

2016

The Level of Concerning the Standards of (Dunn and Dunn) Model of Learning Styles by Elementary Teachers, And its Relationship of their Tendencies Towards Teaching Profession

Iyad Abed Al-Jawad

Al-Aqsa University, Gaza, Palestine, iyad200070@hotmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anutr_b

Recommended Citation

Abed Al-Jawad, Iyad (2016) "The Level of Concerning the Standards of (Dunn and Dunn) Model of Learning Styles by Elementary Teachers, And its Relationship of their Tendencies Towards Teaching Profession," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 30 : Iss. 1 , Article 3. Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anutr_b/vol30/iss1/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج دن و دن
(Dunn and Dunn) لأنماط التعلم وعلاقته بميولهم نحو مهنة التدريس

The Level of Concerning the Standards of (Dunn and Dunn) Model of Learning Styles by Elementary Teachers, And its Relationship of their Tendencies Towards Teaching Profession

إياد عبد الجواد

Iyad Abed Al-Jawad

جامعة الأقصى، غزة، فلسطين

بريد الكتروني: iyad200070@hotmail.com

تاريخ التسليم: (2014/10/14)، تاريخ القبول: (2015/5/18)

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، والفروق في هذا المستوى التي تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والصف الدراسي، كما هدفت إلى تعرّف مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس، والفروق فيها التي تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة، وسعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، وميولهم نحو مهنة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداتين، الأولى: استبانة المعايير، الثانية: مقياس الميول نحو مهنة التدريس، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة عشوائية بلغت (144) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: - بلغ الوزن النسبي لمستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم على محاور الاستبانة ككل (77.3%) - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والصف الذي يدرسه المعلم). - بلغ الوزن النسبي لمستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس (73.0%) - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخدمة). - وجود علاقة إيجابية بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم المهنية نحو مهنة التدريس.

الكلمات المفتاحية: معلمو المرحلة الأساسية الدنيا، ومعايير نموذج دن و دن، وأنماط التعلم، وميول المعلمين نحو مهنة التدريس.

Abstract

The study aimed to identify the level of concerning the standards of (Dunn and Dunn) model of learning styles by elementary teachers, and the differences of this level, due to the (gender, years of service and grade). Also, it aimed to identify the level of teachers' tendencies towards teaching profession, and the differences of this level due to the variables (gender and years of service), and in addition it aimed to find out if there is a relationship between the level of concerning the standards of (Dunn and Dunn) model of learning styles and teachers' tendencies towards teaching profession. To achieve the objectives of this study, the researcher prepared two tools: The first one was the questionnaire of the standards, and the second was the scale of teachers' tendencies towards teaching profession. The two tools were applied on a random sample of (144) teachers (Males and Females). The researcher reached several conclusions, including: - The Weight relative of the level of concerning the standards of (Dunn Dunn) model of learning styles in the whole questionnaire was (77.3%). - There is no statistically significant differences in the level of using the standards of (Dunn and Dunn) model due to the variables (gender - years of service - class taught by a teacher). - The relative weight of the level of teachers' tendencies towards teaching profession was (73.0%). - There is no statistically significant differences in the level of teachers' tendencies towards teaching profession due to the variables (gender - years of service). - There is a relationship between the level of concerning the basic standards of (Dunn Dunn) model of learning styles and teachers' tendencies towards the teaching profession.

Keywords: Elementary teachers - Standards of Dunn and Dunn - learning styles – Teachers' tendencies towards the teaching profession.

خلفية الدراسة النظرية

رغم شيوع مصطلح الفروق الفردية في الأوساط التعليمية، وضرورة مراعاة المعلمين لها، إلا أن النظرة إلى هذا المصطلح التربوي، تتمركز حول ما بين المتعلمين من اختلافات، في قدراتهم العقلية، أو المعرفية الأكاديمية التي تمكنهم من التعلم؛ لذلك يسعى المعلمون جاهدين إلى الانتباه إلى هذا الأمر، ويرون أن خير وسيلة لمعالجته، هو التنويع في مستوى المعرفة التي يكتسبها متعلموهم، كأن يسأل المعلم أسئلة متنوعة المستويات حول قضية واحدة، إلا أن الذي

يغيب عن بال بعض المعلمين أن من أهم محددات الفروق الفردية، اختلاف المتعلمين في أنماط تعلمهم، تلك الأنماط تلعب دوراً بارزاً في اتساع مساحة الفروق الفردية أو ضيقها.

ومن غير المنطق تحميل المعلم مسؤولية اختلاف المتعلمين في قدراتهم التي يأتون بها إلى صفوفهم، لكن المسؤولية تقع على عاتقه في اختيار الطرق والأساليب المفضلة لدى المتعلمين، ومساعدتهم وتشجيعهم على التعلم، والعمل بنمط تعلمهم المفضل، وكذلك تشجيعهم على تنويع أنماط التعلم وتوسيعها (Jaber, & et al. 2004).

وبذلك يمكن النظر إلى أنماط التعلم، على أنها سلوكيات معرفية، وانفعالية فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤثرات ثابتة نسبياً، للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها، ويستجيبون لها؛ لذلك كان على المعلم أن ينظم شروط التعلم المتصلة بالمتعلم، مراعاة لقدراته العقلية والجسدية، وظروفه الاجتماعية والوجدانية، ونمط شخصيته وتفكيره، فكان عليه أن يعتمد إطاراً عملياً تطبيقياً، يسهم في إشباع أنماط تعلم المتعلمين المختلفة، والتي تشمل أربعة جوانب في المتعلم هي: أسلوبه المعرفي، وأنماط اتجاهاته، واهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها (Abu Al-Nadi, 2010).

وأظهرت بعض الدراسات السابقة منها دراسة (Honey & Mumford, 2000) ودراسة (Al-Nadi, 2009)، ودراسة (Ibrahim, 2011)، ودراسة (AbuZeid, 2011) أن أهم المشكلات التي يواجهها المتعلمون في تعلمهم، تنشأ نتيجة الاختلاف بين نمط تعلمهم، والنمط الخاص بالمعلم، الذي يكون غير قادر على مواءمة المواقف الصفية للأنماط المختلفة للمتعلمين، حيث تعد أساليب التدريس التي تتوافق مع أنماط تعلمهم، من أنجح استراتيجيات التدريس المعاصرة في استجاباتها لخصائصهم وحاجاتهم الإنسانية والتربوية المتنوعة (Al-Mohtasib, 2013).

فعند النظر إلى التعلم البشري نجده مسألة بالغة التعقيد والصعوبة، حيث إن لكل فرد نمطه الخاص في التعلم واكتساب المعرفة؛ لذلك فإن استقصاء طبيعة نمط التعلم، حاز على اهتمام واسع بين المربين (Al-Mohtasib, 2013)، لأن أنماط التعلم تلعب دوراً مهماً في التوافق مع الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لما لها من تأثير على مدى استفادتهم من الخبرات والمهارات التي تقدم إليهم خلال المواقف التعليمية المختلفة، فكان لا بد من دراسة الطرق المختلفة التي يفضلها المتعلم عند التعلم، وتركيز الاهتمام على تحديد تلك الطرق ومراعاتها.

فيجب فحص الاستعداد العام للمتعلم، ونمط تعلمه جيداً؛ حتى يصبح قادرين على تصميم المواقف التعليمية، التي تتيح لكل متعلم أقصى نمو من الفهم والأداء (Ghoneim & et al. 2012)، فكانت دراسة أنماط التعلم لدى المتعلمين حافزاً للكثير من الباحثين مثل دراسة (Snow, 1997)، ودراسة (Hass & Parkay, 1999)، وبناء عليه يجب إعادة النظر في مقولة: "إن تكرار مشكلات التعلم، يرجع بالضرورة لصعوبة المادة المتعلمة فقط"، بل إنه قد يرجع أيضاً لتفضيلات المتعلم (أي أنماط تعلمه)، وعليه فإن نجاح المعلم في مخاطبة احتياجات

المتعلمين، يعتمد على تنوع أساليب التدريس، وفقاً للتباين الموجود بينهم، بدلاً من الافتراض السائد أن الكل يتعلم بالطريقة نفسها (Ghazi, & et al. 2008).

ويرى الباحث أن من أهم أسباب فشل بعض المعلمين في تحقيق أهدافهم في العملية التعليمية التعليمية - رغم ما يبذلون من جهد لأجل ذلك- هو عدم مناسبة الإجراءات والأنشطة التي يقومون بها، والتي قد تأخذ منهم وقتاً وجهداً كبيرين للأنماط التعليمية للمتعلمين، فعملهم هذا لا ينشط عقلاً، ولا يستثير دافعية، فيبقى المعلم في واد، والمتعلمون في آخر.

وقد عرّف (Fleming & Bonwell, 2002) كما ورد في (Al-Muhtasib, 2013)، نمط التعلم بأنه الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، وينظمها ويسجلها ويدمجها ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاعها والتعبير عنها. أما (Dunn & Dunn, 1993)، فقد عرفا نمط التعلم، على أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على، والقيام ب، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، وإن نمط التعلم سلوك يتصف بالثبات والشمول، ويحدد الطريقة التي يفضلها المتعلم لاستقبال المادة التعليمية واكتسابها، والاحتفاظ بها وتفاعله معها، فيتعلم المتعلمون وفق أنماط تعلمهم، ومن ثم فمعرفة المعلم بأنماط تعلمهم، وانسجام تعليمه مع تلك الأنماط، يسهل عملية اختيار الأنشطة التي تحسن التحصيل، وتنمي الاتجاهات.

وتعد أنماط التعلم مصدراً مهماً من مصادر تصميم التدريس، وهي ترتبط بتعدد الطرق المفضلة التي يستقبل بها المتعلمون المعلومات، فهناك مجموعة من التفضيلات في أنماط التعلم لدى المتعلمين، فمنهم من يفضل التواصل غير اللفظي، أكثر من التواصل اللفظي، ومنهم من يفضل التعلم الجماعي، ويفضل التفسير الاستنتاجي على المنطقي، ويركزون على الأشخاص أكثر من تركيزهم على الأشياء، كما يحذب أوضاع التعلم الفعال بالمشاركة في فعاليات العملية التعليمية التعليمية (Al-Zoubi, & et al. 2012).

