LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature
P-ISSN: 2614-4425 E-ISSN: 2580-1716
Vol.10, No.1, 2026, pp.238-264
DOI: http://dx.doi.org/10.18326/lisania.v10i1.238-264

Preferred Learning Styles Based on the VARK Model among Diploma of Educational Qualification Students and Their Teaching Practices at Damascus University

العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي وممارساتهم التدريسية في جامعة دمشق

Ebtisam Mohmed Fares
Department of Curricula and Instruction Methods, Faculty of Education,
Damascus University, Syria
ibtesam.ii@damascusuniversity.edu.sy

ENGLISH ABSTRACT

This study explored the relationship between preferred learning styles based on the VARK model and teaching practices among Diploma of Educational Qualification students at Damascus University using a descriptive-analytical design. A total of 120 students participated in the study, and data were collected through a VARK-based learning styles questionnaire and a teaching practices scale to identify students' dominant learning preferences and instructional tendencies. The findings indicated that the kinesthetic learning style was the most dominant among students (M = 4.75), while teaching practices tended to emphasize auditory-verbal practices, with an overall moderate level (M = 3.27). The results also revealed no statistically significant relationship between learning styles and teaching practices ($\chi^2 = 6.829$, $p > 0.05$), suggesting that preferred learning styles may not directly influence classroom teaching practices. Furthermore, multiple linear regression analysis showed that learning styles were not significant predictors of teaching practices ($F = 0.682$, $p > 0.05$). In addition, no statistically significant differences were found in either learning styles or teaching practices based on gender, college type, or years of experience, indicating relatively similar instructional tendencies among participants regardless of demographic background. Based on these findings, the study recommends enhancing teachers' use of diverse instructional strategies that accommodate various learning styles and developing effective guidelines to improve teaching practices, while also emphasizing the importance of learner-centered approaches in teacher preparation programs.

***Keywords**: VARK Model, Learning Styles, Teaching Practices, Teacher Education, Educational Qualification Students*

INDONESIAN ABSTRACT
Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji hubungan antara gaya belajar yang disukai berdasarkan model VARK dan praktik mengajar mahasiswa Diploma Kualifikasi Pendidikan di Universitas Damaskus dengan menggunakan desain deskriptif-analitis. Sebanyak 120 mahasiswa berpartisipasi dalam penelitian ini, dan data dikumpulkan melalui angket gaya belajar berbasis VARK serta skala praktik mengajar untuk mengidentifikasi preferensi gaya belajar dominan dan kecenderungan praktik pembelajaran mereka. Hasil penelitian menunjukkan bahwa gaya belajar kinestetik merupakan gaya belajar yang paling dominan di kalangan mahasiswa (M = 4,75), sedangkan praktik mengajar cenderung menekankan praktik auditori-verbal dengan tingkat keseluruhan sedang (M = 3,27). Hasil penelitian juga menunjukkan tidak adanya hubungan yang signifikan secara statistik antara gaya belajar dan praktik mengajar (χ^2 = 6,829, p > 0,05), yang mengindikasikan bahwa preferensi gaya belajar tidak secara langsung memengaruhi praktik mengajar di kelas. Analisis regresi linear berganda juga menunjukkan bahwa gaya belajar bukan prediktor yang signifikan terhadap praktik mengajar (F = 0,682, p > 0,05). Selain itu, tidak ditemukan perbedaan yang signifikan secara statistik pada gaya belajar maupun praktik mengajar berdasarkan jenis kelamin, jenis fakultas, maupun lama pengalaman. Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini merekomendasikan peningkatan penggunaan strategi pembelajaran yang beragam sesuai dengan berbagai gaya belajar serta pengembangan panduan yang efektif untuk meningkatkan praktik mengajar, sekaligus menekankan pentingnya pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dalam program pendidikan guru.

Kata Kunci: Model VARK, Gaya Belajar, Praktik Mengajar, Pendidikan Guru, Mahasiswa Diploma Kependidikan

المقدمة

تُعدّ الفروق الفردية بين المتعلمين من القضايا الأساسية في العملية التعليمية، إذ يمتلك كل فرد طريقة خاصة في إدراك المعلومات ومعالجتها وتنظيمها، الأمر الذي ينعكس على أسلوب تعلمه وأدائه الأكاديمي والمهني. وقد أشارت الدراسات التربوية والعصبية إلى أن التعلم يتأثر بعوامل معرفية وإدراكية داخلية تختلف من شخص لآخر، وأن وعي المتعلم بطريقة تعلمه يسهم في تحسين قدرته على الإنجاز والتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة (أبو جادو ونوفل، ٢٠٢٤؛ Rees & Kanai, 2011) ومن هذا المنطلق ظهرت نظريات وأنماط التعلم التي تفسر الكيفية التي يفضل الأفراد من خلالها استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ويعد نموذج فارك (VARK) من أبرز هذه النماذج، حيث يصنف أنماط التعلم إلى البصري، والسمعي، والقرائي/الكتابي، والحركي (Fleming & Mills, 1992; Pashler et al, 2012)، كما يُعد من أكثر النماذج استخدامًا في المجال التربوي لبساطته وقدرته على تفسير تفضيلات المتعلمين الحسية في اكتساب المعرفة (الرويلي، ٢٠٢٣؛ Lee, 2025). ويُعدّ وعي المعلم

