هو السبب في أن المعلم يشرك الطلبة ذوي المعرفة والمهارة في العملية التعليمية واتخاذ القرار، فيعد استخدام هذا النمط ذا منفعة متبادلة لأنه يتيح للطلبة أن يصبحوا جزءاً من الفريق ويسمح لهم باتخاذ قرارات أفضل؛ فحتى لو كان لدى المعلم جميع الإجابات، فإنَّ الحصول على وجهات نظر مختلفة وتنوع الآراء عادة ما يوفر ابداعاً أكبر من العزلة (Jarvis,2006).

ويتميز هذا النمط بأنَّ الأهداف متفق عليها من جميع الفئات، وتتم مناقشة وتحليل جميع القرارات التي تهدف إلى حياة المجموعة وعملها، واختيار أقصى درجة من الأهمية، ويتم إعطاء

خطوات أو تسلسل نشاط للأعضاء لتشكيل صورة واضحة لخصائصه ومتطلباته، وتوزيع المهام على أعضاء المجموعة من خلال التشاور، بهدف استمرار التوافق الأقصى بين هذه المهام والمطالب الفعلية لأولئك الذين سيؤدونها، وإجراء أعمال التقييم وفقًا لمعايير واضحة جدًا معروفة لجميع أعضاء المجموعة، ويتصرف القائد كشريك مساو للآخرين، الذين لا يفرضون آرائهم ، ولكن يقدم اقتراحات بديلة حول المشاكل التي تواجه الأعضاء (Lippitt and White,1958).

وربما تكون أفضل سلسة استعارات لوصف الأنماط المختلفة، والتي قد يتبناها المعلم (Apps,1991).

وعلى الرغم من أنه يجب التذكر أن أي معلم قد يجمع بين عناصر مختلفة من الأنماط أو ينتقل من نمط إلى آخر في الوقت المناسب، وبالرغم من قيام ليبتت ووايت(**Lippitt and White**) على تصنيف أنماط التعليم في ثلاثة أنماط، إلا أننا أنَّ جارفيس(Jarvis,2006) يحدد عشرة أنماط قد يتبعها المعلمون في تعليمهم وهي :-

النمط الأول: منيرو الدرب(Lamplighters) وفي هذا النمط يرغب المعلم في تنوير أدمغة طلابه عن طريق المعرفة وتوصيل المعلومات لهم، ليجدوا طريقهم بمفردهم ويتوصلون إلى النهاية بأنفسهم مع الحد الأدنى مع التوجيهات الخاصة من المعلم، فالمعلم في هذا النمط يعلم طلابه كيفية طرح الأسئلة، والبحث عن المعلومات والتفكير النقدي، كما يعزز لديهم الثقة بالنفس، ويعلمهم ثقافة احترام آراء الآخرين، حيث تكمن قيمة المعلمين المنيرين بتحفيز التفكير المتكامل لدى طلابهم، حيث يعزز المنهج في هذه المدرسة قدرة كل طالب على التواصل اللغوي والرياضي شفهياً وكتابياً في جميع جوانب العملية التعليمية التي يكتشف الطلبة أن جميعها مرتبطة ببعضها.

النمط الثاني: البستانيون(Gardners)، وفي هذا النمط يسعى المعلم إلى تنمية العقل عن طريق التغذية بالعلم، وتعزيز وتوفير المناخ المناسب، وتأمين بيئة مناسبة للتعليم والتعلم

باستخدام مجموعة من مهارات التعليم والابداع بصرف النظر عن نشر المعلومات، ويعمل على إزالة كل العوائق والعقبات التي تعيق عملية التعليم والتعلم، ويتابع عملية نمو الطلبة عقلياً وذهنياً، ويراقب النمو التعليمي والتحصيلي لهم، وفي هذا النمط يقدم المعلم الدوافع المناسبة، ويوفر للطلبة مناخاً مبدعاً ويجعلهم يدركون أنَّ التعلم سيكون ممتعاً لهم مما يسهم في النمو الشخصي لهم، والتعليم يشبه البستان، ويمكن النظر إلى تهيئة البستان، على أنها تهيئة للفصول الدراسية، وتمثل البذور الطلبة الذين سينمون ويتطورون إلى نباتات أو أزهار لها رائحتها الذكية، ويمكن رؤية البستاني كمعلم يساعد ويتابع نمو الطالب أثناء استخدام أدوات البستنة المختلفة التي يمكن رؤيتها في طرائق التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة لمساعدة البذور حتى تنضج؛ وسيقوم البستاني بتقييم البيئة قبل زرع البذور، ومن المهم أن تزرع البذور في بيئة مريحة تغذي النباتات وتسمح للبذور بالنمو إلى أقصى إمكاناتها؛ وهذا يشبه إلى حدٍ كبير ضمان بيئة الفصل الدراسي لكي تكون بيئة تعليمية مريحة للطلبة لضمان النمو والتنمية، داخل الحديقة ، فالبذور تعتبر العنصر الأكثر أهمية والأساسية، مثل الطلبة داخل الفصل الدراسي، تنمو البذور وتزدهر بمرور الوقت بمساعدة البستاني، تمامًا كما ينمو الطلبة ويتعلمون داخل الفصل الدراسي بدعمٍ من المعلم، حيث لا توجد بذرة داخل الحديقة على الإطلاق، إلا لكل منها جودتها الخاصة التي تجعلها فريدة ومميزة.

ويستخدم البستاني الرعاية والأدوات المختلفة من أجل المساعدة في نمو البذور وتطويرها من أجل السماح للبذور بالازدهار، هذا يشبه إلى حدٍ كبير المعلم الذي يستخدم الأساليب والأدوات المختلفة للمساعدة في تطوير تعلم الطلبة، فالبستاني قادر على رؤية الإمكانات في تلك البذور التي تكافح، والاهتمام بتلك النباتات القليلة، ويبدو هنا المعلم معلماً قادرًا على دعم ومساعدة الطلبة المحتاجين من خلال ضمان تقديم مساعدة إضافية والتأكد من أنَّ شروط التعلم مقبولة؛ يشبه البستانيون أيضًا

االمعلمين بمعنى أنهم قادرون على مشاركة المعرفة والأدوات والنصائح مع أشخاص آخرين في المجال المماثل(Abdul Gafoor,2012) .

النمط الثالث: بناة العضلات(Muscle builders)، وفي هذا النمط يسعى المعلم إلى تقوية العقول المترهلة والغير المؤهلة، فهم يسعون إلى جعل أدمغة الطلبة قادرة على العمل والتفكير، أي أنَّ المعلم يعمل على تنشيط التفكير لدى الطلبة، من خلال الأساليب التي تحفز الطالب على التفكير مثل العصف الذهني.

النمط الرابع: ملّاءو الوعاء(Bucket fillers) وفي هذا النمط يسعى المعلم إلى حشو المعلومات في عقول الطلبة كأنها حاويات فارغة، ويسعون لتعبئة الدماغ بالمعرفة والمعلومات، ويركزون على المعلومات أكثر من التفكير ويميلون إلى أن يكونوا تقليدين، فالمعلم في هذا النمط تقليدي يركز على الأسلوب التلقيني بحيث يملي على الطلبة المعلومات دون مشاركتهم، فهم مجرد كتبة وحفظة ليس لهم أي دور في الغرفة الصفية، وكأنهم آلة كاتبة وسلة فارغة لحشوها بالمعلومات، دون تحفيز التفكير لديهم.

النمط الخامس: المتحدون(Challengers)، وفي هذا النمط يسعى المعلمون إلى التشكيك في افتراضات الدارسين وتحديهم، حيث أن الطلبة بالمقابل يتحدون دروس المعلمين؛ فمن المهم للغاية أن يصبح الطلبة ناقدين، وأن يفكروا بآراء الآخرين بعناية قبل قبولها، واكتساب الطلبة مهارة احترام الرأي وتقبل آراء الآخرين، وهذا النمط ينمي لدى الطلبة مهارة التفكير الناقد، والقدرة على التحليل والربط.

النمط السادس: مرشدو السياحة(Travel guides) ، وفي هذا النمط يساعد المعلم الطالب على طريق التعلم والعلم ويعملون على توجيهم وارشادهم؛ فالطلبة حددوا وجهتهم ودفعوا ثمن سفرهم، لكنَّ وظيفة المعلم هي أن يبين للطلبة بعض عجائب العلم، وارشاداته في الطريق، والمعلم في هذا النمط موجه للطالب ومرشد له يرشده

للطريق الصحيح، والمعلومة الصحيحة، ويوجهه إلى سبل التعلم فهو الداعم والدليل المرجعي للطالب في تعلمة وبحثه عن المعلومة.

النمط السابع: مشرفو المصنع(Factory supervisors) ، حيث يعمل المعلم على الإشراف على كل من المدخلات والمخرجات من العملية التعليمية، ويراقبون المواصفات والمخرجات (وهم المتعلمين)، وكما أنَّ المعلمين في هذا النمط دقيقين وبمواصفات معينة؛ فالمعلم يشرف على الأهداف وهل تحققت في التدريس أم لا، فهو في هذا النمط يهتم بالعملية التعليمية كاملة بعناصرها المختلفة من منهاج، وطلبة، وتغذية راجعة، وتقويم.

النمط الثامن: الفنانون(Artists)، وفي هذا النمط يرى المعلمون أنَّ التعلم عملية جمالية؛ بالنسبة لهم التعليم لوحة يهتمون بجمالياتها، أي ما تستهويه العين ويحسنه العقل، بمعنى أنَّ المعلم يوظف النمط التعليمي المناسب الذي يخاق نوعاً من الإحساس بالتذوق التعليمي لدى الطلبة، ويجعلهم يعشقون التعلم، ويدركون الجمال الحقيقي للتعليم.

النمط التاسع: العلماء التطبيقيون(Applied scientists)، في هذا النمط يسعى المعلم لتطبيق نتائج البحوث حول التدريس إلى نهجهم الخاص، حيث أن التجريبيين لا يقتنعون بالنظريين؛ فهم لا يثقون الا بالتجربة والتطبيق؛ ولكن هذا لا يعني أنَّ التطبيقين يرون كلام النظريين غير صحيح؛ بل لا يثقون، وبمعنى آخر أنَّ المعلم في هذا النمط يدفع بطلبته إلى اخضاع أي معلومة للتجريب، ويحفزهم إلى الاستقصاء المعلومة واكتشافها.

النمط العاشر: الحرفيين(Craftspeople)، وفي هذا النمط يستخدم المعلمون مجموعة واسعة من المهارات، كالمعلم الذي ينقل مهاراته التقنية عن طريق تصميم حصصه وجلساته؛ باستخدام التقنيات البصرية، وتصور الأفكار، بمعنى أنَّ المعلم في هذا النمط يخطط للدرس مسبقا، ويوظف التقنيات الحسية والبصرية، ويحفز الطلبة على مهارات الاستماع والمشاهدة، والتأمل .

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ المعلم في هذه الأنماط تعددت صور عطاءه التعليمي من خلال النمط التعليمي الذي يمارسه في غرفة الصف، وطريقة نقل المعرفة والعلوم للطلبة.

ونجد أنَّ المسمى المجازي للأنماط التعليمية للمعلم تأتي من ممارسته للنمط التعليمي بحسب ما انطبق عليه من مسمى، فالمعلم البستاني يحسن اختيار البيئة التعليمية كتربة مناسبة وخصبة لنمو البذور وهم الطلبة حتى يرى نتاج هذه البذور من خلال ارتقاء الطلبة تعليميا، وتعديل سلوكهم، ورفع مستواهم التحصيلي، وقد ذهب هيرون(Heron,1982) إلى حد الادعاء بأن ما نعلمه و كيف نعلمه" يرتبطان ارتباطاً وثيقاً باستعارة، وأكدَّ على الحاجة إلى فهم تصرفات المتعلمين، حيث اعترفت مارتيز وآخرون (2001) بإمكانياتها المتأصلة للتأثير على الممارسة التعليمية للمعلمين؛ فالمعلم مثلاً الذي يفضل استعارة الكابتن يكون أكثر ميلاً لممارسة رقابة صارمة على الطلبة من تلك التي تفضل استعارة الفنان (Melihar,2014).

نظريات التعلم وأنماط التعليم

مهما يكن هناك من تنوعٍ لأنماط التعليم، إلا أنه يمكن أن تحدد تلك الأنماط، وأن توصف من خلال نظريات التعلم؛ حيث أنَّ نظريات التعلم تمثل مبادئ أساسية لفهم الآليات والطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناءً على مبادئ فلسفية، أو تجارب ميدانية، وحتى مختبرية، ومن أبرز نظريات التعلم هي: النظريات السلوكية، والمعرفية، والبنائية، فمثلا نمط **بناة العضلات** يمكن ان يُرد إلى اقتناع أو تعود المعلم على التعليم وفق مقتضيات **النظرية المعرفية**؛ وذلك لأن نمط بناة العضلات يسعى من خلاله المعلم إلى تقوية العقول المترهلة والغير مؤهلة وجعلها قادرة على العمل والتفكير وتنشيطها؛ وهذا تماماً ما تهدف إليه وتهتم به النظرية المعرفية التي تهتم بالعمليات والمعالجات العقلية داخل الدماغ، وتهتم بطريقة التفكير والوصول للمعلومات اكثر من المعلومات نفسها .

وبالانتقال إلى نمط **الفنانين** الذي يرتبط **بالنظرية السلوكية** ومقتضياتها؛ حيث أنَّ في هذا النمط يرى المعلمون أنَّ التعلم عملية جمالية، بمعنى أنَّ المعلم يوظف النمط التعليمي المناسب الذي يخلق نوعاً من الإحساس بالذوق التعليمي لدى الطلبة، ويجعلونهم يعشقون التعليم، ويدركون الجمال

الحقيقي للتعليم؛ كذلك من تطبيقات النظرية السلوكية المهمة، تشكيل العادات والاتجاهات الحميدة نحو الأشياء، والمواضيع، والمواد الدراسية، والتعليم، والمدرسة من خلال ربط التعليم بالأنشطة المحببة وهي الفن؛ وعلى هذا فإنَ نمط الفنانين يشير إلى النظريات السلوكية ومقتضياتها .