ويرى الباحث أن مراعاة المعلم لأنماط تعلم المتعلمين، لا تبدأ ببدء إجراءاته العملية التنفيذية في الحصة، ولكنها تسبق ذلك بكثير، فيتوجب على المعلم عند البدء بالتحضير لدرسه وإعداد خطته، أن يولي أنماط التعلم المتنوعة أهمية كبيرة فينتقي من الأنشطة والإجراءات ما يحقق ذلك، فتلك الأنماط لها جانبان، الأول: نمط تعليمي خاص بالمتعلمين، ونمط تعليمي يوظفه المعلم في ضوء الأول.

ومن الأهمية بمكان، قيام المعلم بتنظيم شروط التعلم المتصلة بالمتعلم، وبالظروف المحيطة به، وتتضمن هذه الشروط قدرات المتعلم العقلية والجسدية، والظروف الاجتماعية والوجدانية، ونمط شخصيته وتفكيره، ويقضي ذلك قيام المعلم باعتماد إطار عملي تطبيقي، ييسر تصنيف المتعلمين وفق التشابه في أنماط تعلمهم (Abu Al-Nadi, 2010)، وكذلك ضرورة الربط بين التعلم السابق واللاحق، وكذلك عمل توازن بين المعلومات الحسية، والمفاهيم المجردة، وعمل توازن بين الأنشطة البنائية المفتوحة، وشبه المفتوحة، وكذلك استخدام الصور والمخططات، وإعطاء المتعلمين مهمات وواجبات بيئية، وإعطائهم وقتاً كافياً للتفكير والتأمل.

ويرى الباحث أن تنويع المعلم في الأنشطة التي يستخدمها، وطرق التدريس التي يسير عليها، يبنى عليه نجاحه في العملية التعليمية التعلمية، فلم تعد المفاضلة بين طرق التدريس، تركز على معيار الأقدمية والحدأة، أو الفردية والجماعية، بل ترتبط بمعيار إشباع حاجات المتعلمين، وأنماط التعلم التي يرغبون فيها. فعليك أيها المعلم أن تعرف عن المتعلم: كيف يحب أن يتعلم؟ ومعلم المرحلة الأساسية الدنيا خاصة عليه أن ينوع في أنشطته وطرق تدريسه؛ لتتوافق مع أنماط تعلم المتعلمين، وميولهم ورغباتهم، فمن غير المنطق اعتماد المعلم طريقة الإلقاء فقط، أو أن يقوم بالعروض العملية وحدها، أو أن يركز على المبادئ والتطبيقات دون غيرها.

ومن الخصائص المميزة لأنماط التعلم، أنها لا تقتصر على الجانب المعرفي للشخصية فقط، بل تتضمن عدداً من المتغيرات السمعية والبصرية والحركية والاجتماعية والاستقلالية ومعالجة المعلومات، كما تتصف بأنها يمكن قياسها أو الاستدلال عليها، عن طريق الاستبانة أو أسئلة التقدير الذاتي، وملاحظة المتعلم، كما تتميز أنماط التعلم بالثبات النسبي في مواقف تعليمية متعددة، ولا يقصد بالثبات عدم التغيير أو التعديل، ولكن هذا التغيير، لا يكون سريعاً أو مفاجئاً في حياة المتعلم، وهذا يجعلها (أي أنماط التعلم) وسيلة مفيدة للتنبؤ بسلوك المتعلم، الذي يسلكه المتعلم في المواقف التالية (Ghoneim, & et al. 2012).

ويرى الباحث أن معرفة المعلم بأنماط التعلم لدى المتعلمين، يساعده على التعامل معهم، وحسن إدارة الموقف التعليمي معهم وضبط سلوكهم، مما يؤثر إيجاباً على تحقيق أهدافه، فقد يصدر عن بعض المتعلمين سلوك، يبدو للوهلة الأولى غير لائق، ولكن حين يحكم المعلم على هذا السلوك من منطلق معرفته بنمط التعلم لصاحبه، فسيجده أمراً مقبولاً، ويكثر ذلك عند التلاميذ كثيري الحركة، أو كثيري الكلام، مقابل التلاميذ من النمط الهادئ، فقد لا يكون الأول مشاغباً، ولا الثاني كسولاً.

ولقد تباينت النظريات في تناولها لأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين، فركز بعضها على سمات شخصية المتعلم، وركز بعضها الآخر على طريقة المتعلم في استقبال الخبرات وتجهيزها ومعالجتها وتنظيمها، في حين ركزت النظريات الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي، الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال المعلومات، ورغم هذا التباين بين هذه النظريات، تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعالية ونفسية مزاجية، تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبرات، وكيف يعالجها، ويتفاعل معها بشكل إيجابي (Hillat, & et al. 2010).

وفي هذا السياق يرى الباحث أن مراعاة المعلم لأنماط التعلم لدى المتعلمين، تؤهلهم (أي المتعلمين) ليكونوا شركاء في العملية التعليمية التعلمية، شراكة يتحملون فيها جزءاً من المسؤولية، التي من خلالها ربما يرشدون المعلم – ولو بغير قصد – إلى أشياء مهمة غفلها، أو لم ينتبه إليها.

ولما كان المخ هو مركز الإحساس، والبصر، والحركة، والتعلم، والتفكير، والسيطرة على جميع الحركات الإرادية، وهو يتكون من نصفين كرويين (Abdul-Jabbar, 2010)، فإن

النصفين الأيمن والأيسر، يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بأنماط التعلم لدى الإنسان، فسيطرة أحد الجانبين للدماغ عليه، يعني عدم تماثله مع إنسان آخر، سيطر عليه الجانب الآخر، فالنصف الأيمن يتحكم في معالجة القضايا البصرية والفراغية والموسيقى والرسم والتعبير عن المشاعر، والابتكار في حل المشكلات، وإعطاء معلومات عن طريق التمثيل الحركي، أما النصف الأيمن من الدماغ، فمن خصائصه مهارات اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتجهيز المعلومات بالطريقة التحليلية (Al-Zak, 2009)، فعلى التربية الإفادة القصوى من إمكانات النصفين الكرويين، للاهتمام بالنمو الشامل للمتعلم، على الأقل في بنيته المعرفية (Al-Shihry, 2009).

وقد تحدث (Al-Jizani, 2007) عن بعض العوامل المؤثرة في أنماط التعلم منها الجنس، حيث بينت نتائج بعض الدراسات السابقة تفوق الإناث في بعض المجالات، في حين تفوق الذكور في مجالات أخرى، تبعاً لنمط التعلم لديهم، أما العامل الثاني، فهو المستوى التحصيلي، حيث إن المتعلمين الذين تعلموا بأساليب مطابقة لأنماط تعلمهم يحصلون على درجات أعلى من غيرهم، أما عن التخصص الدراسي كعامل من العوامل المؤثرة والمتأثرة بأنماط التعلم، فيوجد علاقة بين نمط تعلم الفرد، والتخصص الذي يفضل دراسته.

وفيما يتعلق بأنماط التعلم ونماذجها فقد خلص (Fleming, & et al. 2002)، كما ورد في (Al-Mohtaseb, 2013) إلى أربعة أنماط تعلم حسية إدراكية، يفضل المتعلم استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات التي يمر بها أثناء عملية التعلم، اعتمدت أساساً لبناء نموذج (VARK)، ويتشكل اسم النموذج من الأحرف الأولى لأنماط التعلم الأربعة المفضلة لدى المتعلمين وهي: النمط البصري Visual حيث تميل حاسة البصر لدى المتعلم إلى السيطرة على مدركاته الحسية عندما تعرض عليه الرسومات والأشكال والمخططات والعروض التصويرية، والنمط السمعي Qural حيث تميل حاسة السمع إلى السيطرة على مدركات المتعلم الحسية، حين تعرض عليه المعرفة بمحاضرات أو أشرطة مسجلة ومناقشات شفوية، والنمط القرائي/ الكتابي Read /Write حيث تسيطر القراءة والكتابة على المدركات الحسية للمتعلم، فيتعلم بشكل أفضل، عندما يتعرض للأفكار والمعاني المقروءة أو المكتوبة في المراجع والمصادر والنشرات وأوراق العمل، أما النمط العملي Kinesthetic ففيه يسيطر الإدراك اللمسي على المدركات الحسية، فيتعلم من خلال العمل اليدوي أو المخبري، وعمل التصاميم وإنجاز المشاريع.

وقد صنّف (Honey, & et al. 2000) أنماط التعلم إلى أربعة أنماط كما ورد في (Al-Zoubi, & et al. 2012) وهي: نمط التعلم النشط Activist الذي يتميز صاحبه بالقيادة والعملية، فيحب أن يجرب ويستمتع بإجراء النشاط، كما يحب العمل الجماعي والمشاركة في الخبرات الجديدة، أما نمط التعلم المتأمل Reflective فصاحبه يتأمل كل خطوة يجريها قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، فلا يتسرع في اتخاذ القرار، وهو دقيق في إنجاز التقارير، أما نمط التعلم النظري Theorist فصاحبه يتابع القضايا بشكل منطقي، ولديه الحجج التي تدعم موقفه، ويستغرق وقتاً كافياً لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف والربط بينها، فيميل إلى التحليل النظري والتعلم الفردي وسماع المحاضرات. وهناك نمط التعلم النفعي Pragmatist الذي

يتفاعل صاحبه تفاعلاً مباشراً مع المواقف، فيفضل التعلم بالأنشطة النظرية التطبيقية، ويميل إلى التعزيز، ويفضل التعلم المباشر ضمن مجموعات صغيرة ومنظمة.