بنمط تعلمه من العوامل المهمة التي قد تسهم في تطوير ممارساته التدريسية، إذ تساعده هذه المعرفة على تنويع استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويعزز فاعلية التعلم داخل الصف (Awla, 2014)، كما أن الممارسات التدريسية الحديثة لم تعد تقتصر على نقل المعرفة، بل أصبحت تشمل التخطيط للتدريس، وإدارة الصف، واستخدام التقنيات التعليمية، وتوظيف استراتيجيات التعلم النشط والتقويم المستمر بما ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة كالبنائية ونظرية الذكاءات المتعددة والتصميم الشامل للتعلم (Almulla, 2023; Shearer, 2018; Phelan et al., 2025). وتشير الأدبيات التربوية إلى أن فعالية الممارسات التدريسية ترتبط بقدرة المعلم على خلق بيئة تعلم تفاعلية تراعي خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم المختلفة (Leung & Wong, 2005).

وقد أكدت بعض الدراسات وجود علاقة بين أنماط التعلم وأساليب التدريس والممارسات الصفية لدى المعلمين والمتعلمين في التعليم العالي (Penger & Tekavčič, 2009؛ سالم وعبدالله، ٢٠١٣؛ Awla, 2014)، كما بينت دراسات أخرى أهمية معرفة المعلم والمتعلم بنمط التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي وتنويع أساليب التدريس وتحقيق الإنجاز التعليمي (لعجال، ٢٠١٥؛ يعقوب وآخرون، ٢٠١٦). وفي المقابل، أشارت بعض الاتجاهات الحديثة إلى محدودية الأدلة التي تدعم فرضية مطابقة أسلوب التدريس مع نمط التعلم المفضل للمتعلم، مؤكدة أهمية توظيف ممارسات تدريسية متعددة الوسائط تراعي تنوع المتعلمين بدلًا من تصنيفهم بصورة جامدة (Pashler et al., 2009؛ Clinton-Lisell & Fitzinger, 2024).

كما تبرز أهمية دراسة أنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي باعتبارهم فئة تجمع بين الجانب الأكاديمي النظري والممارسة الصفية الفعلية، الأمر الذي يجعل وعيهم بأساليب تعلمهم عاملًا مؤثرًا في تشكيل ممارساتهم التدريسية المستقبلية. فالمعلم الذي يمتلك فهمًا أعمق لخصائص تعلمه يكون أكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، والتفاعل مع احتياجات المتعلمين المختلفة، وبناء بيئة تعليمية أكثر مرونة وفاعلية. كما تؤكد برامج إعداد المعلمين الحديثة أهمية تنمية الكفايات التأملية والمهنية التي تساعد الطالب المعلم على تقييم أدائه وتطوير ممارساته باستمرار (Lefebvre et al., 2023).

ومن جهة أخرى، فإن التحولات الرقمية والتطورات التكنولوجية المتسارعة في المؤسسات التعليمية فرضت على المعلم أدوارًا جديدة تتجاوز الأساليب التقليدية في التدريس، حيث أصبح من الضروري توظيف التقنيات التعليمية والأنشطة التفاعلية بما ينسجم مع خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم المختلفة (Muslu & Siegel, 2024). كما أن استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز والتعلم النشط يسهم في زيادة دافعية الطلبة وتحسين مشاركتهم داخل الصف، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية ونواتج التعلم. وفي هذا الإطار، أصبحت الممارسات التدريسية الفاعلة ترتبط بقدرة المعلم على الدمج بين المعرفة التخصصية والمهارات التربوية والتقنية في آنٍ واحد.

كذلك، تسهم دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والممارسات التدريسية في توفير مؤشرات مهمة لمطوري المناهج وبرامج إعداد المعلمين حول طبيعة الاستراتيجيات التعليمية الأكثر ملاءمة للمتعلمين. ففهم الأنماط التعلمية السائدة لدى الطلبة المعلمين قد يساعد في تصميم برامج تدريبية وأنشطة تعليمية تراعي التنوع المعرفي والحسي بينهم، بما يعزز من فاعلية التعليم ويحقق بيئات صفية أكثر شمولًا وتفاعلًا. كما يمكن أن تسهم نتائج هذا النوع من الدراسات في دعم التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية مراعاة الفروق الفردية وتحقيق التعلم المتمركز حول المتعلم داخل المؤسسات التعليمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أنماط التعلم أو الممارسات التدريسية بصورة منفصلة، فإن الدراسات التي بحثت العلاقة بين أنماط التعلم وفق نموذج VARK والممارسات التدريسية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي ما تزال محدودة، ولا سيما في البيئة السورية. كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي وجود ضعف في معرفة كثير من الطلبة بمفهوم أنماط التعلم وتطبيقاتها داخل الصف، مع اعتماد ملحوظ على طرائق تدريس تقليدية لا تراعي خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم المختلفة. ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث في الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) والممارسات التدريسية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة دمشق، بهدف الإسهام في تطوير برامج إعداد المعلمين وتحسين فاعلية الممارسات التدريسية بما يتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