اما نمط **الحرفيين**؛ فيمكن أن يُرد إلى اقتناع المعلم بالنظرية البنائية؛ وذلك لأنَّ المتعلم من خلال **النظرية البنائية** يبني معلوماته الجديدة بناءً على معارف سابقة، ومتأثراً بالبيئة المحيطة به والمجتمع، ويستحضر هنا إحدى التطبيقات الهامة لنمط الحرفيين؛ وهي ربط التعليم ومخرجاته بمهارات الحياة ومتطلباتها، كذلك في هذا النمط يتم اشراك المتعلمين بورش عمل تدور حول المواد التعليمية، وعمل أشغال وحرف يدوية؛ وهذا بحد ذاته تأثر بالبيئة المحيطة؛ أي ما ترمي اليه النظرية البنائية .

ويستند نمط **ملّاءو الوعاء** إلى **النظرية السلوكية**، وقد تبين ذلك للباحثة من خلال استنادها إلى المقصود بهذا النمط، وما يقوم به المعلم المتبع هذا النمط من حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات، حيث يصور دماغ الطالب على أنه وعاء ويتوجب عليه فقط ملؤه بالمعلومات وتقديمها جاهزة دون البحث عنها، وعدم الاهتمام بالتعلم النشط، وتقييم الطالب فقط بناءً على إجاباتهم الظاهرة على اختبارات المعلم؛ وهذا ما يجده الفرد ضمن بنود النظرية السلوكية التي تسعى لتبسيط الطريقة والوسائل المستخدمة للقياس قدر الإمكان ألا وهي الاختبارات .

أما نمط **المتحدون**، فيستند إلى **النظرية البنائية**؛ ذلك لأن من خصائصها أنها تعتبر المعلم محور العملية التعليمية، والتعلم فيها موقفي، كذلك أنَّ من التطبيقات التي يقوم بها المعلمون المتحدون داخل غرفة الصف اشراك المعلمين في تقويم النشاطات الصفية، والمهمات المكلفون بها من قبل المعلم، واشراك المعلمين بمواقف تمثيلية (دراسة حالة) لإتخاذ قرار في امر ما.

أما المعلمون **منيرو الدرب**، فمن الواضح أنهم يميلون إلى الاقتناع **بالنظرية المعرفية**؛ التي تعتبر اكتشاف المعلومات وطريقة الوصول اليها أهم من المعلومات نفسها، وتدعو هذه النظرية إلى التعلم بالاكتشاف والبحث، ويسعى المعلم فيها لتوجيه الطلبة للمعلومات بدلا من البحث عنها

بأنفسهم وتقديمها جاهزة لهم؛ كما تهتم هذه النظرية بالمعالجات والعمليات العقلية التي تحدث داخل الدماغ، وكل هذا يشير إلى تطبيقات المعلمون منيرو الدرب، فهم يقومون بتقديم التوجيهات للمتعلم بهدف الوصول للمعرفة، ويقوم بدور الميسر، والمرشد، والموجه للعملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، أو المختبر.

وكذلك **نمط البستاني** يمكن أن يرد إلى اقتناع أو تعود المعلم على التعليم، وفق مقتضيات **النظرية المعرفية** وذلك لأنَّ المعلم البستاني يسعى إلى تهيئة الجو المناسب للعملية التعليمية ؛ فهو يهتم بإثارة التفكير لدى المتعلم، وبالمعالجات والعمليات العقلية كما أنَّ هذا النمط يهتم بطريقة توصيل المعلومات بغض النظر عن المعلومات كما النظرية المعرفية.

ويتبادر إلى التفكير **نمط التسلطي بالنظرية السلوكية** وذلك لأنه لا يهتم إلا بالظاهر والسلوك الظاهري، فدائماً يسعى إلى اخبار المتعلمين بما يجب القيام به وكيفية القيام به؛ وهذا ينم عن اهتمام كبير بالسلوك الظاهري وعدم الاهتمام بالمعالجات العقلية داخل الدماغ.

أما **نمط الديمقراطي** فترى الباحثة أنه يرد إلى اقتناع المعلم **بالنظرية المعرفية** وذلك لأنَّ المعلم الديمقراطي يهتم بتوفير التوجيه والإرشاد للطلبة كما تنص النظرية المعرفية التي تهتم بتوجيههم بدلاً من البحث عنها وتقديمهما لهم جاهزة دون عناء.

وكذلك يمكن ان يستند **نمط الكسول** إلى **النظرية البنائية**، ويعود السبب في هذا الاستنتاج أنَّ المعلم الذي يتبع النمط الكسول يسمح للمتعلمين بتقييم عملهم، وعمل حلول للمشاكل من تلقاء انفسهم واعتمادهم على انفسهم بشكل كبير، كذلك النظرية البنائية ترى أنه يتوجب على الطلبة بناءً معارفهم الجديدة استناداً على معرفتهم السابقة، وتأثرهم بالبيئة المحيطة حيث أنَّ المعلم يبني معرفته بصورة نشطة ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة .

اختلاف أنماط التعليم

يختلف المعلمون في خبراتهم ومهارتهم في التعليم، كما يختلف أسلون المعلم نفسه حسب اختلاف الدرس والموقف التعليمي، ونوعية الطلبة، ومستواهم التعليمي، ومرحلة الدراسة، فهي لا تحدث بطريقة ونمط وأسلوب واحد؛ بل يحدث بطرق مختلفة، تبعاً لوجهات نظر المعلمين المختلفة ولطبيعة المنهج المعطى؛ والخصائص النمائية للطلبة، والفروق الفردية بينهم، وطبيعة المدرسة، فهو يوفر متغيراً اضافياً عند التفكير في النمط التعليمي الذي يتبناه المعلم لتطبيقه مع طلابه، كما أنَّ هناك موضوعات تعليمية تتطلب دون غيرها، أنماط تعليم معينة؛ وقد يعتمد نمط المعلم في التعليم أيضاً على عوامل مثل التفضيل الشخصي، أو شخصية المعلم نفسه، وأسلوبه، وسلوكه الظاهر للطلبة (Tummons,2013).

وترى الباحثة أنه من الصعب تصنيف أي معلم في فئة، أو نمط تعليمي معين فقط، حيث أنَّ هناك عوامل مختلفة تؤثر في شخصية المعلم، وأسلوبه، وسلوكه، وطرائق تدريسه، منها الخبرة العملية، والمهنية.

مواصفات نمط التعليم الناجح

إذا كان هناك تصنيف للمعلمين حسب كفايتهم التعليمية، فلا بد أن يكون هناك أيضاً تصنيف لأنماط التعليمالناجح، وهذه المواصفات ذكرها حمادة(2015) وهي:

* حرية اختيار النمط التعليمي المناسب للمعلم حسب رؤيته وتقديره للموقف التعليمي .
* يكون النمط متماشياً مع نتائج بحوث التربية، وعلم النفس الحديث، والتي تؤكد على مشاركة الطلبة في النشاط داخل الحجرة الصفية.
* أن يكون النمط الذي يتبعه المعلم متماشياً مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .
* أن يضع في اعتباره مستوى نمو الطلبة، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل .

* الفروق الفردية بين الطلبة، فإنَّ المعلم الخبير يستطيع أن يستخدم أكثر من نمط في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلائم كل نمط مع مجموعة من الطلبة .
* مراعاة العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي، فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي؛ كان الطلبة أكثر نشاطاً وحيوية، كما ينبغي على المعلم أن يراعي عدد الطلبة الذين يضمهم الفصل، حيث أن التدريس لعددٍ محدودٍ منهم قد يتيح للمعلم أن يستخدم نمط المناقشة والحوار دون عناء.

وترى الباحثة أن نجاح النمط التعليمي يأتي من نجاح المعلم في التدريس ففاقد الشيء لا يعطيه، والمعلم كلما زادت خبرته في التعليم، واكتسب مهارات القرن الحادي والعشرين وأهمها الاتصال والتواصل، والذي من شأنها تقريب المسافات بينه وبين الطلبة، من ناحية واكتساب خبرة التعامل مع الطلبة باختلاف ظروفهم وخصائصهم النمائية مما يعزز لديهم حب التعلم من ناحية أ، وتقبل النمط التعليمي من ناحية أخرى.

2.2 الدراسات السابقة

سعت الباحثة إلى عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، العربية والأجنبية، وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات البحثية التي تناولت موضوع الدراسة (أنماط التعليم) الذي طرحها جارفيس(Jarvis,2006)، وفي أغلبها دراسات أجنبية وهي حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة عباس وحسين(Abbas& Hussain,2018) ، والتي هدفت التعرف إلى أنماط التعليم التي يتبعها المعلمون في مدارس محددة في المرحلة الثانوية، حيث انّ الهدف الرئيسي الذي تم اختباره من قبل المبحوثين لاكتشاف أنماط التدريس، وقد تكونت العينة من (240) معلمًا من (24) مدرسة ثانوية عامة وخاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان مقياساً تم تطويره واستخدامه بواسطة (Grasha,1994) وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين يستخدمون خمس أنماط محددة منها نمط المعلم الميسر، كما ولوحظ أنه لم يكن هناك اختلافاً في أنماط التعليم التي يتبعها المعلمون.

دراسة سيسون وجالفز(Sison & Galvez,2018)، هدفت الدراسة إلى اكتشاف أنماط التدريس لمدرسي الكلية في جامعة لا كونسولاسيون في الفلبين باستخدام تقييم ستافوردشاير لأنماط التدريس، وسعت إلى اكتشاف أفكار جديدة في دراسة مدرسي الكلية في الأقسام المختلفة، وخاصة من خلال استراتيجيات التدريس على النحو الذي يحدده تقييم نمط التدريس في ستافوردشاير، على وجه التحديد، وسعت الدراسة للإجابة على ما هي أنماط التدريس السائدة لكل قسم من أقسام الكلية؟، ما هي آثار أنماط التدريس هذه على التطوير المهني للمدرس؟ وتكونت عينة الدراسة من(29) مدرساً، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن معظم مدرسي الجامعات يندرجون تحت النمط السادس من أنماط التدريس.

دراسة خالد، وأختر والهاشمي (Khalid,Akhte&Hashmi,2017)، وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف أنماط تدريس معلمي اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية للصف العاشر في ولاية البنجاب وأنماط التعليملطلابهم ودراسة العلاقة المحتملة بين تطابق أسلوب التعلم مع التحصيل الدراسي للطالب، حيث تم اختيار عينة من (42) مدرسة من سكان المدارس الحكومية في ولاية البنجاب، وقد كان جميع طلبة صف اللغة الإنجليزية ومعلميهم المستجيبون لهذه الدراسة، وتمَّ جمع المعلومات ذات الصلة من خلال جرد أنماط التدريس والتعلم من المعلمين وتم الحصول على نتيجة مادة اللغة الإنجليزية من خلال مدارسهم ذات الصلة، حيث استخدمت الدراسة مخزون Grasha (1996) في فئات متنوعة من أنماط التعليمالمتعلقة بالطلبة واستقصاء أساليب التدريس المتعلقة بالمعلمين، وقد تمَّ تحليل البيانات باستخدام تقنيات الإحصاء الوصفي، وبالنهاية قد أظهرت النتائج أنَّ أنماط تعلم الطلبة وإنجازهم في دورة اللغة الإنجليزية لها اختلاف إحصائي بينها، ولم يتم العثور على تأثير دلالة إحصائية ، بين أنماط تعلم االطلبة، وأنماط تدريس المعلمين على إنجازات االطلبة في اللغة الإنجليزية.

دراسة سوسو (Sosu,2016)، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى تفضيل المعلمين "لأنماط تدريس معينة أو متعددة تنبع من بعض الظروف الموروثة والخارجية التي تؤثر على اختيارهم، وتمَّ تحليل أنماط التدريس المفضلة مثل نمط التدريس التعاوني، والنمط المباشر، ونمط قاعدة

البحث المستخدمة من قبل معلمي لتاريخ ، وتمَّ جمع البيانات من عينة مكونة من (32) معلم تاريخ ، وأظهرت النتائج أنَّ نمط التدريس المفضل هو النهج القائم على الاستقصاء، والنهج القائم على المدرب، والنهج التعاوني والنمط المباشر الذي له ظروف متأصلة خارجية تدعمهم.

دراسة منير ورحمن (Munir, & Rehman,2016) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط التدريس المتكررة كما يراها الطلبة واستراتيجيات التعلم، وتم جمع البيانات من عينة قوامها(560) (280 ذكر و280 انثى) تمَّ اختيارهم بشكل عشوائي من(20) مدرسة ثانوية عامة (ذكور = 10 ، إناث = 10) من لاهور ، والبنجاب ، وباكستان، وأظهرت النتائج أنَّ المساعدة في البحث عن استراتيجية التعلم كانت تستخدم بشكل متكرر من قبل الطلبة، وأنَّ نمط التدريس الديمقراطي كان أكثر شيوعاً، كما يلاحظ من وجهة نظر الطالب، كما تم العثور على اختلاف كبير في استخدام أنماط التعليم على أساس الجنس في النهاية، خلص الباحثون إلى أن "المساعدة في البحث عن استراتيجية التعلم" و "نمط التدريس الديمقراطي" كانت أكثر استراتيجيات التعلم استخداماً وأكثرها مرارًا وتكرارًا (كما يراه الطالب) من قبل طلبة المدارس العامة الباكستانية، وخلص كذلك إلى أن النمط الديمقراطي للتدريس مفيد للغاية لفهم واضح للموضوع في الفصول الدراسية لأنه يسمح بمشاركة الطلبة القصوى في التعلم في الفصول الدراسية، كما أنَّ هناك علاقة معتدلة مهمة بين استراتيجيات التعلم التي يكثر استخدامها وأنماط تدريس المعلم. علاوة على ذلك ، ووجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات التوضيح والتنظيم والبروفة والبحث عن المساعدة للتعلم من قبل الذكور والإناث، بينما كان استخدام الاستراتيجيات الأخرى غير ذي دلالة إحصائية.