أما نموذج أنماط التعلم الرباعي لدى (كولب) فقد صنف إلى أربعة أساليب أو أنماط للتعلم لدى المتعلمين هي: الأسلوب التقاربي (CE/RO) Converger Style، فما يميز أصحابه الميل إلى الاستكشاف والاستقصاء والتعلم من خلال المحاكاة، فهم عاطفيون، يميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة. أما الأسلوب الاستيعابي (RO/AC) Assimilator Style، فيتميز أصحابه بالملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة، يستوعبون المعلومات المتباعدة في صور متكاملة، يميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات، ويفضلون التعلم عن طريق المحاضرات. وهناك الأسلوب التباعدي (AC/AE) Divergent Style، فالذي يميز أصحابه، استخدام خبراتهم الحسية واهتماماتهم العقلية الواسعة، ونظرتهم إلى الأمور من عدة زوايا، يتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، يهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون. أما الأسلوب التكيفي (AE/CE) Accommodators Style، فيتميز أصحابه بالتجريب الفعال وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، يحبون التحديات والعمل ضمن فريق (Abu Zeid, 2011).

وفيما يتعلق بأنماط التعلم وفق نموذج Felder & Solomon فمنها: المتعلمون النشطون والمتأملون، فالنشطون الذين يميلون في تعلمهم إلى القيام بعمل نشط، والمتأملون يفضلون التفكير بالشيء أولاً وبشكل هادئ، فيبني النشطون تعلمهم على مقولة: "دعونا نجرب ذلك ونرى كيف يعمل" أما المتأملون فمن أقوالهم المأثورة: "دعونا نفكر بهذا الشيء أولاً" كما يفضل المتعلم النشط العمل في مجموعات، بينما يفضل المتعلم المتأمل العمل الفردي. أما التصنيف الثاني للمتعلمين حسب فلدر وسولومون فهو المتعلمون الحسيون والحدسيون، حيث يميل المتعلم الحسي إلى الحقائق، ويفضل حل المشكلات عن طريق بناء خطط وطرق بناءة، ويميل إلى التفصيلات، فهو عملي وحذر، لا يحب المساقات التي لا تقدم ارتباطات مع العالم الحقيقي، أما المتعلم الحدسي، فيميل إلى اكتشاف الاحتمالات والعلاقات، يحب الابتكار، ويميل إلى المجردات والتعبيرات الرياضية. أما التصنيف الثالث، فهو المتعلمون البصريون واللفظيون، حيث يتذكر المتعلم البصري بشكل أفضل حين يشاهد، بينما يعتمد المتعلم اللفظي على الشروحات اللفظية الشفوية. وكذلك هناك المتعلمون المتسلسلون والشموليون، فبينما يميل النوع الأول إلى الفهم بخطوات خطية من خطوة إلى أخرى بشكل متسلسل، إلا أن الشموليين يتعلمون بشكل أفضل عن طريق القفزات الكبيرة، وفي الوقت الذي يميل المتسلسلون إلى اتباع طرق ذات خطوات منطقية للتوصل إلى الحل، نجد الشموليين يقومون بحل مشكلات معقدة بشكل أسرع، لكنهم يصعب عليهم كيفية القيام بالعمل (Abu Al-Nadi, 2010).

ولقد تم تطوير نموذج دن و دن (Duun & Duun Style) على يد (ريتا دن وكينيث دن) حيث يقدم هذا النموذج إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً، يعتمد في أساسه على أن كل متعلم يتعلم أفضل بطريقة الخاصة، لذلك يجب تشخيص الطرق المفضلة لديه؛ ليتم استخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمطه. ويستند هذا النموذج إلى افتراضين،

الأول: أنه يمكن التعرف إلى أفضليات المتعلم الفردية في البيئات التعليمية، الثاني: أنه من الممكن استعمال إجراءات تعليمية متنوعة، وتعديل البيئات التعليمية، لتتلاءم مع أفضليات المتعلم. ويبنى هذا النموذج على أساس أن للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية، والخصائص التطورية التي ينفرد بها عن غيره، وتؤثر هذه الخصائص على كيفية تعلم الفرد لمعلومات ومهارات جديدة، وأن نوعية التعلم ستكون أفضل إذا تم تصميم بيئة التعلم لتتناسب مع مراكز القوة في التعلم لدى الفرد. أما عن الهدف الرئيس للنموذج فهو تحسين فاعلية التعلم من خلال تشخيص وملاءمة نمط التعلم عند المتعلم مع الفرص التعليمية المناسبة (Jaber, & et al. 2004). يضاف إلى ذلك فإن هذا النموذج إذا أحسن توظيفه واستخدامه، يهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي لدى كافة المستويات من المتعلمين خاصة ذوي التحصيل المنخفض، حيث إن مخاطبة حواس المتعلم المتنوعة، أياً كان مستواه العقلي يشجع هذا المتعلم على المشاركة وحسن التعلم.

ومن الأسس التي يقوم عليها النموذج، أن أسلوب التعلم هو مجموعة من السمات الشخصية والبيولوجية والنمائية التي تجعل بيئة التعلم فعالة لبعض المتعلمين، وغير فعالة للبعض الآخر، كما أنه توجد فروق دالة بين تفضيلات التعلم لدى مختلف الأفراد، وتلك التفضيلات متفردة، ويمكن قياس مدى تأثير ملاءمتها، وكلما كانت التفضيلات أقوى، كانت أكثر أهمية في اتخاذ استراتيجيات تعليمية مناسبة، ومن الأسس التي يقوم عليها أيضاً، أنه ينتج عن ملاءمة تفضيلات أنماط التعلم زيادة في التحصيل، وتعديل في الاتجاه نحو التعلم، ويستطيع المتعلمون أن يتعلموا كيفية الإفادة من مواطن القوة في أساليب تعلمهم، خاصة عند تعلم مهارة جديدة، وكلما كان الفرد أقل نجاحاً زادت الحاجة إلى موازنة أسلوب تعلمه المفضل (Ibrahim, 2011).

ويرى الباحث أنه يمكن الإفادة من المبادئ والأسس التي يقوم عليها النموذج، بحيث إذا نظم المعلم البيئية التعليمية بعناصرها المختلفة، من أساليب ووسائل وأنشطة، لتتلاءم مع أنماط مختلفة من التعلم لدى المتعلمين، فإنه يمكنهم جميعهم أن يكتسبوا المعرفة، على الرغم مما بينهم من فروق فردية في القدرات العقلية.

أما عن عناصر نموذج دن وذن لأنماط التعلم، فيمكن عرضها في عدة مجالات هي: الأنماط البيئية، وتشمل الصوت والضوء والحرارة والتصميم. ثم الأنماط الوجدانية، وتشمل التخطيط البنوي والدافعية والمثابرة والمسؤولية. ثم الأنماط الاجتماعية، وتشمل التعليم الفردي، والتعلم مع الأصدقاء والتعلم مع الكبار. ثم الأنماط الفسيولوجية، وتشمل البصر والسمع واللمس والحركة والطعام والشراب، ثم الأنماط السيكلوجية، وتشمل النمط التحليلي والشمولي والدمج بين الاثنين (Ibrahim, 2011).

وعند توظيف نموذج دن وذن، يجب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية التعليمية، بشكل يتوافق مع عناصر النموذج ومبادئه، فعلى المعلم أن يفهم عناصر أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، ثم ينظم الصف بصورة تدعم هذه الأنماط، ويحافظ على مصادر تعليمية تعليمية متنوعة، كما عليه إتقان فن إدارة مجموعات كبيرة أو صغيرة وتعلم مفرد، أما الطالب فإن دوره الرئيس هو تطوير فهم لنمط تعلمه المفضل، ومن ثم استعمال هذا الفهم من أجل اختيار نشاطاته

التعليمية، ومن مسئولياته مراقبة تطوره، فيعرف التعيينات المطلوبة منه. ومن أجل ملاءمة أنماط التعلم ينبغي أن تحتوي الغرفة الصفية على خليط من الأثاث والأدوات التي تختلف عن الصف التقليدي، فينبغي وجود مقاعد تناسب مجموعات صغيرة، وأخرى فردية، وفيما يتعلق بالمواد والإجراءات التعليمية، فعلى المعلم اختيار وتطوير وتجميع مصادر تعليمية متنوعة (جابر وقرعان، 2004)، لذلك لا بد من مراعاة عدة إجراءات وأنشطة تعليمية تعليمية تستخدم مراعاة لأنماط التعلم وفق نموذج دن وذن، وذلك على النحو التالي (Felder, & et al. 2003):

لمراعاة النمط المرئي / اللفظي لدى المتعلم، يمكن للمعلم استعمال الترميز اللوني، وكتابة الجمل، واستخدام البطاقات، وتمثيل المعلومة برسومات ومخططات، وتسجيل معلومات. ولمراعاة النمط الحسي الحركي، فيلزم استخدام طرق تساعد على جعل التعلم ملموساً مثل: عمل نماذج، وزيارة متاحف وأماكن عمل. أما النمط السمعي اللفظي، فيلزمه توظيف التسجيلات الصوتية، وتسجيل المحاضرات ومناقشتها. أما النمط الشمولي فعلى المعلم التركيز على رؤية المتعلم للصورة الكلية قبل التركيز على التفاصيل، وعليه ربط الموضوع بمواضيع أخرى، ورسم خريطة توضح العلاقة بين المعلومات. ومراعاة للنمط التحليلي فعلى المعلم تتبع خطوات متسلسلة ووضع ملخصات لما يعرضه أو يشرحه.

أما النمط التأملي ففيه يعطي المعلم وقتاً كافياً لتفكير الطلبة، وإعطاء تغذية راجعة بين الحين والآخر، والاستعانة بالملاحظات القصيرة تعبيراً عن فهم المتعلم. ولكي يراعي المعلم النمط الجماعي في أنشطته وخبراته، عليه التركيز على الأنشطة الجماعية، والعمل مع المتعلمين، ووضع المتعلم ضمن فريق، واحترام آراء المتعلمين رغم ما بينها من اختلافات. أما المتعلم صاحب النمط الفردي، فيتعلم بشكل أفضل حين يعمل وحده، ويكون سعيداً إذا كلف بأعمال يقوم بها منفرداً. ومراعاة للنمط الحدسي يتطلب من المعلم عدم الاكتفاء بالأنشطة التي تركز على حفظ المتعلم للمعلومة واستظهارها، بل تجاوزها إلى أنشطة تشجع المتعلم على ربط المعلومات، والتوقف عند دلالات المادة المقدمة، وإعطاء مساحة من التخيل والتفكير قبل البدء بالإجابة عن سؤال (Jaber, & et al. 2004).

والميل نزعة سلوكية عامة لدى الفرد، للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة، أما الميل المهني فيعرف في ضوء مشاعر التقبل أو عدم التقبل للأنشطة المختلفة، فالفرد يشارك في الكثير من الأنشطة، ويتعلق بأي منها، طبقاً لدرجة تقبله أو عدم تقبله لها، حيث ترتبط الميول المهنية للمعلم ارتباطاً وثيقاً بالإقبال على نواحي النشاط المختلفة، فتسهم في تكيفه التربوي (Al-Khatib, 2005).

فالعمل الذي يميل إليه الفرد هو العمل الذي يحقق فيه أعلى درجة من الرضا والسعادة والنجاح، وإن الأفراد الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم، يبذلون أكثر رضاء، وأكثر ارتباطاً في عملهم، فالميل المهني يجعل الفرد يمارس العمل بمتعة تمكنه من إتقانه وتطوير طموحاته (Miqdad, & et al. 2011).

ويرى الباحث أنه كلما كانت ميول المعلم إيجابية نحو مهنته، ساعده ذلك على القيام بمهاراته التدريسية على أكمل وجه، وبذلك كان الربط في هذه الدراسة بين مستوى توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وميولهم نحو مهنة التدريس.

وقد أجريت دراسات سابقة حول أنماط التعلم، ومنها دراسة (Al-Mohtaseb, 2013) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وأنماط التعلم المفضلة لديهم، حيث اختارت الباحثة عينة عشوائية تكونت من (1213) طالباً وطالبة، من المدارس الحكومية، التابعة لمديرية عمان الثانية في محافظة العاصمة الأردنية، واستخدمت الباحثة أداتين هما: اختبار التفكير العلمي، ومقياس فارك، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير العلمي متدن، وأنه تقدم مع التقدم في المستوى التعليمي لدى الطالبات مقارنة بالطلاب، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في أنماط التعلم لدى الطلبة، مع وجود فروق في التفكير تبعاً لنمط التعلم السمعي / العملي.

أما دراسة (Ghonem, & et al.2012)، فهذه تعرف إلى الأنماط التعليمية، السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وعلاقتها ببعض المتغيرات. وذلك من خلال الأنماط: السمعي والبصري والحركي واللمسي والاجتماعي والاستقلالي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية، وعددهم (812) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان استبانة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المستوى الرابع يفضلون التفاعل البصري، ويشترك معهم طلاب الدراسات الاجتماعية، وأن طلبة المستوى الثالث والرابع يفضلون نمط التعلم النشط، وأن طلاب الدراسات الإسلامية واللغة العربية يفضلون نمط التعلم السمعي.

وتناولت دراسة (Melhem, 2012) تعرف العلاقة بين الدوجماتية، وأنماط التعلم، وتقدير الذات، لدى عينة من المراهقين في الأردن، حيث قام الباحث ببناء مقياس الدوجماتية، ومقياس أنماط التعلم، ومقياس تقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (900) طالب وطالبة، من الصف التاسع والعاشر، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدوجماتية وتقدير الذات تقعان في مستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين الدوجماتية وتقدير الذات.

كما قام (Ibrahim, 2011) بدراسة، هدفت تعرّف فاعلية برنامج قائم على نموذج (دن) لأنماط التعلم، في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهرى، واختار الباحث عينة من ذوي صعوبات التعلم بلغت (50) تلميذاً، وقام ببناء قائمة أنماط التعلم المفضلة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار الفهم القرآني لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة بين المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو القراءة، لصالح التجريبية أيضاً.

أما دراسة (AbuZeid, 2011) فهذه تهدف الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم والتحصيل، لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأحياء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، كما استخدم اختبار تحصيل المفاهيم، ومقياس الاتجاهات العلمية، واختار الباحث عينة

مكونة من (64) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة، في التطبيق البعدي للاختبار ومقياس الاتجاه لصالح التجريبية.

وهدفت دراسة (Abu Al-Nadi, 2010) إلى تعرّف أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مؤشر أنماط التعلم لفردر وسولومون، وهو مكون من (44) فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى بعد حصل على أهمية نسبية قدرها (59%) هو البعد الحسي – الحدسي، يليه البعد البصري – اللفظي.

كما قام (Hillat, & et al. 2010) بدراسة هدفت تعرّف أثر أنماط التعلم المفضلة في فعالية الذات، لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس فارك (VARK) لأنماط التعلم ومقياس شارير (Sherer) على عينة بلغت (200) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة هو النمط العملي – الحركي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم.

وفي دراسة لـ (Al-Shihry, 2009) هدفت تعرّف أنماط التعلم والتفكير، المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (1291) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس، الذي ترجمه مراد (1994)، ومن أهم نتائج الدراسة، وجود فروق بين كلية العلوم وكلية التربية في النصف الكروي الأيسر لصالح التربية، وكذلك وجود فروق بين الكليات الثلاثة في مجموعة النمط الأيسر لصالح كلية التربية.

أما دراسة (Al-Nadi, 2009) فهتفت إلى تعرّف أثر تنوع استراتيجيات التدريس، على تنمية عادات العقل، وأثر اختلاف أنماط التعلم على هذه العادات، واستخدمت الباحثة أداتين هما: مقياس عادات العقل، ومقياس أنماط التعلم، طبقاً على عينة الدراسة المكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عادة المثابرة لم تتأثر باختلاف أنماط التعلم، وكذلك عادة التأني والمرونة.

وهدفت دراسة (Ghazi, & et al. 2008) إلى تعرّف أثر تدريس وحدة دراسية، قائمة على استراتيجيات تخاطب أنماط التعلم، على تنمية الأداء المعرفي والاتجاه نحو دراسة العلوم، لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، واستخدم الباحثان أداة استطلاع أنماط التعلم، واختبار الأداء المعرفي واستبيان الاتجاه نحو دراسة العلوم، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي، واختار الباحثان عينة قدرها (177) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي أداء المجموعتين في الاختبار المعرفي لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح التجريبية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي ارتبطت بالميدول نحو مهنة التدريس، فقد حاول الباحث التوصل إلى دراسات ذات علاقة، إلا أنه على حد علمه لم يعثر على أي دراسة بهذا الخصوص، رغم كثرة الدراسات التي عالج أصحابها اتجاهات المعلمين نحو المهنة، وليس ميولهم، وتوفر للباحث بعض الدراسات التي تناولت الميول المهنية لدى الطلبة، ومنها دراسة (Al-Said, 2000) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج مقترح، لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على نموذجي المنظم المتقدم، والتعليم الهرمي في أدائهم التدريسي وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، واختارت الدراسة عينة عشوائية من بعض مدارس ولاية صلالة بسلطنة عمان، بلغ عددها (18) معلماً، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات من إعداد الباحث هي: البرنامج التعليمي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس ميول، وأشارت النتائج إلى تقدم أداء المجموعات التجريبية في مهارات الأداء التدريسي، وميول المعلمين نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وعزت الدراسة ذلك للبرنامج المقترح. وهدفت دراسة (Al-Khatib, 2005) إلى توفير أداة قياس، لتحديد الميول المهنية لطلاب المرحلة بدولة الإمارات العربية المتحدة، والكشف عن العلاقة بين مستوى ميول الطلاب وتحصيلهم الدراسي، وتخصصاتهم الدراسية، واختارت الدراسة عينة عشوائية قدرها (747) طالباً، من طلاب الصف الثاني الثانوي الذكور، بمختلف تخصصاتهم من مناطق مختلفة بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة اختبار هولاند للتفضيلات المهنية الذي ترجمه الباحث، ودلت نتائج الدراسة على أن هناك ارتباطاً ذا دلالة بين الميول المهنية، والتحصيل الدراسي وكذلك تخصصاتهم الدراسية.

أما دراسة (Miqdad, & et al. 2011) فاهتمت بمعرفة العلاقة بين الميول المهنية، والذكاءات المتعددة في البيئة البحرينية عند طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، بحيث بلغ حجمها (5%) من إجمالي عدد الأفراد في مدارس المملكة، وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام مقياسي الميول والذكاءات اللذين أعدهما الباحث، ودلت نتائج الدراسة على وجود ارتباط دال موجب بين الذكاءات المتعددة والميول.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة، تعد هذه الدراسة جهداً متواضعاً، من خلاله ركز الباحث على جانب مهم من أنماط التعلم لدى المتعلمين، يتعلق بالنمط التعليمي الذي يستخدمه المعلم عند تعليمه. كما لوحظ استخدام بعض الدراسات المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وهذا يدعم استخدام الباحث لهما في هذه الدراسة، وبمقارنة حجم عينة الدراسة الحالية بتلك العينات يطمئن الباحث إلى كفاية عدد هذه العينة. وتميزت هذه الدراسة عن غيرها بالكشف عن مدى مراعاة المعلمين بأنشطتهم وأساليبهم لأنماط التعلم لدى الطلبة، حسب معايير نموذج دن ودين، وهذا أمر – من وجهة نظر الباحث- يعد مهماً في العملية التعليمية. ومما يلاحظ أيضاً من خلال جمع الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت الميول نحو مهنة التدريس، في حين تركز الكثير من الدراسات التي لم يثبتها الباحث على الاتجاه نحو المهنة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يرى الباحث أنه حين يكون التحدث عن أنماط التعلم مهماً في مراحل التدريس بشكل عام، فإنه أكثر أهمية في المرحلة الأساسية الدنيا، فقد لاحظ في زيارته الميدانية متابعاً الطلبة المعلمين، أن الكثير من المعلمين في هذه المرحلة يركزون بشكل رئيس على مراعاة بعض أنماط التعلم دون غيرها، فمنهم من يكثر من استخدام الوسائل السمعية، وآخر يركز في شرحه على استخدام البطاقات والصور، في حين يكثر ثالث من اللغة الشفوية مع المتعلمين، الأمر الذي يدفع إلى مشاركة مجموعة منهم دون غيرهم، وهذا أمر يراه الباحث لا يلبي حاجات المتعلمين ذوي أنماط التعلم المختلفة، ويرى الباحث أن نموذج (دن و دن) يعد من أكثر النماذج التي تدرس أنماط التعلم لدى المتعلمين، حيث يبنى على عدة معايير، الأمر الذي يلزم المعلم إذا أراد أن يراعي هذه الأنماط، أن يستخدم أنشطة متنوعة تتوافق مع متطلبات هذا النموذج، وصاغ الباحث مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1. ما مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم ؟
 2. ما مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟
 3. هل يوجد اختلاف في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم؟
 4. هل يوجد اختلاف في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس ؟
 5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو مهنة التدريس؟
- وللإجابة عن الأسئلة: الثالث والرابع والخامس من أسئلة الدراسة صاغ الباحث الفروض التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من 1- أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول الأساسي – الثاني الأساسي – الثالث الأساسي).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس، تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس، تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من 1- أقل من 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات).
6. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو مهنة التدريس.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، والفروق فيها التي تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والصف الدراسي، وتعرف مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس، والفروق فيها التي تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، كما هدفت تعرف العلاقة بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو مهنة التدريس.