دراسة غنيم (2012)، هدفت الدراسة التعرف إلى الأنماط التعلمية السائدة بين طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وعلاقتها ببعض المتغيرات: كالجنس والمستوى التحصيلي (متفوقين – متوسطين – ضعاف) والتخصص (التربية الخاصة، ورياض الأطفال، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، والدراسات الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والطلبة المستجدين) وذلك من خلال أنماط التعليم المختلفة: (النمط السمعي، والبصري، والحركي، واللمسي، والاجتماعي، والاستقلالي). وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي

1431/1430هـ، وقوامها (812) منهم (373) طالباً و(439) طالبة من التخصصات الأكاديمية المختلفة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ طلبة المستوى الرابع، وطلبة الدراسات الاجتماعية يفضلون التفاعل البصري في أثناء المواقف التعليمية مقارنة بزملائهم في المستويات الدراسية الأخرى، وأن طلبة المستوى الثالث والرابع يفضلون نمط التعلم النشط الذي يعتمد على الجهد الذي يبذله الطالب أكثر من اعتماده على جهد المعلم. طلبة المستويات الثلاث الأولى (الأول، والثاني، والثالث) يفضلون تدوين الملاحظات وتسجيل النقاط في أثناء التدريس في المواقف التعليمية، وطلبة المستوى الرابع فهم يفضلون الاعتماد على الكتب والمذكرات الدراسية والمراجع. طلبة المستوى الثاني والثالث أكثر تفضيلاً للعمل الجماعي ومشاركة الزملاء خلال عملية التعلم، وذلك مقارنة بزملائهم من المستوى الرابع الذين يفضلون العمل الانفرادي المستقل عن الزملاء، وطلبة الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الانجليزية يفضلون نمط التعلم السمعي مقارنة بزملائهم في التخصصات الأخرى، وطلبة التربية الخاصة، والعلوم أظهروا تفوقاً في نمط التعلم الحركي أكثر.

دراسة الحسين (Al Hussain,2012)، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تفسير للأسباب التي دفعت الباحث إلى دراسة أساليب التدريس، وكيفية إجراء تحليل الاستبيان وتحليله، وما هي النتائج التي حصلت عليها، وما هي آثار هذه النتائج، والقصد من ذلك هو تزويد المعلمين بالمعلومات الكافية لمساعدتهم على التفكير في كيفية أداء هذه النتائج في الفصول الدراسية الخاصة بهم، وبالتالي وضعهم على المسار الصحيح لتكييف نمط التدريس مع نمط تعلم طلابهم، أما الهدف الثاني من الدراسة هو معرفة ما إذا كان هناك أي ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أنماط التدريس وعدد من العوامل، مثل العمر، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومستوى الطالب، وقد أظهرت النتائج أنَّ معلمي الأدب يفضلون النمط المرن الشامل، والأسلوب المختلط، والمناهج الرسمية، وأنماط المؤتمرات الكبرى على التوالي، في حين أنَّ معلمي اللغويات يفضلون النمط المختلط، وأنماط الحقائق المرنة، والمباشرة الشاملة، كما ولم تظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التدريس والعمر، وسنوات الخبرة، ومتغيرات التخصص، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المستوى الثالث ونمط تدريس المناهج الرسمية، وبين المستوى الرابع ونمط التدريس المتمحور حول الطالب.

دراسة كتر (2008) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاختلافات في المعتقدات الديمقراطية بين المعلمين على أساس الجنس وموضع السيطرة، وتكونت عينة الدراسة من (286) مدرسا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي بصورته التحليلية، وأداة الدراسة الاستبانة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الالتزام بالمعتقدات الديمقراطية من جانب المعلمات كان أعلى بكثير من مستوى المعلمين الذكور، كما أظهرت الدراسة أن جنس المعلمين له تأثير على معتقداتهم الديمقراطية، وأنَّ هذا التأثير كان منخفضًا إحصائيًا للمساواة، ومنخفض جدًا بالنسبة للحرية، ومتوسط للعدالة، ومنخفض للأبعاد الإجمالية، ومن حيث موضع السيطرة، ووجد أنَّ اعتقاد المعلمين بالديمقراطية منخفض إحصائياً للمساواة، ومتوسط الاستقلال، ومنخفض للعدالة.

دراسة اكسياو(Xiao,2007) :هدفت هذه الدراسة كشف طبيعة عدم التطابق الناجم عن الاختلافات القائمة على الثقافة في التصورات وتوقعات لتفضيلات نمط التعليم والتعلم بين معلمي اللغة الإنجليزية، والأيرلندية، والطلبة الصينيين في بيئة التعلم، حيث تمَّ إجراء دراسة استقصائية شملت الاستبيان والمقابلة والملاحظة الصفية في معاهد لغتين في دبلن بإيرلندا، وأظهرت النتائج إلى أنَّ الوعي المتبادل بثقافات التعلم أمر ضروري، حيث أنها مسؤولية متبادلة لاكتساب التفاهم بين الثقافات لضمان نتائج التعليم والتعلم الفعالة، وفي غضون ذلك يحتاج الطلبة الصينيون أيضاً إلى تعلم كيفية تطوير الوعي الثقافي لديهم، والانسجام مع اختلاف الثقافات الأخرى لتعكس أنماط التعليم الخاصة بهم، واستخدام الاستراتيجية للتكيف تدريجياً مع ثقافة المدرسة الأيرلندية.

دراسة مورغان، سبرول و كنجستون(Morgan, Sproule & Kingston,2005)

هدفت هذه الدراسة للبحث في آثار أنماط التدريس المختلفة على سلوكيات التدريس التي تؤثر على المناخ التحفيزي والتجاوب المعرفي والطلبة في التربية البدنية، وتمَّ جمع البيانات من عينة تكونت من معلميْن ومعلمتين و92 طالباً منهم(47) طالباً، و(45) طالبة من مدرستين في المملكة المتحدة، كما تمَّ تصوير معلمي الطلبة وهم يقومون بتدريس ثلاثة دروس لكل منهم، واعتماد أسلوب تدريس مختلف لكل منها، وقد تمَّ اختيار أنماط التدريس (القيادة / الممارسة، والاكتشاف المتبادل والموجه)،

وبينت النتائج أن أنماط الاكتشاف المتبادل والموجّه أدت إلى مزيد من إتقان وسلوكيات تدريس مركّزة بشكل أقل وأداء معرفي أكثر وأكثر قدرة على التكيف من نمط القيادة / الممارسة.

دراسة حماد (2004) هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمجمع البيانات من عينة مكونة من (66) معلماً ومعلمة من وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث الدولية، وأظهرت النتائج أنَّ أكثر الأنماط شيوعاً، هو نمط الاقناع والحوار والمناقشة، وأقلها استخداماً هو نمط التعلم الذاتي، والتعلم الفردي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لأنماط التدريس ترجع إلى كثرة أعداد الطلبة وكمية المادة، وعدم معرفة المعلم لأنماط أخرى، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام أنماط فاعلة ومتنوعة وتدريب المعلمين على أنماط تدريس التربية الإسلامية لزيادة النمو المهني التربوي لهم .

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي بصورته التحليلية **كدراسة غنيم (2012)، ودراسة كثر(2008)، ودراسة حماد(2004).**
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة كددراسة كثر(2008)، ودراسة حماد(2004) .
- البعض من الدراسات الأخرى اتفق مع هذه الدراسة الحالية في جزء من فقرات الاستبانة .
- بعض الدراسات الأخرى اتفقت مع هذه الدراسة في إجراء الدراسة على المدارس .

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :-

- تعد هذه الدراسة الأولى في فلسطين، التي تخصصت بأنماط التعليم المستخدمة في المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية.
- أغلب الدراسات تحدثت عن أنماط التعليم القيادية الثلاث (الديمقراطي، التسلطي والكسول) ولم تتطرق إلى الأنماط الأخرى المتبقية اللي ذكرت في هذه الدراسة .
- تميزت هذه الدراسة بذكر أنماط التعليم المستخدمة من قبل المعلمين بخلاف الدراسات السابقة التي ركزت غالبيتها على الأنماط القيادية الثلاث المستخدمة من قبل مديري المدارس.
- تميزت هذه الدراسة بأنها تخصصت بأنماط التعليم المستخدمة في المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية على أساس عدة متغيرات ذكرت جميعها بالدراسات السابقة باستثناء متغير مكان المدرسة، التخصص، التي ذكرت فقط بهذه الدراسة الحالية .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :-

لقد أمكن للباحثة الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي :-

التعرف إلى أنواع مختلفة من الدراسات التي تناولت مواضيع مشابهة للموضوع الحالي، وكشفت الثغرات ومناطق الضعف التي أثارت هذه الدراسة المطروحة للدراسة، كما أفادت الباحثة في تفهم مشكلة الدراسة نحو اختيار العنوان المناسب للدراسة الحالية، وساهمت في صياغة الأهداف ووضع الفروض والتساؤلات، وتحديد المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينة الدراسة وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري للدراسات السابقة كدراسة غنيم(2012)، ودراسة حماد(2004)، كما ساهمت في بناء الأدب النظري للدراسة، واختيار الأداة الخاصة المستخدمة في الدراسة الحالية، وتحديد الخطوات المتبعة في إجراءات الدراسة سواء من الناحية الفنية أو الإدارية، والاسترشاد بنتائج هذه الدراسة على ضوء نتائج الدراسات السابقة، واختيار الأسلوب الأنسب للمعالجات الإحصائية للدرجات الخام لعينات الدراسة، كما مكنت الباحثة في عملية العرض والمناقشة لنتائج هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1:3 منهج الدراسة

2:3 مجتمع الدراسة

3:3 عينة الدراسة

4:3 أدوات الدراسة

5:3 إجراءات الدراسة

6:3 متغيرات الدراسة

7:3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من الدراسة من حيث منهجية البحث، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة ومواصفاتها وكيفية اختيارها، وأداة الدراسة من حيث إعدادها وتطبيقها، وإجراءات الدراسة الكمية، وأساليب المعالجات الإحصائية للبيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة.

1:3 منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة؛ إذ يهتم المنهج الوصفي التحليلي بوصف الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة معينة كما هي موجودة على أرض الواقع، ويعتمد على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها، وتحليلها، وتفسيرها وصولاً إلى تعميمات (رجب وطه، 2008).

2:3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين(الذكور والإناث) اللذين يُدرسون مبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم في العام الدراسي (2020/2019) ويبلغ عددهم (162) معلماً ومعلمة، موزعين في مدارس مدينة طولكرم والقرى التابعة لمديرية تربية طولكرم، اذ يبلغ عدد المدارس التي تضم المرحلة من الصفوف السابع الأساسي وحتى التاسع الأساسي(84) مدرسة، منها(16) مدرسة في مدينة طولكرم و(68) مدرسة في القرى التابعة لمحافظة طولكرم.

3:3 عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة الطبفية العشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة (44) معلماً منهم (23) ذكوراً و(21) إناثاً، وتوزع المعلمون على(25) مدرسة والجدول (1) يبين توزيع افراد العينة بحسب المدارس وبحسب الجنس.

جدول (1) توزيع افراد العينة بحسب المدارس وبحسب الجنس

المنطقة	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الاناث	المجموع
قرية	14	13	27
مدينة	9	8	17

4:3 أداة الدراسة

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء مقياس تحديد أنماط التعليم عند المعلمين، والذي بنيت فقراته بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة، وتكون المقياس من (61) فقرة، موزعة على (10) أنماط تعليمية وهي: (النمط الديمقراطي، والتسلطي، والكسول، والفنانون، وبناة العضلات، والبستانيون، ومنيرو الدرب، والحرفيون، ومُلّاء الوعاء، والمتحدون)، حيث أنَّ أنماط التعليم (الفنانون، وبناة العضلات، والحرفيون، ومنيرو الدرب) قد اشتملت كل منها على (5) فقرات، بينما أنماط (التسلطي، والمتحدون) قد اشتملت على (7) فقرات أما نمط (ملّاء و الوعاء) اشتمل على (6) فقرات، ونمط الكسول اشتمل على (8) فقرات، ونمط (الديمقراطي) اشتمل على (9) فقرات، ونمط (البستانيون) اشتمل على (4) فقرات . ويوضح الملحق (2) فقرات مقياس أنماط التعليم وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتم التحقق من **صدق المقياس** من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الفلسطينية في كليات المناهج وأساليب التدريس، ومعلمين ومشرف تربوي بلغ عدد (4) محكمين، وتمَّ الأخذ بالتعديلات التي اقترحوها حذفاً، أو إضافةً أو تعديلاً، وتمَّ التحقق من **ثبات المقياس** من خلال تجريبها على عينة استطلاعية من معلمي مبحث اللغة العربية

للمرحلة الاساسية العليا ومن خارج عينة الدراسة، وحسب معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمته (76) وهو معامل ثبات مقبول، ويفي بأغراض هذه الدراسة.

5:3 إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الدراسة:

أ. بناء قائمة فقرات الاستبانة(المقياس) لتحديد الأنماط التعليمية لمعلمي اللغة العربية من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومن ثم تمَّ إعداد الاستبانة والتأكد من ثباتها و صدقها.