أهمية الدراسة

عند التحدث عن أنماط التعلم، ودورها في العملية التعليمية، وانعكاساتها على تحصيل الطلبة، وميولهم واتجاهاتهم، ذلك الدور الذي أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (Al-Mohtasib, 2013)، ودراسة (Al-Zoubi, & et al. 2012)، ودراسة (Ghonem, & et al. 2012)، ودراسة (Melhem, 2012)، ودراسة (AbuZeid, 2011)، تبرز أهمية هذه الدراسة التي تعد - رغم تعدد الدراسات - إضافة نوعية، خاصة ارتباط عينتها بالبيئة الفلسطينية وبفئة مهمة، وهي تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، ومما يؤشر إلى أهمية الدراسة النقاط التالية:

1. تعطي نتائج الدراسة مؤشرات لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ولمديري المدارس، والمشرفين فيها حول ضرورة التنوع في الأنشطة التعليمية التعليمية، التي تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.
2. توقف نتائج الدراسة المسؤولين بدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، عند مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التعلم لدى تلاميذهم.
3. يمكن إفادة الباحثين من أدوات الدراسة.
4. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً كافياً لمن أراد الاطلاع على أنماط التعلم وتفصيلاتها.

حدود الدراسة

- تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014.

- تم تطبيق الدراسة في منطقة (دير البلح والمغازي) التعليمية، وهي إحدى المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية، بقطاع غزة.

مصطلحات الدراسة

نمط التعلم: يعرف نمط التعلم بأنه وصف للعمليات التكيفية المناسبة، التي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية، والاجتماعية، والجسمية (Katami, & et al. 2000:2).

وعرفه الباحث إجرائياً بأنه الآلية التي يحب المتعلم أن يتعلم بها، والتي تتوافق مع خصائصه العقلية والانفعالية، ويحقق ذلك انسجاماً بين ما يقوم به المعلم، وما يرغب فيه المتعلم.

معايير نموذج دن و دن: عرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة مؤشرات، صاغها الباحث في ضوء معايير نموذج دن و دن لأنماط التعلم، والتي يتوجب على المعلم مراعاتها عند تدريسه للمتعلمين، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الباحث نتيجة استجابة المعلم على مجموعة من فقرات الاستبانة التي صاغها في ضوء مؤشرات أنماط التعلم لدى (دن و دن)، وهذه الأنماط هي: المرئي اللفظي - المرئي غير اللفظي - الحسي الحركي - السمعي اللفظي - الشمولي - التحليلي - التأملي - الجماعي - الفردي - الحدسي.

الميل: عرف الباحث الميل إجرائياً بأنه درجة تقبل الفرد لمهنته، ورضاه عنها، وتوافقه معها، والاستعداد لها، مما يساعده على إنجازها والنجاح فيها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الباحث، عن طريق استجابة المعلم على فقرات المقياس، حيث تنحصر استجابته في خمسة بدائل هي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً).

المرحلة الأساسية الدنيا: عرفها الباحث إجرائياً بأنها بداية مرحلة التعليم الإلزامي وفق النظام التعليمي الفلسطيني، وتمثل الصفوف: الأول والثاني والثالث الأساسي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة، من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ممن يدرسون في الصفوف من (1-3) بمدارس وكالة الغوث الدولية، بمنطقة دير البلح والمغازي التعليمية، والبالغ عددهم (220) معلماً ومعلمة، حسب إحصائية المنطقة التعليمية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014م.

عينة الدراسة

اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من (150) معلماً ومعلمة، ما يمثل (68%) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة المستردة (144) استبانة، بما يمثل (65.5%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والصف.

الصف	معلمين		معلمات		الإجمالي	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الأول	4	2.8%	41	28.5%	45	31.3%
الثاني	8	5.6%	37	25.7%	45	31.3%
الثالث	11	7.6%	39	27.1%	50	34.7%
قيم مفقودة	0	.0%	4	2.8%	4	2.8%
الإجمالي	23	16.0%	121	84.0%	144	100.0%

أداتا الدراسة

أولاً: استبانة مراعاة معايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم

بعد اطلاع الباحث على الدراسات التربوية التي تناولت أنماط التعلم، وتفحص الكتب والمؤلفات التي عالجت هذه الأنماط، ومنها (Gaber, & et al. 2011)، و (Ibrahim, 2011)، و (AL-Zoubi & et al. 2012)، و (Ghonem & et al. 2012)، اختار نموذجاً منها هو نموذج (Duun & Duun)، والسبب في ذلك من وجهة نظره يعود إلى أنه أكثر النماذج شيوعاً، إضافة إلى إمكانية تحويل عناصره (أنماطه) إلى فقرات يجيب عنها المعلمون من خلال الاستبانة، لتقيس مدى مراعاتهم لأنماط التعلم لدى متعلميهم، ومرّ بناء الاستبانة بالخطوات التالية: تحديد المعايير (المحاور) الرئيسية التي شملتها الاستبانة، ثم بناء المؤشرات (الفقرات) التي تقع تحت كل معيار (محور)، ثم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (80) فقرة، ثم عرضها على المحكمين؛ للتأكد من مناسبة الفقرات لمحاور الدراسة، ودقة صياغتها، ووضوحها وحذف أو تعديل بعض الفقرات.

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، والتي تمثلت في حذف الفقرات (23-8) (66-70) من الاستبانة الأولية لتشابهها لفظاً أو معنى مع فقرات أخرى، وكذلك إعادة الصياغة اللغوية للفقرتين (16-39)، بذلك بلغ عدد فقرات الاستبانة (76) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ووزعت فقرات (مؤشرات) الاستبانة، التي تمثل مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، بالأنشطة التي يستخدمونها، لأنماط التعلم لدى المتعلمين وفق نموذج دن و دن، على عشرة محاور كما يلي:

- المحور الأول: النمط المرئي / اللفظي، وتكون من (9) فقرات.
- المحور الثاني: النمط المرئي / غير اللفظي، وتكون من (7) فقرات.
- المحور الثالث: النمط الحسي / الحركي، وتكون من (9) فقرات.
- المحور الرابع: النمط السمعي / اللفظي، وتكون من (6) فقرات.
- المحور الخامس: النمط الشمولي، وتكون من (9) فقرات.
- المحور السادس: النمط التحليلي، وتكون من (8) فقرات.
- المحور السابع: النمط التأملي، وتكون من (7) فقرات.
- المحور الثامن: النمط الجماعي، وتكون من (7) فقرات.
- المحور التاسع: النمط الفردي، وتكون من (6) فقرات.
- المحور العاشر: النمط الحدسي، وتكون من (8) فقرات.

وحرصاً على توصل الباحث إلى استجابات صادقة من المعلمين على فقرات الأداة، سجل الباحث الملاحظة التالية على غلاف الاستبانة: أخي المعلم، إن أي استجابة من سيادتك على فقرات الاستبانة لا تقيس قوة أدائك أو ضعفه، بل تقيس نمط التعليم الذي تراعيه لدى المتعلمين.

صدق الاستبانة

صدق المحكمين (Trusties Validity): قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للاستئناس بأرائهم حول صلاحيتها، وفي ضوء ذلك تم تعديل وحذف بعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity): وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراتها مع المحور الذي تنتمي له، ومع الاستبانة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال معاملات ارتباط الفقرات بمحاورها وبالاستبانة ككل.

المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
النمط المرئي اللفظي	1	0.67**	0.704**	6	0.58**	0.687**
	2	0.673**	0.521**	7	0.426*	0.664**
	3	0.672**	0.697**	8	0.569**	0.606**
	4	0.591**	0.568**	9	0.767**	0.725**
	5	0.651**	0.442*			
					0.764**	

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 30 (1)، 2016

...تابع جدول رقم (2)

المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة
النمط المرئي غير اللفظي	10	0.545**	0.659**	0.658**	0.754**	14
	11	0.695**	0.477**	0.44*	0.644**	15
	12	0.637**	0.802**	0.791**	0.394*	16
	13	0.413*	0.409*			
النمط الحسي الحركي	17	0.462*	0.389*	0.761**	0.482**	22
	18	0.774**	0.68**	0.557**	0.407*	23
	19	0.616**	0.665**	0.712**	0.702**	24
	20	0.383*	0.736**	0.638**	0.64**	25
	21	0.465**	0.401*			
النمط السمعي اللفظي	26	0.752**	0.485**	0.689**	0.588**	29
	27	0.707**	0.483**	0.742**	0.733**	30
	28	0.672**	0.813**	0.668**	0.451*	31
النمط الشمولي	32	0.626**	0.473**	0.387*	0.398*	37
	33	0.389*	0.63**	0.559**	0.41*	38
	34	0.799**	0.478**	0.753**	0.473**	39
	35	0.568**	0.506**	0.42*	0.747**	40
	36	0.436*	0.384*			
النمط التحليلي	41	0.528**	0.806**	0.436*	0.64**	45
	42	0.703**	0.527**	0.427*	0.595**	46
	43	0.431*	0.632**	0.644**	0.729**	47
	44	0.708**	0.758**	0.745**	0.389*	48
النمط التأملي	49	0.464**	0.435*	0.458*	0.376*	53
	50	0.79**	0.711**	0.551**	0.48**	54
	51	0.665**	0.381*	0.711**	0.546**	55
	52	0.56**	0.419*			
النمط الجماعي	56	0.68**	0.68**	0.699**	0.578**	60
	57	0.385*	0.447*	0.795**	0.671**	61
	58	0.515**	0.477**	0.574**	0.67**	62