ب. استصدار الإذن المسبق من قبل وزارة التربية والتعليم، ومكتب التربية والتعليم في محافظة طولكرم، لتمكين الباحثة من الدخول الى مدارس مديرية تربية طولكرم وتوزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات.

ت. الحصول على عدد معلمي ومعلمات مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية طولكرم في المدينة والقرى التابعة لمديرية تربية طولكرم، والحصول على قائمة بأسماء المدارس الحكومية التي تتضمن المرحلة الأساسية العليا(سابع، ثامن، تاسع) في مديرية طولكرم.

ث. اختيار عينة الدراسة

ج. قياس ثبات أداة الدراسة

ح. تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.

6:3 متغيرات الدراسة

تضمن تصميم الدراسة المتغيرات الأتية :

أ. **المتغيرات المستقلة :**

1. الجنس: وهو فئتان (ذكر، وأنثى).

2. منطقة المدرسة: ولها مستويان(مطينة، وقرية).

3. التخصص: وله مستويان (لغة عربية، وأساليب تدريس اللغة العربية).

4. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى).

5. الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (من1–3، ومن3–7، ومن7 فأعلى).

6. نوع المدرسة: وله ثلاثة مستويات (مدرسة ذكور، ومدرسة إناث، ومدرسة مختلطة)

ب. **المتغير التابع:**

ويتمثل في استجابات المبحوثين من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية محافظة طولكرم على فقرات أداة الدراسة التي تتعلق بأنماط التعليم التي يتبعها مدرسو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (7–9) في محافظة طولكرم.

7:3 المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة على الأداة الأولى (الاستبانة) جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا

2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدراسة استجابات معلمو اللغة العربية لاستبانة أنماط التعليم في اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

3. تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة (Repeated Measure) لمعرفة أكثر انماط التعليم استخداما من بين أنماط التعليم العشرة من قبل معلمي اللغة العربية.

4. اختبار تي لعينتين مستقلتين (Independent- T test) لفحص الفروق في استخدام انماط التعليم الاكثر استخداما بالنسبة للجنس ومكان المدرسة والتخصص.

5. اختبار One-Way-Anova لفحص الفروق في استخدام انماط التعليم لدى معلمي اللغة العربية تعزى للمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال إجابة أفراد العينة على الفقرات المتضمنة في أداة الدراسة المتعلقة بقياس أنماط التعليم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (7–9) في محافظة طولكرم، وفيما يلي نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على:

ما أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا(7–9) في محافظة طولكرم؟

بعد تطبيق مقياس الأنماط التعليمية، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجة استجابات المعلمين على المقياس، وكذلك الإنحرافات المعيارية، وبين الجدول (2) توزيع استجابات المعلمين حسب الأنماط التي يستخدموها.

جدول (2): توزيع استجابات المعلمين حسب الانماط التي يستخدموها

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناة العضلات	4.24	.43
الفنانون	4.30	.51
الحرفيون	3.85	.59
ملاّء الوعاء	2.52	.83
المتحدّون	4.13	.40
المنيرون	3.91	.63
البستاني	3.93	.59
التسلطي	3.50	.68
الديمقراطي	4.11	.65
الكسول	3.24	.52

يتبين من الجدول (2) أنَّ استجابات االمعلمين دلت على أنهم يستخدمون جميع الأنماط العشرة التي خضعت للتقصي في هذه الدراسة، ولا يوجد استخدام لأيها على حساب الآخر، ويتبين من النتائج أيضاً أن نمط(الفنانون) هو الأعلى استخداما من بين الأنماط العشرة في حين أنَّ أقلها استخداما هو (ملاءو الوعاء).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم.

وللاجابة على هذا السؤال تمَّ فحص الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الأولى، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم.

ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي للقياسات المتكررة.

وقبل إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للقياســـات المتكررة، تمَّ فحص عدم انتهاك البيانات لافتراض ال (sphericity) القاضـي بضـرورة أن لا يكون هناك فروقاً في تبيان استجابات المعلمين على مقيـاس أنمـاط التعلم، ولفحص الافتراض تم إجراء اختبـار اختبـار مـاتشـــلي (Mauchly) الذي يفحص الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فرق في تباين استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعليمويبين نتائجه الجدول (3):

الجدول (3) نتائج اختبار ماتشلي لفحص افتراض ال (sphericity)

بين المجموعات	قيمة اختبار ماتشلي	مربع كاي التقريبي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النمط	.125	86.748	44	.000

يتبين من خلال اختبار ماتشـلي أنه قيمة مسـتوى الدلالة أقل من (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضـــية الصـــفرية القائلة بأنه **لا يوجد فرق في تباين اســـتجابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم**، وعلى هذا فإنه ينبغي استخدام تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة المعدل.

واسـتكمالاً لفحص الفرضـية الصـفرية للسـؤال الثاني تم اسـتخدام تحليل التباين الأحادي للقياسـات المتكررة المعدل والذي يبين نتائجه الجدول (4).

الجدول (4) تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة المعدل

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النمط	124.965	6.5	19.198	50.374	.000

ويتبين من نتائج جدول تحليل التباين الأحادي للقياسـات المتكررة المعدل أنَّ قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهذا يعني أننا نرفض الفرضـــية الصـــفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابابات المعلمين على مقياس أنماط التعلم، أي أنَّ هناك فروقا دالة إحصـــائياً بين المعلمين من حيث اســـتخدامهم لأنماط التعليم المختلفة التي خضعت للفحص في هذه الدراسة.

ولمعرفة مكمن الفروق بين الأنماط العشـــرة بينت نتائج تحليل التباين الأحادي للقياســـات المتكررة من خلال جدول المقارنات (5) المبين أدناه أنه لا يوجد فروق دالة احصـائياً بين اسـتخدام االمعلمين للنمط الأول (بناة العضــلات) واسـتخدامهم للنمط الثاني (الفنانون)، أي أنهم يسـتخدمون النمط الأول والثاني (بناة العضـــلات والفنانون) بنفس درجة الأهمية، وتنســـحب هذه النتيجة كذلك على استخدامهم للنمط السادس (المنيرون) والسابع (البستاني)، إذ لا يوجد فروق دالة إحصائياً في اسـتخدامهم لهما، أي أنهم يعتبرونها من حيث الاسـتخدام على نفس درجة الأهمية، في حين بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصـائياً بين النمط الثاني (الفنانون) والثالث (الحرفيون)، وذلك لصـالح النمط الثاني (الفنانون)، وبين النمط الثالث (الحرفيون) والرابع (ملاء الوعاء)، وذلك لصـــالح النمط الثالث (الحرفيون)، وبين النمط الرابع (ملاء الوعاء) والخامس (المتحدّون)، وذلك لصـــالح النمط الخامس (المتحدّون)، وبين النمط الخامس (المتحدّون) والســادس (المنيرون)، وذلك لصــالح النمط الخامس (المتحدّون)، والســابع (البســتاني) والثامن (التســلطي)، وذلك لصــالح النمط الســابع (البســتاني)، وبين النمط الثامن (التســلطي) والتاســع (الديمقراطي)، وذلك لصــالح النمط التاســع (الديمقراطي)، وبين النمط التاســع (الديمقراطي) والعاشــر (الكســول) ،وذلك لصــالح النمط التاســع (الديمقراطي).

الجدول (5) جدول المقارنات بين استجابات المعلمين على أنماط التعلم

المصدر	النمط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
النمط	الأول مقابل الثاني	0.196	1	0.196	0.386	0.538
	الثاني مقابل الثالث	9.587	1	9.587	20.147	0
	الثالث مقابل الرابع	80.891	1	80.891	150.987	0
	الرابع مقابل الخامس	119.043	1	119.043	233.352	0
	الخامس مقابل السادس	2.174	1	2.174	7.075	0.011
	السادس مقابل السابع	0.022	1	0.022	0.052	0.821
	السابع مقابل الثامن	8.696	1	8.696	13.353	0.001
	الثامن مقابل التاسع	17.043	1	17.043	28.452	0
	التاسع مقابل العاشر	34.783	1	34.783	67.416	0

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة، والذي ينص على:

هل تختلف أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية باختلاف متغيرات: الجنس(ذكر، أنثى)، ومنطقة المدرسة(قرية، مدينة)، والتخصص(لغة عربية، أساليب تدريس لغة عربية)، والمؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والخبرة(1-3، 4-7، أكثر من 7).

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الصفرية التالية:

الفرضية الثانية، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليمالتي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

ولاختبار فرضية الدراسة تمَّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T-test)، والجدول (6) يوضح النتائج.

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T- test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير الجنس

الأنماط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بناة العضلات	ذكر	23	4.30	.47	44	1.02	.310
	أنثى	23	4.17	.38			
الفنانون	ذكر	23	4.09	.41	44	-3.16	.003
	أنثى	23	4.52	.51			
الحرفيون	ذكر	23	3.78	.51	44	-.74	.463
	أنثى	23	3.91	.66			
ملاء الوعاء	ذكر	23	2.48	.73	44	-.34	.729
	أنثى	23	2.57	.94			
المتحدّون	ذكر	23	4.04	.36	44	-.49	.143
	أنثى	23	4.22	.42			
المنيرون	ذكر	23	3.96	.36	44	.49	.623
	أنثى	23	3.87	.75			
البستاني	ذكر	23	3.87	.69	44	-.64	.521
	أنثى	23	4.00	.67			
التسلطي	ذكر	23	3.43	.66	44	-.66	.508
	أنثى	23	3.57	.66			
الديمقراطي	ذكر	23	4.09	.59	44	-.27	.783
	أنثى	23	4.13	.45			
الكسول	ذكر	23	3.22	.79	44	-.22	.820
	أنثى	23	3.26	.44			

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يظهر من الجدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات والحرفيون وملاء الوعاء والمتحدون والمنيرون والبستاني والتسلطي والديمقراطي والكسول، إذ بلغ

مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (310.، 463.، 729.، 143.، 632.، 521.، 508.، 783.، 820.، لكل نمط).

في حين يوجد فروق دالة إحصائياً بين استخدام المعلمين لنمط الفنانون يعزى للجنس، حيث بلغ مستوى الدلالة (003.) وهي أقل من 0.05، لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ 4.52، وانحراف معياري 0.51.

الفرضية الثالثة ، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية يعزى إلى منطقة المدرسة (قرية، مدينة).

ولاختبار فرضية الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T-test)، والجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T- test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير منطقة المدرسة

الأنماط	منطقة المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بناة العضلات	قرية	29	4.21	.41	44	-.65	.514
	مدينة	17	4.29	.47			
الفنانون	قرية	29	4.28	.52	44	-.49	.627
	مدينة	17	4.35	.49			
الحرفيون	قرية	29	3.74	.62	44	-.81	.421
	مدينة	17	3.94	.55			
ملاء الوعاء	قرية	29	2.48	.82	44	-.40	.685
	مدينة	17	2.59	.87			
المتحدون	قرية	29	4.14	.44	44	.16	.870
	مدينة	17	4.12	.33			
المنيرون	قرية	29	3.86	.63	44	-.76	.450
	مدينة	17	4.00	.50			
البستاني	قرية	29	3.97	.77	44	.39	.694
	مدينة	17	3.88	.48			
التسلطي	قرية	29	3.41	.62	44	-1.16	.250
	مدينة	17	3.65	.70			
الديمقراطي	قرية	29	4.07	.45	44	-.66	.510
	مدينة	17	4.18	.63			
الكسول	قرية	29	3.31	.60	44	.98	.329
	مدينة	17	3.12	.69			

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يظهر من الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات، والفنانون، والحرفيون، وملاء الوعاء، والمتحدون، والمنيرون، والبستاني، والتسلطي، والديمقراطي،

والكسول، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (514.، 627.، 421.، 685.، 870.، 450.، 694.، 250.، 510.، 329.) لكل نمط.

الفرضية الرابعة، والتي تنص على

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية يعزى إلى التخصص (لغة عربية، أساليب تدريس اللغة العربية).

ولاختبار فرضية الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T-test)، والجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T- test لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لأنماط التعليم تعزى لمتغير التخصص

الأنماط	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بناة العضلات	لغة عربية	22	4.18	.39	44	-.86	.394
	أساليب تدريسها	24	4.29	.46			
الفنانون	لغة عربية	22	4.18	.50	44	-1.58	.120
	أساليب تدريسها	24	4.42	.50			
الحرفيون	لغة عربية	22	3.68	.47	44	-1.86	.070
	أساليب تدريسها	24	4.00	.65			
ملاء الوعاء	لغة عربية	22	2.36	.72	44	-1.23	.224
	أساليب تدريسها	24	2.67	.91			
المتحدون	لغة عربية	22	4.05	.21	44	-1.39	.171
	أساليب تدريسها	24	4.21	.50			
المنيرون	لغة عربية	22	3.95	.57	44	.45	.653
	أساليب تدريسها	24	3.88	.61			
البستاني	لغة عربية	22	4.18	.50	44	2.49	.017
	أساليب تدريسها	24	3.71	.75			
التسلطي	لغة عربية	22	3.55	.51	44	.44	.659
	أساليب تدريسها	24	3.46	.77			
الديمقراطي	لغة عربية	22	4.14	.56	44	.33	.737
	أساليب تدريسها	24	4.08	.50			
الكسول	لغة عربية	22	3.41	.73	44	1.76	.084
	أساليب تدريسها	24	3.08	.50			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من الجدول (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات، والفنانون، والحرفيون وملاء الوعاء، والمتحدون، والمنيرون، والتسلطي، والديمقراطي، والكسول، إذ

بلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (394.، 120.، 070.، 224.، 171.، 653.، 659.، 737.، 084.) لكل نمط.

في حين يوجد فروق دالة إحصائياً بين استخدام المعلمين لنمط البستاني يعزى للتخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة (017.) وهي أقل من 0.05، لصالح تخصص اللغة العربية بمتوسط حسابي بلغ 4.18، وانحراف معياري 0.50.

الفرضية الخامسة، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية يعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

ولاختبار فرضية الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا، والجدول (9) يوضح النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى للمؤهل العلمي

الأنماط	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناة العضلات	دبلوم	3	4.00	.00
	بكالوريوس	40	4.28	.45
	ماجستير فأعلى	3	4.00	.00
	المجموع	46	4.24	.43
الفنانون	دبلوم	3	4.33	.57
	بكالوريوس	40	4.33	.52
	ماجستير فأعلى	3	4.00	.00
	المجموع	46	4.30	.51
الحرفيون	دبلوم	3	3.67	.57
	بكالوريوس	40	3.85	.62

	ماجستير فأعلى	3	4.00	.00
	المجموع	46	3.85	.59
ملاء الوعاء	دبلوم	3	2.67	1.15
	بكالوريوس	40	2.53	.84
	ماجستير فأعلى	3	2.33	.57
	المجموع	46	2.52	.83
المتحدون	دبلوم	3	4.00	.00
	بكالوريوس	40	4.15	.42
	ماجستير فأعلى	3	4.00	.00
	المجموع	46	4.13	.40
المنيرون	دبلوم	3	3.67	.57
	بكالوريوس	40	3.93	.61
	ماجستير فأعلى	3	4.00	.00
	المجموع	46	3.91	.59
البستاني	دبلوم	3	3.67	.57
	بكالوريوس	40	3.93	.69
	ماجستير فأعلى	3	4.33	.57
	المجموع	46	3.93	.68
التسلطي	دبلوم	3	3.67	.57
	بكالوريوس	40	3.48	.67
	ماجستير فأعلى	3	3.67	.57
	المجموع	46	3.50	.65
الديمقراطي	دبلوم	3	4.33	.57
	بكالوريوس	40	4.08	.52
	ماجستير فأعلى	3	4.33	.57
	المجموع	46	4.11	.52
الكسول	دبلوم	3	3.67	1.15
	بكالوريوس	40	3.23	.57
	ماجستير فأعلى	3	3.00	1.00
	المجموع	46	3.24	.63

يبين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليمفي المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن دلالة الفروق عن0000د مستوى الدلالة (α=0.05) في استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way- ANOVA)، والجدول (10) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم تعزى للمؤهل العلمي

أنماط التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بناة العضلات	بين المجموعات	.39	2	.197	1.06	.354
	داخل المجموعات	7.97	43	.185		
	المجموع	8.37	45			
الفنانون	بين المجموعات	.29	2	.149	.559	.576
	داخل المجموعات	11.44	43	.266		
	المجموع	11.73	45			
الحرفيون	بين المجموعات	.168	2	.084	.229	.796
	داخل المجموعات	15.76	43	.367		
	المجموع	15.93	45			
ملاء الوعاء	بين المجموعات	.170	2	.085	.117	.890
	داخل المجموعات	31.30	43	.728		
	المجموع	31.47	45			
المتحدون	بين المجموعات	.117	2	.059	.355	.703
	داخل المجموعات	7.10	43	.165		
	المجموع	7.21	45			
المنيرون	بين المجموعات	.21	2	.105	.293	.747
	داخل المجموعات	15.44	43	.359		
	المجموع	15.65	45			
البستاني	بين المجموعات	.69	2	.348	.744	.481
	داخل المجموعات	20.10	43	.468		
	المجموع	20.80	45			
التسلطي	بين المجموعات	.192	2	.096	.213	.809

	داخل المجموعات	19.30	43	.449		
	المجموع	19.50	45			
الديمقراطي	بين المجموعات	.34	2	.174	.618	.544
	داخل المجموعات	12.10	43	.282		
	المجموع	12.45	45			
الكسول	بين المجموعات	.72	2	.364	.887	.419
	داخل المجموعات	17.64	43	.410		
	المجموع	18.37	45			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات والفنانون، والحرفيون، وملاء الوعاء، والمتحدون، والمنيرون، والبستاني، والتسلطي، والديمقراطي، والكسول، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (354.، 576.، 796.، 890.، 703.، 747.، 481.، 809.، 544.، 419.) لكل نمط.

الفرضية السادسة، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى سنوات الخبرة (1-3، 4-7، أكثر من 7).

ولاختبار فرضية الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا، والجدول (10) يوضح النتائج.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لسنوات الخبرة

الأنماط	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناة العضلات	1-3	7	4.14	.37
	4-7	8	4.13	.35
	أكثر من 7	31	4.29	.46
	المجموع	46	4.24	.43
الفنانون	1-3	7	4.14	.69
	4-7	8	4.25	.46
	أكثر من 7	31	4.35	.48
	المجموع	46	4.30	.51
الحرفيون	1-3	7	3.86	.37
	4-7	8	3.88	.64
	أكثر من7	31	3.84	.63
	المجموع	46	3.85	.59
ملاء الوعاء	1-3	7	2.71	.75
	4-7	8	2.63	1.06
	أكثر من 7	31	2.45	.81
	المجموع	46	2.52	.83
المتحدون	1-3	7	4.00	.00
	4-7	8	4.25	.46
	أكثر من 7	31	4.13	.42
	المجموع	46	4.13	.40
المنيرون	1-3	7	3.71	.48
	4-7	8	4.00	.75
	أكثر من 7	31	3.94	.57

	المجموع	46	3.91	.59
البستاني	1-3	7	3.86	.69
	4-7	8	4.13	.64
	أكثر من 7	31	3.90	.70
	المجموع	46	3.93	.68
التسلطي	1-3	7	3.86	.69
	4-7	8	3.38	.74
	أكثر من 7	31	3.45	.62
	المجموع	46	3.50	.65
الديمقراطي	1-3	7	4.00	.57
	4-7	8	4.13	.35
	أكثر من 7	31	4.13	.56
	المجموع	46	4.11	.52
الكسول	1-3	7	3.57	.78
	4-7	8	3.00	.53
	أكثر من 7	31	3.23	.61
	المجموع	46	3.24	.63

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليمفي المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن دلالة الفروق عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way- ANOVA)، والجدول (11) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (12) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم تعزى سنوات الخبرة

أنماط التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بناة العضلات	بين المجموعات	.25	2	.125	.663	.521
	داخل المجموعات	8.11	43	.189		
	المجموع	8.37	45			
الفنانون	بين المجموعات	.28	2	.143	.535	.589
	داخل المجموعات	11.45	43	.266		
	المجموع	11.73	45			
الحرفيون	بين المجموعات	.009	2	.005	.012	.988
	داخل المجموعات	15.92	43	.370		
	المجموع	15.93	45			
ملاء الوعاء	بين المجموعات	.49	2	.249	.345	.710
	داخل المجموعات	30.98	43	.720		
	المجموع	31.47	45			
المتحدون	بين المجموعات	.23	2	.117	.719	.493
	داخل المجموعات	6.98	43	.162		
	المجموع	7.21	45			
المنيرون	بين المجموعات	.35	2	.176	.496	.613
	داخل المجموعات	15.30	43	.356		
	المجموع	15.65	45			
البستاني	بين المجموعات	.36	2	.181	.381	.685
	داخل المجموعات	20.44	43	.475		
	المجموع	20.80	45			
التسلطي	بين المجموعات	1.09	2	.545	1.27	.290
	داخل المجموعات	18.41	43	.428		
	المجموع	19.50	45			
الديمقراطي	بين المجموعات	.09	2	.049	.170	.844

	داخل المجموعات	12.35	43	.287		
	المجموع	12.45	45			
الكسول	بين المجموعات	1.23	2	.618	1.55	.224
	داخل المجموعات	17.13	43	.398		
	المجموع	18.37	45			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من الجدول (12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات ،والفنانون، والحرفيون، وملاء الوعاء، والمتحدون، والمنيرون، والبستاني، والتسلطي، والديمقراطي، والكسول، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (.521، .589، .988، .710، .493، .613، .685، .290، .844، .224) لكل نمط.

الفرضية السابعة، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى نوع المدرسة (مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة).

ولاختبار فرضية الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا، والجدول (12) يوضح النتائج.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لنوع المدرسة

الأنماط	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناة العضلات	ذكور	22	4.32	.47
	إناث	19	4.21	.41
	مختلطة	5	4.00	.00
	المجموع	46	4.24	.43
الفنانون	ذكور	22	4.09	.42
	إناث	19	4.53	.51
	مختلطة	5	4.40	.54
	المجموع	46	4.30	.51
الحرفيون	ذكور	22	3.77	.52
	إناث	19	4.05	.62
	مختلطة	5	3.40	.54
	المجموع	46	3.85	.59
ملاء الوعاء	ذكور	22	2.50	.74
	إناث	19	2.68	1.00
	مختلطة	5	2.00	.00
	المجموع	46	2.52	.83
المتحدون	ذكور	22	4.05	.37
	إناث	19	4.26	.45
	مختلطة	5	4.00	.00
	المجموع	46	4.13	.40
المنيرون	ذكور	22	3.95	.37
	إناث	19	4.00	.74
	مختلطة	5	3.40	.54
	المجموع	46	3.91	.59
البستاني	ذكور	22	3.91	.68
	إناث	19	4.05	.70
	مختلطة	5	3.60	.54
	المجموع	46	3.93	.68

التسلطي	ذكور	22	3.45	.67
	إناث	19	3.68	.67
	مختلطة	5	3.00	.00
	المجموع	46	3.50	.65
الديمقراطي	ذكور	22	4.14	.56
	إناث	19	4.16	.50
	مختلطة	5	3.80	.44
	المجموع	46	4.11	.52
الكسول	ذكور	22	3.23	.81
	إناث	19	3.21	.41
	مختلطة	5	3.40	.54
	المجموع	46	3.24	.63

يبين الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليمفي المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وللكشف عن دلالة الفروق عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير نوع المدرسة، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way- ANOVA)، والجدول رقم (14) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (14) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم تعزى لنوع المدرسة

أنماط التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بناة العضلات	بين المجموعات	.439	2	.219	1.90	.314
	داخل المجموعات	7.93	43	.184		
	المجموع	8.37	45			
الفنانون	بين المجموعات	1.98	2	.992	4.37	.019
	داخل المجموعات	9.75	43	.227		
	المجموع	11.73	45			
الحرفيون	بين المجموعات	1.92	2	.962	2.95	.063

	داخل المجموعات	14.01	43	.326		
	المجموع	15.93	45			
ملاء الوعاء	بين المجموعات	1.87	2	.936	1.36	.267
	داخل المجموعات	29.60	43	.688		
	المجموع	31.47	45			
المتحدون	بين المجموعات	.57	2	.289	1.87	.166
	داخل المجموعات	6.63	43	.154		
	المجموع	7.21	45			
المنيرون	بين المجموعات	1.49	2	.749	2.27	.115
	داخل المجموعات	14.15	43	.329		
	المجموع	15.65	45			
البستاني	بين المجموعات	.83	2	.419	.903	.413
	داخل المجموعات	19.96	43	.464		
	المجموع	20.80	45			
التسلطي	بين المجموعات	1.94	2	.970	2.37	.105
	داخل المجموعات	17.56	43	.408		
	المجموع	19.50	45			
الديمقراطي	بين المجموعات	.53	2	.270	.97	.386
	داخل المجموعات	11.91	43	.277		
	المجموع	12.45	45			
الكسول	بين المجموعات	.14	2	.074	.175	.840
	داخل المجموعات	18.22	43	.424		
	المجموع	18.37	45			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من الجدول (14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين لنمط بناة العضلات، والحرفيون، وملاء الوعاء، والمتحدون، والمنيرون، والبستاني، والتسلطي، والديمقراطي والكسول، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الترتيب (314.، 063.، 166.، 115.، 413.، 105.، 386.، 840.) لكل نمط.

في حين يوجد فروق دالة إحصائياً بين استخدام المعلمين لنمط الفنانون يعزى لنوع المدرسة، حيث بلغ مستوى الدلالة (.019) وهي أقل من 0.05، لصالح مدرسة الذكور كما هو مبين في اختبار شيفيه للاختبارات البعدية، والجدول (15) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه للاختبارات البعدية

النمط	نوع المدرسة		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الفنانون	مدرسة ذكور	مدرسة إناث	-4.35*	.021
		مدرسة مختلطة	-.309	.431
	مدرسة إناث	مدرسة ذكور	.435*	.021
		مدرسة مختلطة	.126	.870
	مدرسة مختلطة	مدرسة ذكور	.309	.431
		مدرسة إناث	-.126	.870

يتبين من الجدول (15) أن الفروق كانت بين مدرسة ذكور ومدرسة مختلطة بالنسبة لمدرسة الإناث، وذلك لصالح مدرسة الذكور بفرق متوسط بلغ (.435) مقارنة مع فرق المتوسط للمدرسة المختلطة (.126)، وبذلك نستنتج أن الفروق كان لصالح مدرسة الذكور في استخدام نمط التعلم الفنانون يعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة**
- **التوصيات والمقترحات**

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، والتي بحثت في أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين في الصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، وكذلك التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الديموغرافية) في موضوع الدراسة.