...تابع جدول رقم (2)

المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
	59	0.458*	0.458*			
النمط الفردي	63	0.773**	0.689**	66	0.711**	0.765**
	64	0.423*	0.659**	67	0.714**	0.631**
	65	0.685**	0.393*	68	0.751**	0.746**
النمط الحدسي	69	0.573**	0.402*	73	0.659**	0.763**
	70	0.526**	0.608**	74	0.783**	0.711**
	71	0.528**	0.801**	75	0.409*	0.636**
	72	0.648**	0.701**	76	0.562**	0.409*

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة (Questionnaire Reliability)

تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقتين هما: معادلة كرونباخ (Cronbach) وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method): والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
		طريقة ألفا	طريقة التجزئة النصفية
النمط المرئي اللفظي	9	0.821	0.814
النمط المرئي غير اللفظي	7	0.832	0.825
النمط الحسي الحركي	9	0.894	0.863
النمط السمعي اللفظي	6	0.795	0.770
النمط الشمولي	9	0.778	0.769
النمط التحليلي	8	0.842	0.819
النمط التأملي	7	0.895	0.877

...تابع جدول رقم (3)

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
		طريقة ألفا	طريقة التجزئة النصفية
النمط الجماعي	7	0.864	0.822
النمط الفردي	6	0.885	0.853
النمط الحدسي	8	0.876	0.861
الاستبانة ككل	76	0.913	0.882

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات للاستبانة مرتفعة مما يؤكد ثباتها، ويطمئن الباحث إلى صلاحية استخدامها.

ثانياً: مقياس ميول معلمي المرحلة الأساسية نحو مهنة التدريس

قام الباحث ببناء المقياس وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض كتب علم النفس التي تحدثت عن الميول.
- تحديد المحاور الرئيسية التي بني في ضوءها المقياس.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل محور.
- بناء المقياس في صورته الأولية، حيث اشتمل على (45) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

صدق المقياس: validity

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية، على مجموعة من الأساتذة الجامعيين، ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتمائها للمحاور.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وهي حذف سبع فقرات من المحاور الثلاثة بسبب تكرارها في فقرات أخرى بالمعنى وليس باللفظ، بلغ عدد فقرات المقياس بصياغته النهائية (38) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج، وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، أما عن معايير المقياس فهي:

- المحور الأول: ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، وتكون من (14) فقرة.
- المحور الثاني: ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس، وتكون من (9) فقرة.
- المحور الثالث: ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس، وتكون من (15) مؤشراً.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة في المقياس مع الدرجة الكلية له، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الميول من خلال معاملات ارتباط الفقرات بالمحاور والدرجة الكلية للمقياس.

المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط المحور بالاستبيان
ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	1	0.61**	0.384*	0.614**	0.521**	0.771**
	2	0.657**	0.402*	0.688**	0.763**	
	3	0.693**	0.795**	0.743**	0.797**	
	4	0.501**	0.594**	0.675**	0.546**	
	5	0.54**	0.434*	0.504**	0.614**	
	6	0.593**	0.456*	0.413*	0.777**	
	7	0.719**	0.463**	0.592**	0.691**	
ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس	15	0.736**	0.393*	0.584**	0.64**	0.652**
	16	0.779**	0.385*	0.566**	0.67**	
	17	0.646**	0.779**	0.569**	0.391*	
	18	0.63**	0.805**	0.388*	0.715**	
	19	0.642**	0.444*			
ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس	24	0.504**	0.789**	0.665**	0.411*	0.607**
	25	0.51**	0.596**	0.42*	0.619**	
	26	0.397*	0.77**	0.651**	0.416*	
	27	0.677**	0.41*	0.72**	0.774**	
	28	0.537**	0.386*	0.463**	0.662**	
	29	0.696**	0.626**	0.451*	0.48**	
	30	0.531**	0.436*	0.586**	0.462*	
	31	0.539**	0.604**			

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) أو (0.01) وهذا يدل على أن المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس Reliability

بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5): معاملات الثبات لمقياس الميول المهنية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

قيمة معامل الثبات		عدد الفقرات	المحور
طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا		
0.815	0.884	14	ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس
0.846	0.891	9	ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس
0.857	0.914	15	ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس
0.875	0.926	38	المقياس ككل

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات للمقياس مرتفعة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

متغيرات الدراسة

بالنسبة للأداة الأولى للدراسة افترض الباحث عدة متغيرات يمكن أن تؤثر على المتغير المقصود بالدراسة وهو مستوى توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج دن و دن (Dunn and Dunn) لأنماط التعلم وهي: جنس المعلم، وسنوات الخدمة لديه، والصف الذي يدرسه في المرحلة الأساسية الدنيا.

أما بالنسبة للأداة الثانية، وهي مقياس ميول المعلمين نحو مهنة التدريس، افترض الباحث متغيرين هما: جنس المعلم، وسنوات الخدمة.

خطوات التطبيق

بعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتهما، حصل على موافقة لتطبيقهما من مديرة التربية والتعليم لمنطقة دير البلح والمغازي التعليمية بوكالة الغوث الدولية، ثم قام بتوزيع أدوات الدراسة مع مراعاة أن يقوم المعلم بتعبئة المقياس والاستبانة في آن واحد، لمراعاة ذلك عند تحليل البيانات، وتم ذلك بكتابة ملاحظة للمعلم على غلاف الأدوات اللتين قام الباحث بإخراجهما في نسخة واحدة وليس في نسختين، ثم قام الباحث بجمع الأدوات ومعالجة البيانات.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.
2. تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
3. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.
4. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
5. اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitiny U for Two Independent Samples.
6. اختبار T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
7. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم؟ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لفقرات كل محور، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على محاور الاستبانة.

م	المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	النمط المرئي اللفظي	9	3.9437	0.47	78.9%	2
2	النمط المرئي غير اللفظي	7	3.7639	0.66	75.3%	9
3	النمط الحسي الحركي	9	3.6535	0.58	73.1%	10
4	النمط السمعي اللفظي	6	3.8681	0.29	77.4%	7
5	النمط الشمولي	9	3.9475	0.45	79.0%	1
6	النمط التحليلي	8	3.9089	0.64	78.2%	5
7	النمط التأملي	7	3.9365	0.40	78.7%	3
8	النمط الجماعي	7	3.8760	0.41	77.5%	6
9	النمط الفردي	6	3.9144	0.44	78.3%	4
10	النمط الحدسي	8	3.8724	0.49	77.4%	7
	الاستبانة ككل	76	3.8669	0.24	77.3%	

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 30 (1)، 2016

يتضح من الجدول (6) أن مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج دن ودن، تراوحت حسب محاور الاستبانة بوزن نسبي ما بين (73.1%) و(79.0%)، وبلغ الوزن النسبي لمحاور الاستبانة ككل (77.3%)، وبمنظرة تفصيلية للأوزان النسبية للمحاور، نلاحظ أن محور النمط الشمولي حصل على الترتيب الأول بوزن نسبي (79.0%) يليه النمط المرئي اللفظي بوزن نسبي (78.9%)، أما المحور الحسي الحركي حصل على الترتيب العاشر والأخير بوزن نسبي (73.1%). وفي هذا السياق يرى الباحث أن معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ينوعون في إجراءاتهم التدريسية مراعاة للفروق الفردية، ولأنماط التعلم لدى المتعلمين؛ لذلك حصل النمط الشمولي على الترتيب الأول، أما فيما يخص النمط الحسي الحركي الذي حصل على الترتيب الأخير للمحاور، فيرجع الباحث ذلك إلى طبيعة الفصول الدراسية في المرحلة الأساسية الدنيا، والتي يزيد فيها عدد التلاميذ أحياناً عن أربعين تلميذاً؛ الأمر الذي يحد من الإجراءات الحركية، ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة المتعلمين في هذه المرحلة، فلو سمح المعلم لهم بحرية الحركة تزداد الأمور عشوائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟

تم حساب التكرارات والمتوسطات والأوزان النسبية لفقرات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على مقياس الميول.

م	المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	14	3.6627	0.55	73.3%	2
2	ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس	9	3.7639	0.58	75.3%	1
3	ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس	15	3.5755	0.49	71.5%	3
	المقياس ككل	38	3.6522	0.51	73.0%	

يتضح من الجدول (7) أن الوزن النسبي لمستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا على المقياس ككل بلغ (73.0%)، وأن محور المكانة الاقتصادية حصل على الترتيب الأول بوزن نسبي (75.3%)، ويبرر الباحث ذلك إلى الوضع الاقتصادي الصعب الذي يعاني منه سكان قطاع غزة، ونسبة البطالة العالية في القطاع، مما يشعر الموظف خاصة بوكالة الغوث الدولية بميول مرتفعة نحو مكانة مهنته الاقتصادية مقارنة بغيره ممن لا يجدون لهم عملاً،

وبالرغم من ذلك إلا أن الكثير منهم – وهذا ما استطلعته الباحثة باستطلاع شفوي بعد تطبيق أدوات الدراسة- حيث أفادت الفئة المستطلعة آراؤهم أن الراتب الذي يتقاضاه المعلم، بدأت تتناقص قيمته المعيشية مقارنة بالأعوام السابقة نتيجة غلاء المعيشة الفاحش الذي يعيشه الموظف، أما المحور الثالث، وهو ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس، فقد حصل على الترتيب الثالث والأخير بوزن نسبي (71.5%)، ويفسر الباحث ذلك بما أشار إليه معلمو المرحلة الأساسية الدنيا بالاستطلاع الشفوي الذي سبق التحدث عنه، حيث برر المعلمون ذلك بكثرة المهام، والأعباء الملقاة على عاتق المعلم بوكالة الغوث الدولية، والموزعة على الشرح والدروس الإضافية، وعمل المواد الإثرائية وتحليل الاختبارات، وحضور الدورات التدريبية مما زاد أعباء المهنة.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم؟ صاغ الباحث الفروض (1-2-3)، واختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney U for Tow Independent Samples، وذلك نظراً لصغر حجم إحدى العينتين والتباين في عدد أفرادهما، والجدير بالذكر أن اختبار مان-ويتني هو اختبار لا معلمي (لا بارامترى) يستخدم في حال عدم تحقق شروط اختبار (t) المعلمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم تعزى لمتغير النوع.