وقد اشتملت الدراسة على مجموعة من الأسئلة، وستحاول الباحثة مناقشة النتائج المتعلقة بها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة، إضافة إلى طرح بعض التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة، والذي ينص على:

ما أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (7-9) في محافظة طولكرم؟

أظهرت النتائجَ ستجابات المعلمين دلت على أنهم يتبعون جميع الأنماط العشرة التي خضعت للتقصي في هذه الدراسة، ولا يوجد استخدام لأي منها على حساب الآخر، ويتبين من النتائج أيضاً أنَّ نمط الفنانون هو الأعلى استخداماً من بين الأنماط العشرة، في حين أنَّ أقلها استخداماً هو ملّاءو الوعاء.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تقدم الأنظمة التعليمية في المدارس تماشياً مع مستجدات التعليم، وطرائق التدريس الحديثة التي تستند إلى نظريات التعلم البنائية والمعرفية، والاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية، فقد ظهرت دعوات قوية لاستخدام الفنون ومهارات اللعب المنبثقة عن ثقافة المتعلم

وبيئته في إدارة عملية التعليم ذاتها ، حيث تجعل منه اكثر تقبلاً واقبالاً على تلقي المعرفة، كما أنها تزيد من مشاركته الفعلية، الأمر الذي يساهم في توسعة شريحة المتعلمين المتفاعلين مع الدرس التعليمي، وظهرت عدة دعوات في العملية التعليمية الى استخدام الفن في التعليم كالتعليم **القائم على الدمج بين العلوم STEAM**، واستخدام الوسائط المتعددة، واثارة الخيال لدى الطلبة، وتوظيف الأعمال الفنية داخل غرفة الصف، وغيرها.

واصبح نتاج التعليم ونوعه وكمه من أهم المعايير التي يقاس عليها نجاح طريقة او أسلوب تعليمي دون غيره، وفي هذا السياق يقول جديرم جوه – نائب الرئيس التنفيذي لمنظمة Urban Arts Partnership، وهي منظمة تعنى بالعمل مع الطلبة لقياس قدراتهم ومهاراتهم التي اكتسبوها من التعليم ، ومدى انعكاسها على قدراتهم العملية بعد التخرج– : أنَّ الطلبة في إطار التعليم التقليدي يكونوا غير مشاركين ولا مساهمين خصوصاً أولئك الطلبة الملتحقين في المدارس الحكومية، حيث أنهم غالباً غير متفاعلين مع العملية التعليمية، وذلك لأنه لا تتم مخاطبتهم بطريقة تحترم أصواتهم ولا خلفيتهم الثقافية التي ينحدرون منها، حيث يكون الحديث إليهم اكثر من الاستماع إليهم أو الاهتمام بأفكارهم ورؤيتهم، هذا ما يجب تغييره ولهذا كان ملّاءو الوعاء أقل الأنماط التعليمية استخداماً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة، والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعليم؟

تمت الإجابة معليه من خلال الفرضية الأولى، والتي تنص على:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس أنماط التعليم .

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من خلال فحص **الفرضية الأولى** أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المعلمين، من حيث اتباعهم لأنماط التعليم المختلفة التي خضعت للفحص في هذه الدراسة.

ولمعرفة مكمن الفروق بين الأنماط العشرة، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة انه لا يوجد فرق دال احصائياً بين استخدام المعلمين للنمط الأول (بناة العضلات) واستخدامهم للنمط الثاني (الفنانون)، أي أنهم يستخدمون النمط الأول والثاني (بناة العضلات والفنانون) بنفس درجة الأهمية، وتنسحب هذه النتيجة كذلك على استخدامهم للنمط السادس (المنيرون) والسابع (البستاني)، إذ لا يوجد فرق دال إحصائياً في استخدامهم لهما، أي أنهم يعتبرونها من حيث الاستخدام على نفس درجة الأهمية، في حين بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين النمط الثاني (الفنانون) والثالث (الحرفيون) وذلك لصالح النمط الثاني (الفنانون)، وبين النمط الثالث (الحرفيون) والرابع (ملاء الوعاء) وذلك لصالح النمط الثالث (الحرفيون)، وبين النمط الرابع (ملاء الوعاء) والخامس (المتحدّون) وذلك لصالح النمط الخامس (المتحدّون)، وبين النمط الخامس (المتحدّون) والسادس (المنيرون) وذلك لصالح النمط الخامس (المتحدّون)، والسابع (البستاني) والثامن (التسلطي) وذلك لصالح النمط السابع (البستاني)، وبين النمط الثامن (التسلطي) والتاسع (الديمقراطي) وذلك لصالح النمط التاسع (الديمقراطي)، وبين النمط التاسع (الديمقراطي) والعاشر (الكسول) وذلك لصالح النمط التاسع (الديمقراطي).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة، والذي ينص على:

هل تختلف أنماط التعليم التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية العليا في مادة اللغة العربية باختلاف متغيرات: الجنس(ذكر، أنثى)، ومنطقة المدرسة(قرية، مدينة)، والتخصص(لغة =عربية، أساليب تدريس لغة عربية)، والمؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والخبرة(1-3، 4-7، أكثر من 7)؟

أظهرت نتائج السؤال الثالث من خلال فحص الفرضيات الصفرية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية المتعلقة بتأثير متغير الجنس على استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، تبين من التحليل الاحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم (بناة العضلات والديمقراطي) بين الذكور والاناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين إلاناث والذكور توكل إليهم نفس المهام ويخضعون لنفس الظروف ويشتركون بنفس الدور، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أنَّ كلا المعلمين والمعلمات يتلقون تعليمات واحدة، وتدريبات واحدة ومشتركة، وطرائق التدريس الحديثة يُلزم بها الطرفين دون استثناء، ويتم متابعه تعليم، وطرائق تدريسهم من قبل المشرف التربوي، ويطلعهم على طرائق التدريس الذي يجب توظيفها في التعليم، بالإضافة إلى أنهم يعملون في مدارس متماثلة النظم والإمكانات المادية تقريباً، وأنهم يتلقون نفس الإعداد في الجامعات، كما أنَّ تقارب أعداد المعلمين في عينة الدراسة من أعداد المعلمات قد يفسر النتيجة السابقة، حيث بلغ عدد المعلمين (23) معلماً، وعدد المعلمات (21) معلمة.

في حين توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين لنمط التعليم (الفنانون) لصالح الاناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ المعلمات لهن القدرة على اتقان مهارات كثيرة، وإنتاج نماذج ومجسمات تجذب انتباه الطلبة وتثير خيالهم من خلال عملية التعلم والتعليم، ومن خلال تطوير الأنشطة الصفية العملية، فالمعلمات أكثر تفرغاً لانتاج المجسمات والمواد الحسية، وتوظيف تلك الاعمال الفنية، حيث أن المعلمات أيضاً يتمتعن بحس فني مرهف ويتميزن بالاهتمام بتزيين وتجميل البيئة الصفية، وحساسية الواقع أكثر من الذكور، كون البيئة المدرسية هي جزء من البيئة العامة في الحياة، ووفقاً للطبيعة الانثوية والفكرية للإناث فانهن يملن إلى تحسين البيئة، وتجميلها،

وتطويرها ما أمكن ، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشناق (2001) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس في الأنماط ، واختلفت مع دراسة عياصرة (2003) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً، في الأنماط ولصالح الذكور وكذلك دراسة منير (2016) ودراسة كتر (2013).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير منطقة المدرسة(قرية، مدينة).

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة المتعلقة بتأثير متغير مكان المدرسة على استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، تبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم بناة العضلات والفنانون والديمقراطي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف المكان، ومنطقة المدرسة ليس لها تأثير علة التعليم، وتتشابه الظروف البيئية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية التي يعيشها المعلمين، بالإضافة إلى عملهم في مدارس متماثلة النظم والإمكانات المادية تقريباً، وأنهم يتلقون نفس الإعداد في الجامعات، كما وأنَّ وجود تواصل بين معلمي المدينة ومعلمي القرية في لجان المبحث، والدورات التدريبية، وورشات العمل، بالإضافة الى وجود معلمين يقطنون في القرية ويدرسون في المدينة، وبالعكس معلمين يقطنون في المدينة يدرسون في القرية، أدى الى وجود توافق في نتيجة المعلمين في كلتا المنطقتين، كما أنه وبفعل الثورة المعرفية والتكنولوجية التي سادت الأراضي الفلسطينية ومبادرة الانطلاق في عهد التطوير للمؤسسات التعليمية كافة؛ عممت الوزارة القوانين والانظمة التربوية على مختلف المدارس بغض النظر عن منطقة المدرسة سواء أكانت بالقرية أو المدينة؛ لذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم تبعاً لمتغير منطقة المدرسة، كما أنه لا يوجد فروق جوهرية لمكان المدرسة؛ وذلك لأنَّ العالم كله أصبح كقرية صغيرة، وهناك تداخل بين القرية والمدينة، والثورة التكنولوجية لم تترك فرقاً بين سكان القرية والمدينة؛ فالمدارس تتوفر فيها

إمكانات متقاربة وأدوات تعليمية لتحقق الأهداف التعليمية المنشودة، فلم يعد هناك داع لتغيير المعلمين لأنماط تعليمهم، لأنَّ الطلبة في كلا المنطقتين لم يعد هناك فروق جوهرية بينهم، كما أنَّ المعلمين سواء بالقرية او بالمدينة يتمتعون بنفس الكفاءات؛ وذلك لأنَّ وزارة التربية والتعليم تعمل دائماً على اشراكهم بدورات تعليمية لاكسابهم خبرات وإمكانات متعددة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير التخصص(لغة عربية، تدريس لغة عربية).

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة المتعلقة بتأثير متغير التخصص (اللغة العربية، اللغة العربية وأساليب تدريسها)على استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، تبين من التحليل الاحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم بناة العضلات، والفنانون والديمقراطي .

وتعزو الباحثة ذلك الى أنَّ التخصصين المذكورين بالاستبانة(اللغة العربية، اللغة العربية وأساليب تدريسها) يصبان في نفس الغاية والأهداف، كما أن معلمي اللغة العربية يخضعون لدورات تدريبية من قبل مشرفهم حول طرائق الدريس لمادة اللغة العربية حسب المراحلة الدراسية التي يدرسها المعلم بغض النظر عن طبيعة تخصصه (لغة عربية) أو (أساليب تدريس لغة عربية)، فالمشرفين يزودوا المعلمين بالقواعد الصحيحة والطرائق السليمة في تدريس للغة العربية، وكل الأسس التي يحتاجها الطلبة في مسيرتهم التعليمية؛ مع بعض الاختلافات البسيطة التي يتطلبها اسم التخصص؛ بذلك كلا التخصصين قد أخرجا معلمين يتمتع كل منهم بخبرة وكفاءة تمكنه من تعليم اللغة العربية في مدارس المرحلة الأساسية العليا؛ فكانت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام

المعلمين لأنماط التعليم تبعا لمتغير التخصص، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حماد (2004) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى للتخصص في الأنماط

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة المتعلقة بتأثير متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى) على استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، تبين من التحليل الاحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم بناة العضلات، والفنانون، والديمقراطي.

وتعزو الباحثة ذلك الى أنَّ قدرة المعلم الذي يدرس المرحلة الأساسية العليا سواء كان يحمل درجة الدبلوم والبكالوريوس أو الماجستير فأعلى؛ تعتمد على مشاركته للدورات والورشات في مجال تطوير مهنته التعليمية والتعلمية، مثل المتعلقة بأساليب وانماط التدريس المختلفة كالتعلم باللعب، والتعلم بالدراما، والتعليم بالقصص، وورشات الوسائل التعليمية التي تعتمد على ترسيخ المعلومة وتنمية قدرات الطلبة في هذه المرحلة. وتعتمد كذلك على مدى استثماره للخبرات والمعلومات التي تعرض لها المعلم في حياته العملية. بالإضافة إلى مدى اتقانه لما تعلمه بغض النظر عن مؤهله العلمي . كما أنَّ اجتماع ومناقشة إدارة المدرسة مع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية بما يتعلق بالأنشطة المدرسية المختلفة سواء المنهجية منها أو اللامنهجية، مما يثير مجموعة من الأفكار التربوية والابداعية، بعيداً عن أي تمييز في التعامل من الإدارة المدرسية مع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية، إضافة إلى أنَّ وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل المستوى الثقافي للمعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عياصرة (2003) ودراسة سواتي ، ودراسة أنور وماجوكا (2013, Majoka & Swati, Anwar) التي أظهرت عدم وجود فروق في الأنماط تعزى للمؤهل العلمي وكذلك دراسة الشناق(2001).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير الخبرة(1-3، 4-7، أكثر من 7).

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة المتعلقة بتأثير متغير سنوات الخبرة (1-3، 3-7، أكثر من 7) على استخدام معلمي اللغة العربية لأنماط التعليم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، تبين من التحليل الاحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام المعلمين لأنماط التعليم بناة العضلات والفنانون والديمقراطي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين من أصحاب سنوات الخبرة القليلة (المعلمين الجدد) قد خضعوا بشكل مكثف لدورات تأهيل تربوي، وذلك قبل البدء بممارسة النشاط التعليمي، بالإضافة إلى حماسهم، واندفاعهم للتدرب كونهم مدرسون جدد، كما وتقوم وزارة التربية والتعليم بشكل دوري ومستمر طوال العام على تقديم العديد من دورات التأهيل التربوي لجميع المعلمين سواء أكانوا من أصحاب الخبرة الطويلة، أو المتوسطة، أو القليلة مما ساهمت في فهمهم للأنماط التربوية التي يحتاجوها لتدريس الطلبة بفئاتهم المختلفة، وبالتالي استخدامها معهم على أحسن وجه، كما أنَّ الخبرة في التدريس الطويلة مقابل الخبرة القصيرة، قد جعلت هناك فرصة للمعلم الجديد من تطبيق ما تعلمه خلال فترة التحاقه بالجامعة، والتأهيل التربوي عند التعيين، بالإضافة إلى وجود عنصر الشباب" خريجي كلية التربية" مما يساعد في النمو المهني، والمسلكي، والتربوي أثناء التدريس ويعتبرون أكثر قابلية واستعداداً، ربما لأنهم يشعرون بالحماس نحو المهنة وتوجيه الطلبة، وقد . اتفقت هذه الدراسة

مع دراسة حماد (2004) ودراسة سواتي ، أنور و ماجوكا(2013, Majoka & Swati, Anwar) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى للخبرة في الأنماط.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا على بنود أنماط التعليم التي يتبعوها في تدريس مادة اللغة العربية تعزى إلى متغير نوع المدرسة(مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة).

أظهرت الفرضية السابعة المتعلقة بتأثير متغير نوع المدرسة (مدرسة ذكور، مدرسة إناث، مدرسة مختلطة) نستنتج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين لأنماط التعليم بناة العضلات والديمقراطي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتعزو الباحثة ذلك الى أنه سواء كانت المدرسة هي مدرسة ذكور أو إناث أو مدرسة مختلطة؛ فذلك لا يتسبب في احداث فرق في استخدام المعلمين لأنماط التعليم (الديمقراطي وبناة العضلات)؛ فبغض النظر عن نوع المدرسة، فالمعلمين يسعون إلى بناء وانماء أادمغتهم، وتقويتها وتزويدها بالمعرفة، كذلك يسعون الى اشراك االطلبة في العملية التعليمية، وتوجيههم للابداع في العملية التعليمية.

كذلك نستنتج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين لصالح مدرسة الذكور في استخدام نمط التعليم الفنانون يعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتعزو الباحثة هذا الاستنتاج إلى أنَّ الطلبة الذكور يتمتعون بالخشونة الفطرية، وقلة الاهتمام بالفن وإدخال الجماليات بالتعليم، لذلك يسعى المعلمون إلى زيادة استخدام نمط الفنانون في مدارس الذكور لتدريب الطلبة على الاهتمام بالجماليات وادخالها بالتعليم، وزيادة استخدام الفن في التعليم، كذلك لاستغلال مهارة الذكور الحرفية، واليدوية في التعليم والوسائل التعليمية المفيدة، وذلك أيضاً يسهم في تغيير سلوك الطلبة الذكور حيث أنَّ استخدام الإطار الفني يهدف إلى إحداث تغيير مرغوب فيه في أنماط المتعلم السلوكية، والجسدية، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية، وذلك من أجل تحقيق

غايات محددة ضمن الأهداف التربوية العامة، فالفنون في التربية هي وسيلة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية أولاً، والفنية الجمالية ثانياً، من هنا ضرورة إدخالها في الأنماط التعليمية وليس الاكتفاء بوضعها على هامش الممارسة التربوية، فالأهداف التربوية في مؤسسة المدرسة ليست تعليمية فقط، بل تتخطى ذلك إلى الجوانب النفسية، والخلقية، والجسدية، والروحية، والعصبية للطالب، أي بناء شخصيته بشكل متكامل ومتوازن، ولكي تحقق التربية هذه الأهداف، تعِدّ مجموعة من الأنشطة، والمعارف، والمهارات التي هو وسيلة التربية لإعداد الفرد للحياة، وعلى الانماط أن تتجدد وتتطور لتواكب النمو الحاصل في العالم، وذلك من خلال إعادة النظر كلّما دعت الضرورة في أدوات تعليم المعلم، ليجدد فيها أو يضيف إليها ما يراه يساير طبيعة العصر ويحقق أهداف المجتمع، وتمكيناً لهذا التوجه، تلعب الفنون دوراً ريادياً خصوصاً من ناحية إعداد الفرد للحياة بجوانبها كافة.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات كما يلي:

1. توعية المعلمين قبل الخدمة بأنماط التعليم العشرة لتهيئتهم لاستخدام الأفضل منها أثناء التدريس.
2. إجراء دراسات بحثية تتناول وجهات نظر الطلبة حول الأنماط التعليمية المتبعة من قبل معلميهم
3. إجراء دراسات مشابهة في محافظات مختلفة تتعلق بتوظيف هذه الأنماط العشرة في التدريس
4. تأهيل المعلمين الذكور من خلال دورات تدريبية وورش عمل للتمكن من التعرف على نمط (الفنانون) واستخدامه مع الطلبة بشكل أكبر .
5. تطبيق أنمامط التعليم العشرة على موادر دراسية مختلفة كالعلوم الحياتية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات
6. إجراء دراسات بحثية مشابهة ، تأخذ متغيرات مختلفة كطبيعة المدرسة (خاصة، و حكوكية).

مقترحات الدراسة

1. تدريب المعلمين الذين يواجهون صعوبات في توظيف أنماط التعليم العشرة.
2. إعداد دليل بالأنماط التعليمية المتبعة لتدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من قبل وزارة التربية والتعليم.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أبو سويرح، أحمد (2009). **برنامج تدريبي قائم على التصميم التكنولوجي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا**، (رسالة ماجستير)، غزة ، فلسطين.
- الأحمد، خالد طه (2005). **قبل تكوين المعلمين، من الاعداد الى التدريب**. دار الكتاب الجماعي.
- الآغا، احسان، عبد المنعم ،عبد الله (1994). **التربية العملية وطرق التدريس**، الجامعة الإسلامية، غزة .
- جلال، عبد الفتاح محمد (1978). **الأصول التربوية بالإسلام**، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي. مصر. دار مسعد .
- الحريري، رافدة (2010): **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، 2010، عمان، الأردن .
- حماد، شريف(2004). **أساليب تدريس التربية الإسلامية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها**. رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.
- حمادة، فايزة علي(2004): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأسيوط من وجهة نظر المعلمين والموجهين**، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج20، ج1، يوليو، ص393–ص327 .
- خطايبة، عبد الله محمد ، (2005). **تعليم العلوم للجميع** ، ط1، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- رجب، مصطفى؛ طه، حسين(2008). **مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع: كفر الشيخ، مصر، ط1.
- الزغلول ، عماد عبد الرحيم، (2003). **نظريات التعلم** ، ط1، عمان : دار الشروق .

- زيتون، حسن حسين وزيتون ، كمال عبد المجيد ، (1992). **البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي**، ط1، الإسكندرية، مصر .
- زيتون، كمال (2005).التدريس:**نماذجه ومهاراته**. القاهرة .مصر .
- شبر خليل إبراهيم ، جامل عبد الرحمن ، أبوزيد عبد الباقي (2005)، **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان .
- الشناق، معن سرور محمد، 2001، **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها في الرضا الوظيفي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق .
- الشناوي، عبد المنعم(1994). **الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب العلوم** – رسالة العلوم التربوية والنفسية .
- عاشور، راتب قاسم وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض، (2004). **المنهج بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عبد الدايم، عبد الله(1991) . **نحو فلسفة تربوية عربية . الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي** . ط1 . مركز دراسات العربية . بيروت . لبنان . ص17 .
- عبد الرازق، طاهر(1985). **اتجاهات حديثة في اعداد وتدريب المعلمين**، وثائق ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة7–9 يناير 1984، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العريسان،محمد علي(1964).**تقديم لماذا نعلم؟ تعلم نخبة من المعلمين من الشرق والغرب**. القاهرة. عالم الكتب .
- عمران، تغريد(2001). **نحو آفاق جديدة للتدريس في واقنا التعليمي**. ط1. مجلد1. عياصرة، علي أحمد(2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم في وارة التربية والتعليم في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الفريحات، عمار عبد الله، أيمن محمد(2009). **تقويم برنامج التربية العملية لطالبات تربية الطفل في كلية عجلون الجامعية ، مجلة علوم إنسانية** ، العدد 42 .
- مرعي، توفيق، الحيلة، محمد (2011) .**طرائق التدريس العامة.** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

المواقع الألكترونية

- اعداد المعلمين في فلسطين

"http://www.unesco.org/new/ar/ramallah/education/teacher-education.،

المراجع الأجنبية

– Abbas**,** Qaisar**&** Hussain**,** Shafqat**(2018). Comparative Study of Teaching Styles of Various School Groups at Secondary Level in District Chiniot of Punjab**. Master thesis, Government College University, Faisalabad, Pakista.

– Alhussain, Aisha M.(2012). **Identifying Teaching Style: The Case of Saudi College English Language and Literature Teachers**. Master thesis, Princess Nora University, K.S.A, Riyadh, K.S.A.

– Grasha, A. F. (1994). **A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator**. *College Teaching*, 42(4). 10.1080/87567555.1994.9926845.

– Gyasi**,** Richard Sarfo**,** Bao**,** Wang **&** Ampomah ,Yvonne Owusu**,(2016). The Effect of Leadership Styles on Learners' Performance.The Case of Asonomaso Nkwanta in the Kwabre District Assembly of Ashanti Region in Ghana.** University of Education, Winneba, Ghana **.**

– Gyeabour, Vasty Ansu,(2015). **Effects of Leadership Style on Teaching and Learning in Senior High Schools in Kumasi**. Master thesis**,** Kwame Nkrumah University Niversity of Science and Technology.

– Heydarnejad, T., Fatemi, A. H., & Ghonsooly, B. (2017). **An Exploration of EFL Teachers' Teaching Styles and Emotions**. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 26-46.

– Hussain, Nasreen & Ayub, Nadia. (2012). **Learning Styles of Students and Teaching Styles of Teachers in Business Education**: A Case Study of Pakistan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 69. 10.1016/j.sbspro.2012.12.122

– Khalid, Mubashira, Akhter, Mumtaz&Hashmi, Aroona(2017). **Teaching Styles of Secondary School English Teachers and Learning Styles of their Students and Relationship of Teaching Learning Style Match with Students' Achievement**, Master thesis, University of the Punjab, Lahore.

– **Learning Styles: A Cross-cultural Perspective**. Master thesis, Nankai University, China.

– Mohanna, K., Chambers, R., & Wall, D. (2008). **Your teaching style a practical guide to understanding, developing and improving**. Oxford: Radcliffe.

– Morgan, Kevin, Sproule,John & Kingston, Kieran,(2005). **Effects of different teaching styles on the teacher behaviors that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education.** Master thesis, University of Wales Institute, Cardiff.

– Munir, Farrukh& Rehman, Atiq ur(2016). **Most Frequent teaching styles And students' learning strategies in public high schools of Lahore, Pakistan** .Master thesis,University of the Punjab, Lahore, Pakistan .

– Sawati, Muhammad Javed& Anwar, Saeed& Muhammad Iqbal(2013**). Do Qualification, Experience and Age Matter for Principals Leadership Styles?** Master thesis, Hazara University Mansehra. Pakistan .

– Shaari, A. S., et al. (2014). **The Relationship between Lecturers' Teaching Style and Students' Academic Engagement**. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 118. 10.1016/j.sbspro.2014.02.002.

– Xiao, Lixin,(2007). **Bridging the Gap Between Teaching Styles and.**

الملاحق

الملحق(1) أداة الدراسة(الاستبانة) قبل التحكيم

الملحق(2) أداة الدراسة(الاستبانة) بعد التحكيم بشكل نهائي

الملحق(3) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

الملحق(4) كتاب تسهيل مهمة الباحثة من وزارة التربية والتعليم الى المدارس الحكومية التابعة لمديرية طولكرم

ملحق (1)

الاستبانة قبل التحكيم

حضرة المعلم/ة، أمامك استبانة تهدف إلى قياس أنماط التعليم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (10-5)، أرجو الإجابة على فقرات الاستبانة مراعيا/ة الصدق والموضوعية.

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: لغة عربية☐ أساليب تدريس اللغة العربية ☐

الخبرة : (1-3) ☐ (3-7) ☐ (7فأعلى) ☐

منطقة المدرسة : قرية ☐ مدينة ☐

المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس☐ ماجستير فأعلى ☐

نوع المدرسة : مدرسة ذكور☐ مدرسة اناث ☐ مدرسة مختلطة

القسم الثاني: فقرات الاستبانة يقابلها سلم الاستجابة الخماسي لليكرت

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا أوافق بشدة
1.	أقوم بعمل نشاطات متنوعة تعزز التفكير لدى الطلاب					
2.	أسعى دائماً لتغيير الروتين اليومي في الحصة خلال السنة الدراسية					
3.	أقوم بإعطاء الطلاب أسئلة شفوية تتطلب مجهود عقلي					
4.	أقدم المكافآت المتنوعة للطلاب بعد كل انجاز تعليمي أو عملية تفكير مبدعة					
5.	أوظف الأعمال الفنية داخل غرفة الصف					
6.	أشرك الطلاب في فنون حركية داخل غرفة الصف مثل التمثيل ولعب الأدوار					
7.	أهتم بإثارة خيال الطلاب أثناء شرح المعلومات التعليمية بالحصة					
8.	عرض المواد التعليمية من خلال أجهزة الوسائط المتعددة وتقنية الاسقاط الضوئي					
9.	أشرك الطلاب بورش عمل تدور حول المواد التعليمية					
10.	أصنع أعمال يدوية من لوحات ومجسمات تتعلق بالمادة التعليمية واضعها في غرفة الصف					
11.	أتعاون مع الطلاب لعمل معارض علمية وفنية كل فترة زمنية					
12.	أخصص حصص دراسية ضمن الخطة الدراسية لممارسة أشغال وحرف يدوية مع الطلاب					
13.	أعطي الطلاب المعلومات جاهزة دون البحث عنها					
14.	لا أهتم بالأنشطة والتعلم النشط فأنا أراه مضيعة الوقت					
15.	لا أقبل النقاش والجدال في الحصة فمعلوماتي مسلم بها					
16.	أصنع اختباراتي بناء على مستوى الحفظ والتذكر فقط					
17.	أشرك الطلبة في تقويم النشاطات الصفية والمهمات المكلفون بها من المعلم					
18.	أعرض أعمال الطلبة على لوحات جدارية أو مكان بارز لجميع الطلبة					