المجال	جنس المعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig.	مستوى الدلالة
النمط المرئي اللفظي	ذكر	23	63.07	1450.50	1174.500	-1.201	0.230	غير دالة
	أنثى	121	74.29	8989.50				
النمط المرئي غير اللفظي	ذكر	23	61.48	1414.00	1138.000	-1.415	0.157	غير دالة
	أنثى	121	74.60	9026.00				
النمط الحسي الحركي	ذكر	23	69.74	1604.00	1328.000	-.351	0.726	غير دالة
	أنثى	121	73.02	8836.00				
النمط السمعي اللفظي	ذكر	23	59.15	1360.50	1084.500	-1.839	0.066	غير دالة
	أنثى	121	75.04	9079.50				

...تابع جدول رقم (8)

المجال	جنس المعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig.	مستوى الدلالة
النمط الشمولي	ذكر	23	66.85	1537.50	1261.500	-0.742	0.458	غير دالة
	أنثى	121	73.57	8902.50				
النمط التحليلي	ذكر	23	58.39	1343.00	1067.000	-1.823	0.068	غير دالة
	أنثى	121	75.18	9097.00				
النمط التأملي	ذكر	23	60.26	1386.00	1110.000	-1.582	0.114	غير دالة
	أنثى	121	74.83	9054.00				
النمط الجماعي	ذكر	23	69.39	1596.00	1320.000	-0.399	0.690	غير دالة
	أنثى	121	73.09	8844.00				
النمط الفردي	ذكر	23	65.91	1516.00	1240.000	-0.860	0.390	غير دالة
	أنثى	121	73.75	8924.00				
النمط الحدسي	ذكر	23	72.35	1664.00	1388.000	-0.019	0.984	غير دالة
	أنثى	121	72.53	8776.00				
الاستبانة ككل	ذكر	23	60.15	1383.50	1107.500	-1.553	0.120	غير دالة
	أنثى	121	74.85	9056.50				

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى) وذلك في أي من محاور الاستبانة، وفي الدرجة الكلية لها، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Al-Jizani, 2007) التي أظهرت فروقاً في أنماط التعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بوكالة الغوث الدولية يعمل فيها معلمون و معلمات، الأمر الذي يوحد ظروف العمل في الحقوق والواجبات، إضافة إلى أن وكالة الغوث الدولية أولت مديري المدارس فيها امتيازات خاصة في الأونة الأخيرة، مما جعلهم يتابعون المعلمين في مدارسهم بشكل غير عادي، فمدير المدرسة ينافس المدارس الأخرى، فهو حريص على أن يقوم كل معلم، ذكراً كان أو أنثى بالأنشطة التدريسية المنوطة به، ويرى الباحث كذلك أن وكالة الغوث الدولية ما انفكت تعطي المعلمين دورات تربوية تطلعهم على المستجدات التربوية.

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من 1- أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، استخدم الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples T Test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9): اختبار t لدلالة الفروق في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	Sig.	مستوى الدلالة
النمط المرئي اللفظي	10>	47	3.9669	.51333	.410	0.682	غير دالة
	10≤	97	3.9324	.45206			
النمط المرئي غير اللفظي	10>	47	3.6869	.79964	-.976	0.331	غير دالة
	10≤	97	3.8012	.57939			
النمط الحسي الحركي	10>	47	3.5296	.62778	-1.792	0.075	غير دالة
	10≤	97	3.7136	.55250			
النمط السمعي اللفظي	10>	47	3.8617	.28087	-.180	0.857	غير دالة
	10≤	97	3.8711	.30095			
النمط الشمولي	10>	47	3.9267	.47778	-.386	0.700	غير دالة
	10≤	97	3.9576	.43758			
النمط التحليلي	10>	47	3.9548	.64026	.597	0.552	غير دالة
	10≤	97	3.8866	.64426			
النمط التأملي	10>	47	3.8784	.43777	-1.220	0.224	غير دالة
	10≤	97	3.9647	.37686			
النمط الجماعي	10>	47	3.8328	.44315	-.886	0.377	غير دالة
	10≤	97	3.8969	.38836			
النمط الفردي	10>	47	3.9326	.46968	.342	0.733	غير دالة
	10≤	97	3.9055	.43429			
النمط الحدسي	10>	47	3.8803	.43455	.135	0.893	غير دالة
	10≤	97	3.8686	.51297			
الاستبانة ككل	10>	47	3.8427	.27793	-.844	0.400	غير دالة
	10≤	97	3.8786	.21859			

يتضح من الجدول (9)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم، ويرجع الباحث ذلك إلى أن معلمي وكالة الغوث الدولية جميعهم يشاركون في الدورات التدريبية، والتنشيطية التي تعقدتها الوكالة، إضافة إلى أن الظروف التي يعايشها المعلمون واحدة، فليس هناك مجال - في ظل وجود المتابعة المستمرة- لأي معلم عدم القيام بمتطلبات مهنته.

_____ مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 30 (1)، 2016

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول الأساسي - الثاني الأساسي - الثالث الأساسي)، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار ANOVA لدلالة الفروق في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم التي تعزى للصف الذي يدرسه المعلم.

المحور	سنوات الخدمة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.	مستوى الدلالة
النمط المرئي اللفظي	بين المجموعات	.168	2	.084	.375	0.688	غير دالة
	داخل المجموعات	30.634	137	.224			
	المجموع	30.802	139				
النمط المرئي غير اللفظي	بين المجموعات	1.645	2	.823	2.017	0.137	غير دالة
	داخل المجموعات	55.885	137	.408			
	المجموع	57.530	139				
النمط الحسي الحركي	بين المجموعات	.980	2	.490	1.478	0.232	غير دالة
	داخل المجموعات	45.436	137	.332			
	المجموع	46.417	139				
النمط السمعي اللفظي	بين المجموعات	.031	2	.015	.177	0.838	غير دالة
	داخل المجموعات	11.962	137	.087			
	المجموع	11.993	139				
النمط الشمولي	بين المجموعات	.743	2	.372	1.876	0.157	غير دالة
	داخل المجموعات	27.141	137	.198			
	المجموع	27.885	139				
النمط التحليلي	بين المجموعات	.726	2	.363	.872	0.420	غير دالة
	داخل المجموعات	57.039	137	.416			
	المجموع	57.766	139				
النمط التأملّي	بين المجموعات	.200	2	.100	.622	0.538	غير دالة
	داخل المجموعات	22.010	137	.161			
	المجموع	22.210	139				

...تابع جدول رقم (1)

المحور	سنوات الخدمة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.	مستوى الدلالة
النمط الجماعي	بين المجموعات	.822	2	.411	2.481	0.087	غير دالة
	داخل المجموعات	22.697	137	.166			
	المجموع	23.519	139				
النمط الفردي	بين المجموعات	.784	2	.392	1.967	0.144	غير دالة
	داخل المجموعات	27.298	137	.199			
	المجموع	28.082	139				
النمط الحديسي	بين المجموعات	.906	2	.453	1.905	0.153	غير دالة
	داخل المجموعات	32.583	137	.238			
	المجموع	33.489	139				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.174	2	.087	1.589	0.208	غير دالة
	داخل المجموعات	7.479	137	.055			
	المجموع	7.653	139				

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) لأنماط التعلم، تعزى للصف الذي يدرسه المعلم، ويرجع الباحث عدم وجود الفروق، إلى أن الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية الدنيا، تتشابه فيها الخصائص النمائية للمتعلمين، مما يدفع معلمهم إلى تشابه إجراءاتهم التدريسية التي يستخدمونها، وكذلك يرى الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى أن المعلمين بشكل عام ينفذون السياسة التعليمية التي يطلبها المشرفون، ولأن المرحلة الأساسية مشرفوها هم مشرفو مرحلة، وليس مشرفي مبحث، فإن على معلمهم تنفيذ السياسة التعليمية سواء أكان المعلم يدرس الصف الأول أو الثاني أو الثالث.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟ صاغ الباحث الفرضين (4-5)، واختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، استخدم الباحث اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney U for Two Independent Samples وذلك نظراً لصغر حجم إحدى العينتين، والتباين في عدد أفرادهما، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس التي تعزى لمتغير جنس المعلم.

المحور	جنس المعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig.	مستوى الدلالة
ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	ذكر	23	73.28	1685.50	1373.500	-1.105	0.916	غير دالة
	أنثى	121	72.35	8754.50				
ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس	ذكر	23	77.28	1777.50	1281.500	-6.647	0.518	غير دالة
	أنثى	121	71.59	8662.50				
ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس	ذكر	23	79.54	1829.50	1229.500	-9.948	0.343	غير دالة
	أنثى	121	71.16	8610.50				
المقياس ككل	ذكر	23	76.07	1749.50	1309.500	-4.80	0.632	غير دالة
	أنثى	121	71.82	8690.50				

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس، تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وقد يرجع الباحث ذلك، إلى أن من يمتن مهنة التدريس في قطاع غزة سواء من الرجال أو النساء، ليس دافعه ترف العيش، ولكنها مصدر للدخل، يضمن لصاحبه حياة تكاد تكون كريمة، لذلك فميول المعلمين ذكوراً كانوا أم إناثاً نحو المهنة متشابهة.

ولاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من 1- أقل من 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات)، استخدم الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين T Test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12): اختبار t لدلالة الفروق في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	Sig.	مستوى الدلالة
ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	10>	47	3.6322	.54316	-461	0.646	غير دالة
	10≤	97	3.6775	.55703			
ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس	10>	47	3.6832	.55021	-1.164	0.246	غير دالة
	10≤	97	3.8030	.59241			
ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس	10>	47	3.5234	.46873	-886	0.377	غير دالة
	10≤	97	3.6007	.50097			
المقياس ككل	10>	47	3.6013	.49418	-837	0.404	غير دالة
	10≤	97	3.6769	.51452			

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ميول معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن ميول المعلم نحو المهنة مرتبطة بالحاجة إليها، تلك الحاجة التي يسعى إلى تحقيقها المواطن الفلسطيني، و مما يبرر ذلك حرص المعلمين على وظيفتهم، والقيام بواجباتهم نحوها، دعم استمرارية ميول المعلم - و الميول نزعة إيجابية- نحو المهنة بالرغم من سنوات الخدمة التي يعايشها في مهنته.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) وميولهم نحو مهنة التدريس؟ صاغ الباحث الفرض السادس الذي ينص على: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) وميولهم نحو مهنة التدريس. ولاختبار صحة الفرض، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13): معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن) وميولهم نحو مهنة التدريس.

المقياس ككل	الميول نحو مهنة التدريس			معايير (دن و دن)
	ميول المعلم نحو طبيعة مهنة التدريس	ميول المعلم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس	ميول المعلم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	
.349**	.300**	.268**	.406**	النمط المرئي اللفظي
.221**	.180*	.186*	.255**	النمط المرئي غير اللفظي
.135	.057	.192*	.152	النمط الحسي الحركي
.539**	.445**	.257**	.749**	النمط السمعي اللفظي
.306**	.365**	.282**	.226**	النمط الشمولي
.694**	.808**	.547**	.593**	النمط التحليلي
.265**	.336**	.269**	.158	النمط التأملية
.114	.075	.176*	.093	النمط الجماعي
.120	.126	.084	.124	النمط الفردي
.155	.107	.038	.260**	النمط الحدسي
.507**	.533**	.420**	.422**	الاستبانة ككل

* معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، بمعنى أنه كلما زادت الميول نحو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، زاد مستوى مراعاة المعلمين للمعايير، وكذلك توجد علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس، بمعنى أنه كلما زادت الميول نحو المكانة الاقتصادية لمهنة التدريس زاد مستوى مراعاة المعلمين للمعايير، وأيضاً توجد علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج (دن و دن)، وميولهم نحو طبيعة مهنة التدريس، بمعنى أنه كلما زادت الميول نحو طبيعة مهنة التدريس زاد مستوى مراعاة المعلمين للمعايير، ويرى الباحث أن هذا أمر طبيعي، حيث كلما زادت الميول نحو الشيء كان الإنسان أكثر ارتباطاً به، فالمعلمون الذين لديهم ميول إيجابية نحو المهنة دفعهم ذلك إلى مراعاة متطلباتها و القيام بواجباتهم نحوها، بخلاف المعلمين الذين ليس لديهم ميول نحو

المهنة، فيكونوا محبطين يتعاملون مع الحد الأدنى من متطلبات المهنة، واتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته الدراسات السابقة ومنها دراسة (Al-Said, 2000) و كذلك دراسة (Al-Khatib,2005) التي أكدت أن الفرد يشارك في الكثير من الأنشطة و يتعلق بها طبقاً لدرجة تقبله وميله لها.

توصيات الدراسة

- ضرورة أن يقوم معلمو المرحلة الأساسية الدنيا بتعرّف أنماط التعلم لدى تلاميذهم.
- حث معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، على توظيف أنشطة تدريسية تراعي النمط المرئي غير اللفظي، والنمط الحسي الحركي.
- ضرورة توفير بيئة صفية، يستطيع فيها المعلمون مراعاة أنماط التعلم لدى طلبتهم، خاصة فيما يتعلق بعدد الطلبة و اشتغال غرفة الصف على خليط من الأثاث والأدوات، بحيث يختلف عن الصف التقليدي، وضرورة وجود مقاعد فردية، وأخرى تناسب مجموعات صغيرة.
- تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ خاصة النصاب التدريسي لكل معلم، ليتسنى له القيام بمهامه بما فيها دراسة أنماط التعلم لدى طلبته ومراعاتها.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، لتدريبهم على طرق تدريس تراعي أنماط التعلم.

مقترحات الدراسة

يقترح الباحث القيام بالدراستين التاليتين :

- القيام بدراسة تحليلية لكتب المرحلة الأساسية الدنيا، في ضوء معايير أنماط التعلم.
- القيام بدراسة تجريبية لتعرّف أثر مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط تعلم طلبتهم، على اكتساب المهارات اللغوية و الحاسوبية.

References (Arabic & English)

- Abdul-Jabbar, Thaira. (2010). Relationship of learning and thinking styles with the completion of (100m) hurdles among the female students in the Faculty of Physical Education / University of Karbala. *Journal of Physical Education Science*, 3 (4), 189-206.
- Abu Al-Nadi, & Hala, Jamal. (2010). Most preferred learning styles among the students of Isra Private University (reality and ambition). *Journal of Social and Educational Studies, Egypt*, 16(1), 61-112.

- Abu Zeid & Omar Saleh. (2011). The impact of Kolb's theory (model and learning styles) on the achievement and attitude levels in learning biology. *Journal of the Fayoum Faculty of Education, Egypt, (11)*, 222-272.
- Alsaid Ahmed Jaber (2000). The effect of training primary school social studies' teachers on the use of two instructional models in their teaching and their attitudes towards the teaching of social studies. *The educational Journal, (15)*. January pp 179-234.
- Al- Jizani, Muhammad. (2007). Relationship of learning styles with the intelligence of Basic Education faculty students. **Journal of College of Basic Education**, University of Mustansiriya, Iraq, Issue 51. 279 -308.
- Al- Khatib, Saleh. (2005). Professional interests among secondary school students in the UAE and its relationship with educational achievement and majority. *Journal of Association of Arab Universities and Educational Psychology, 3(1)*, 43-85.
- Al- Zak, Ahmad Yahya. (2009). *Psychology*. Dar Wael for publication, Oman, the first edition.
- Al- Zoubi, & Talal Al-Shara, Ibrahim and Salamat, Mohammad (2012). Epistemological beliefs of female students about science in the Faculties of Educational Sciences at the University of Jordan and King Hussein bin Talal University and their impact on their learning styles and attitudes towards science. *Journal of King Saud University (24). "Educational Sciences and Islamic Studies (1)*, Riyadh, 100-124.
- Al-Mohtasib, Sumya. (2013). Scientific thanking and its relationship with learning styles among the students of upper primary stage. *The educational Journal, 106(2)*, 283-324.
- Al-Nadi, Azza. (2009). The effect of the interaction between the diversification of teaching strategies and learning styles on the development of some of the habits of mind among middle school

- students. *Journal of Social and Educational Studies, Egypt, 15(3)*, 313-349.
- Al-Shihry, Hasan bin Rafia. (2009). Learning and thinking styles among male and female students of the University of Thebes. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Science, 1(2)*. 354-400.
 - Dunn, R. & Dunn, K. (1993). Teaching Secondary Students through their individual Learning styles: Practical approaches for grade 7-12 "Needham Heights A: Allyn and Bacon.
 - Felder R. & Soloman, B. (2003). *Learning Styles and Strategies*. www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm.
 - Felder, Richard M. (2005). Designing to maximize learning. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 128(1)*.
 - Fleming, N.D. & Bonwell, C.C. (2002). *How Do I Learn Best? A students Guide to Improved Learning*. Christchurchm New Zealand, Gleming/ Bonwell.
 - Ghazi, Ibrahim & Tulaimat, Hala. (2008). The Effectiveness of a teaching strategy addressing the first preparatory students' learning styles in the development of some of the goals of science education. *Journal of Science Education, Egypt, 11(1)*. 1-57.
 - Ghoneim, Mohammed & Buddy, Zaki. (2012). Differences in learning styles and their relationship with some variables. *Reading and knowledge Journal, Egypt, 125*. 164-232
 - Hass and Parkay. (1999). Teacher Education and Trainee Learning Style Personalized Education and Training. *International Journal of Lifelong Education, 24(31)*. 243-255.
 - Hillat, Mustafa Al-Zubi, Ahmed & Shdeifat, Noor. (2010) The impact of. preferred learning styles on self efficacy among the students in the Department of Educational Sciences , Princess Alia

University college. *Journal of Educational and Psychological Science*, 11(1), 266-290.

- Honey, P & Mumford, A. (2000). *The learning styles questionnaire*, Peter Honey Publication, Maidenhead, Berkshire. U. K, 2000.
- Ibrahim, Ahmad. (2011). The effectiveness of a program based on Dunn's model of learning styles in the development of reading skills and the attitudes towards reading among Azhari first secondary graders with learning difficulties. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, (43), Egypt, pp 2-84.
- Jaber, Liana & Qar'an, Maha. (2004). Learning styles (theory and practice). Qattan Foundation, Qattan Centre for Educational Research and Development, Ramallah – Palestine.
- James W. Keefe. (2000). *Assessing Students' Learning Styles: In National Association of Secondary school Principals(Ed)*. OP. Cit, P.49.
- Kitami, Yusef & Kitami, Naifeh. (2000). *The psychology of classroom learning*. Al-Shoroq Publishing and Distribution house, Amman, Jordan, the first edition.
- Melhem, Sami. (2012). Dogmatism and its relationship styles to learning and self-esteem among a sample of adolescents in Jordan. *Journal of Benha Faculty of Education*. 90(2). April, pp 82-119.
- Miqdad, & Mohammed Hussein, Khadija. (2011). Professional interests and multiple intelligences among the third secondary graders in Bahrain Kingdom. *Psychological Studies – Al-Basira Center for Research, consultations and educational services, Algeria*, (5). 9-39.
- Snow R, E. (1997). Aptitude and Systems in adaptive classroom teaching In Della Kappan. 97(5). 354.