19.	أكثر من صيغة الأسئلة التالية : كيف تستطيع أن تؤكد صحة هذا الادعاء؟ كيف تبرر قولك ؟					
20.	أشرك الطلاب بمواقف تمثيلية يحتاج فيها الى اتخاذ قرار في أمر ما					
21.	أطرح أسئلة تتحدى التفكير					
22.	أعوّد الطلاب على احترام الرأي الآخر، والتعددية والاختلاف					
23.	أقدم للطلاب التوجيهات لايصالهم للمعرفة					
24.	أطلع الطلاب على الجديد من المعلومات المتعلقة بالمادة العلمية					
25.	أركز على إيصال المعلومات للطلاب دون النظر للاعتبارات الأخرى					
26.	أهتم بطريقة التوصل للمعلومات بغض النظر عن المعلومات					
27.	أوطد العلاقة مع الطلاب وأشاركهم هموهم وأحزانهم					
28.	أخصص حصة كل أسبوع أطلب من الطلاب فيها التحدث بصراحة عن المادة التعليمية واقتراحاتهم					
29.	أشرك الطلاب بنشاطات إبداعية لاستكشاف المعرفة بأنفسهم					
30.	أشرف على الطلاب عن كثب لانهم يحتاجون ذلك					
31.	اجعل الطلاب جزء من عملية اتخاذ القرار					
32.	اسمح للطلاب لعمل حلول للمشاكل من تلقاء انفسهم					
33.	أقول أن الطلاب بشكل عام كسولين					
34.	أوفر التوجيه دون ضغط فهو المفتاح لأكون معلم جيد					
35.	أبتعد عن الطلاب اثناء قيامهم بعملهم					
36	أمنح الطلاب مكافآت لتحفيزهم لتحقيق الأهداف المرجوة					
37	أتواصل مع الطلاب بشكل متكرر وداعم					
38	اسمح للطلاب لتقييم عملهم					
39	أفضل ان اترك الطلاب ينجزون أعمالهم لوحدهم					
40	أحتفظ دائما بسلطة اتخاذ القرار النهائية في الصف					

41	أحاول دائما اشراك الطلاب في تحديد ما يجب فعله وكيفية القيام بذلك					
42	أنا لا أفكر في الاقتراحات التي قدمها الطلاب لأني لا أملك الوقت لهم					
43.	اطلب من طلابي أن يقترحوا أفكار وتقديم مدخلات للمشاريع القادمة					
44.	اضع القرارات الكبيرة امام الطلاب لكي يوافقوا عليها ، ودون تدخل من قبلي					
45.	أخبر الطلاب بما يجب القيام به وكيفية القيام به					
46.	لا اسمح للطلاب بعمل أي قرار ما لم تتم الموافقة عليه من قبلي أولاً					
47.	توجيه الطلاب للابداع بحل المشاكل التي تواجههم					

شكراً على تعاونكم

ملحق(2)

الاستبانة بعد التحكيم بشكل نهائي

حضرة المعلم/ة، أمامك استبانة تهدف إلى قياس أنماط التعليم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (9-7)، أرجو الإجابة على فقرات الاستبانة مراعيا/ة الصدق والموضوعية.

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: لغة عربية ☐ أساليب تدريس اللغة العربية ☐

الخبرة : (1-3) ☐ (4-7) ☐ (أكثر من 7) ☐

منطقة المدرسة : قرية ☐ مدينة ☐

المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

نوع المدرسة : مدرسة ذكور ☐ مدرسة اناث ☐ مدرسة مختلطة ☐

القسم الثاني:فقرات الاستبانة يقابلها سلم الاستجابة الخماسي لليكرت

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا موافق بشدة
.1	أصمم نشاطات متنوعة تعزز التفكير لدى المتعلم					
.2	أسعى لتغيير الروتين اليومي في الحصة خلال السنة الدراسية من خلال تقديم تحديات جديدة تثير التفكير					
.3	أقوم بإعطاء المتعلم أسئلة شفوية تتطلب مجهود عقلي					
.4	أقدم المكافآت المتنوعة للمتعلم بعد كل انجاز تعليمي أو عملية تفكير ابداعية					
.5	أعمل على تطوير مهارات التفكير العلمي					
.6	أوظف الأعمال الفنية داخل غرفة الصف كالرسم والموسيقى					
.7	أشرك المتعلم في فنون حركية داخل غرفة الصف مثل التمثيل ولعب الأدوار					
.8	أهتم بإثارة خيال المتعلم أثناء شرح المعلومات التعليمية بالحصة					
.9	عرض المواد التعليمية من خلال أجهزة الوسائط المتعددة وتقنية الاسقاط الضوئي					
.10	أهتم بالبيئة الصفية وتفاصيلها الجمالية تربوياً					
.11	أشرك المتعلم بورش عمل تدور حول صناعة المواد التعليمية					
.12	أصنع أعمال يدوية من لوحات ومجسمات تتعلق بالمادة التعليمية واضعها في غرفة الصف					
.13	أتعاون مع المتعلم لعمل معارض علمية وفنية كل فترة زمنية					
.14	أخصص حصص دراسية لتنفيذ أنشطة وحرف يدوية مع المتعلم					

.15	أربط التعلم ومخرجاته بمهارات الحياة ومتطلباتها					
.16	أعطي المتعلم المعلومات جاهزة دون البحث عنها					
.17	لا أهتم بالأنشطة والتعلم النشط فهما مضيعة الوقت					
.18	لا أقبل النقاش والجدال في الحصة، معلوماتي مسلم بها					
.19	أعتبر نفسي المصدر الوحيد للمعرفة					
.20	أضع اختباراتي بناء على مستوى الحفظ والتذكر فقط					
.21	أقيم المتعلم في ضوء الكم المعرفي الذي حققه					
.22	أشرك المتعلمين في تقويم النشاطات الصفية والمهمات المكلفون بها من المعلم					
.23	أعرض أعمال المتعلم على لوحات جدارية أو مكان بارز لجميع الطلبة					
.24	أكثر من صيغة الأسئلة التالية : كيف تستطيع أن تؤكد صحة هذا الادعاء؟ كيف تبرر قولك ؟					
.25	أشرك المتعلم بمواقف تمثيلية يحتاج فيها الى اتخاذ قرار في أمر ما متعلق بالموضوع					
.26	أطرح أسئلة تتحدى التفكير					
.27	أعوّد المتعلم على احترام الرأي الآخر، والاختلاف في وجهات النظر					
.28	أعزز مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات					
.29	أقدم للمتعلمين التوجيهات لايصالهم للمعرفة واحداث التعليم لديهم					
.30	أشجع المتعلمين للاطلاع على الجديد من المعلومات المتعلقة بالمادة العلمية					
.31	أركز على إيصال المعلومات للمتعلم دون النظر للاعتبارات الأخرى					
.32	أطلب من المتعلمين التعبير عن همهم للموقف التعليمي بلغتهم الخاصة					

.33	أقوم بدور الميسر للتعلم أكثر من المرشد والموجه					
.34	أهتم بطريقة التوصل للمعلومات بغض النظر عن المعلومات					
.35	أوطد العلاقة مع المتعلمين وأشاركهم همومهم وأحزانهم					
.36	أخصص حصة كل أسبوع أطلب من المتعلمين فيها التحدث بصراحة عن المادة التعليمية واقتراحاتهم					
.37	أشرك المتعلمين بنشاطات إبداعية لاستكشاف المعرفة بأنفسهم					
.38	أشرف على المتعلمين عن كثب لانهم يحتاجون ذلك					
.39	علاقتي بالمتعلمين عمودية					
.40	اجعل المتعلم جزء من عملية اتخاذ القرار					
.41	اسمح للمتعلمين لعمل حلول للمشاكل من تلقاء انفسهم					
.42	أقول أن المتعلمين بشكل عام كسولين					
.43	أوفر التوجيه دون ضغط فهو المفتاح لأكون معلم جيد					
.44	أبتعد عن المتعلمين اثناء قيامهم بعملهم					
.45	أتواصل مع المتعلمين بشكل متكرر وداعم					
.46	اسمح للمتعلمين لتقييم عملهم					
.47	أفضل ان اترك المتعلمين ينجزون أعمالهم لوحدهم					
.48	أقوم بتوجيه المتعلمين في الوقت المناسب					
.49	أحتفظ دائما بسلطة اتخاذ القرار النهائية في الصف					
.50	أقبل مقترحات وافكار المتعلمين للمشاريع القادمة					
.51	أحاول اشراك المتعلمين في تحديد ما يجب فعله وكيفية القيام بذلك					

.52	**علاقتي بالمتعلمين أفقية**					
.53	**لا أفكر في الاقتراحات التي قدمها المتعلمين لأني لا أملك الوقت لهم**					
.54	**اطلب من المتعلمين أن يقترحوا أفكار وتقديم مدخلات للمشاريع القادمة**					
.55	**اضع القرارات الكبيرة امام المتعلمين لكي يوافقوا عليها ، ودون تدخل من قبلي**					
.56	**أخبر المتعلمين بما يجب القيام به وكيفية القيام به**					
.57	**لا اسمح للمتعلمين باتخاذ أي قرار ما لم تتم الموافقة عليه من قبلي أولاً**					
.58	**توجيه المتعلمين للابداع بحل المشاكل التي تواجههم**					
.59	**لا أتدخل فيما ينجزه المتعلم من قرارات**					
.60	**لا أعير لعملية التخطيط أي اهتمام**					
.61	**لا أتابع واجبات المتعلمين وما يقومون به أثناء التدريس**					

شكراً على تعاونكم

ملحق(3)

قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
.1	د. محمود رمضان	الدكتوراه	المناهج وطرق التدريس- العلوم	جامعة النجاح الوطنية / نابلس
.2	د.محمود الشمالي	الدكتوراه	أساليب تدريس العلوم	جامعة النجاح الوطنية / نابلس
.3	د. علياء العسّالي	الدكتوراه	المناهج وطرق التدريس "مناهج تربية مدنية "	جامعة النجاح الوطنية / نابلس
.4	أ.إبراهيم أبو بكر	ماجستير	المناهج وطرق التدرس العلوم	رئيس قسم الاشراف (تربية طولكرم)

ملحق(4)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من وزارة التربية والتعليم الى المدارس الحكومية التابعة لمديرية طولكرم

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ : 2019/10/2م

حضرة السيد مدير عام الادارة العامة للبحث والتطوير المحترم
الادارة العامة للبحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم العالي

تحية طيبة و بعد ,,,

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة/ هيا أحمد عبد الرحيم كتانة، رقم تسجيل (11659928)، تخصص ماجستير مناهج وأساليب تدريس

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة / **هيا احمد عبد الرحيم كتانة**، رقم تسجيل 11659928، تخصص ماجستير مناهج وأساليب تدريس، في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:

(أنماط التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع بيانات ومعلومات من خلال توزيع استبانة في المدارس الحكومية الأساسية العليا في مدارس محافظة طولكرم، لاتمام مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

أ.د. ناجي القطناني

عميد كلية الدراسات العليا

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس - فلسطين

2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

Teaching Styles in Teaching Arabic Language in The Upper Basic Stage in Tulkarm Governorate From Teachers View points

By

Haia Kitaneh

Supervisor

Dr. Bilal Abo Aideh

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2020

Teaching Styles in Teaching Arabic Language in the Upper Basic Stage in Tulkarm Governorate from Teachers View points

By
Haia Kitaneh
Supervisor
Dr. Belal Abu Aideh

Abstract

The study aimed to identify the types of education used in teaching Arabic to the higher basic stage in Tulkarm from the teachers 'viewpoints, and to identify the impact of the different variables: (gender, school district, specialization, academic qualification, school type, and experience) on the educational patterns used in teaching The Arabic language for the higher basic stage in Tulkarm governorate from the teachers 'viewpoints. The researcher used the descriptive and analytical method, and applied the study to a random stratified sample of the study population that consisted of all the Arabic language teachers for the seventh, eighth, and ninth class in the schools of the Tulkarm Education Directorate. The sample consisted of (44) male and female teachers, and the researcher designed a tool for the study represented by a questionnaire, which included (61) items, and the data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the study showed that the extent of using the teaching styles used in teaching language From the teachers 'viewpoints to the higher elementary stage in Tulkarm Governorate, this was evidenced by the teachers' responses, which indicated that they use all the ten patterns that were investigated in these matters. For a study, there is no use of any of them

at the expense of the other, and it is evident from the results also that the artists' style is the most used, and the least of which is the filling of the container, and the presence of statistically significant differences between teachers in terms of their use of the different teaching styles that were examined in this study, and the absence of significant differences Statistically at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the averages of teachers 'responses to the education styles (muscle builders and democrats) due to the variable of gender, school region, specialization, academic qualification, years of experience, and the presence of statistically significant differences between the averages of teachers' responses to the teaching style (artists) in favor of females. And the absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha= 0.05$) between the averages of teachers 'use of artist and democratic education patterns due to the variable of educational qualification, years of experience, and school type, and the presence of statistically significant differences between the averages of teachers' responses in favor of the male school in using the artist's education style Because of the school type variable, the study recommended educating teachers before service about the ten education styles to prepare them to use the best of them during teaching, and to conduct research studies that deal with different points of view. Exhibiting students about the educational patterns followed by their teachers, and qualifying male teachers through training courses and workshops in order to be able to recognize the style of (artists) and use it more with students. And the application of the ten education patterns to different academic subjects such as life sciences and

social studies, and the study suggested training teachers who face difficulties in employing the ten education styles, and preparing a guide on the educational styles used to teach Arabic for the higher basic stage by the Ministry of Education.