منهجية البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى أنماط التعلم لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وعلاقتها بممارساتهم التدريسية، لذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الواقع ووصفه وصفًا دقيقًا كميًا ووصفيًا. وتضمن البحث متغيرات مستقلة هي: الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع الكلية (علمية، أدبية)، وسنوات الخبرة في التدريس (أقل من ٥ سنوات، ٥—١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، إضافة إلى متغير أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK)، بينما تمثلت الممارسات التدريسية بالمتغير التابع.

تكوّن مجتمع البحث من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، والبالغ عددهم (٤٦٣) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات العلمية والنظرية. واعتمدت الباحثة على العينة المتيسرة من الطلبة الذين سبق لهم ممارسة التدريس، مع استبعاد غير الممارسين والاستبانات غير المكتملة، ليبلغ حجم العينة النهائية (١٢٠) طالبًا وطالبة ممن استوفوا شروط المشاركة في البحث. وقد روعي في اختيار العينة أن يكون أفرادها على تماس مباشر بالممارسات التدريسية داخل البيئة الصفية، بما يتيح دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والممارسات التدريسية بصورة أكثر دقة. كما توزعت العينة وفق متغيرات الجنس، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة التدريسية، بهدف الكشف عن الفروق المحتملة بين أفراد العينة في ضوء هذه المتغيرات.

جدول ١. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيراتها

عينة البحث	**الجنس**		**نوع التخصص**		**سنوات الخبرة**		
المتغيرات	ذكور	إناث	كلية علمية	كلية نظرية	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
العدد	45	75	48	72	56	48	16
النسبة امئوية	%37	%63	%40	%60	%47	%40	%13
المجموع	120		120		`120		

للإجابة عن أسئلة البحث استخدمت الباحثة أداتين رئيسيتين لجمع البيانات. تمثلت الأداة الأولى في اختبار فارك (VARK) لأنماط التعلم، وهو من إعداد Fleming & Bonwell، ويهدف إلى

قياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، وقد تمت ترجمته إلى العربية واستخدامه في عدد من الدراسات السابقة مثل الشهري (٢٠١٨)، ومشاري (٢٠٢٠)، والرويلي (٢٠٢٣). ويتضمن المقياس أربعة أنماط للتعلم هي: البصري، والسمعي، والقرائي/الكتابي، والحركي، ويتكون في صورته المعربة من (١٥) سؤالًا، يتبع كل سؤال أربعة بدائل تمثل أنماط التعلم المختلفة، مع إمكانية اختيار أكثر من بديل للسؤال الواحد. وللتحقق من صدق الأداة عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) طالبًا، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وهي قيمة مناسبة لأغراض البحث العلمي. واعتمدت الباحثة النمط الأعلى درجة بوصفه النمط التعلمي السائد لدى الطالب المعلم في التحليل الإحصائي.

أما الأداة الثانية فكانت استبانة الممارسات التدريسية، وهدفت إلى التعرف إلى الممارسات التدريسية التي يستخدمها طلبة دبلوم التأهيل التربوي أثناء التدريس. وقد تم إعدادها بالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة Hoge (2016)، والشمري (٢٠١٩)، وكريشان والشناق (٢٠٢٠). تضمنت الاستبانة أربعة مجالات رئيسة هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والتقويم والتغذية الراجعة، والاتصال والتواصل مع الطلاب، واشتمل كل مجال على (١٠) بنود، ليصبح مجموع البنود (٤٠) بندًا وفق مقياس ليكرت الخماسي. وللتحقق من صدقها، عُرضت الاستبانة على (٧) محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس، وتم تعديل بعض البنود وفق ملاحظاتهم مع الإبقاء على عدد البنود كما هو. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية، وأظهرت النتائج معاملات ارتباط مناسبة ودالة إحصائيًا. كذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وجاءت القيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة جيدة من الصدق والثبات وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

جدول ٢. أرقام البنود في استبانة الممارسات التدريسية

استبانة الممارسات التدريسية	أرقام البنود
مجال التخطيط للتدريس	1-10
مجال تنفيذ التدريس	11-20
مجال التقويم والتغذية الراجعة للدرس	21-30
مجال الاتصال والتواصل مع الطلاب	31-40

تم حساب معامل بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول ٣. صدق الاتساق الداخلي لكل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال التابع له

الرقم	درجة الارتباط	الدلالة	الرقم	درجة الارتباط	الدلالة	الرقم	درجة الارتباط	الدلالة	الرقم	درجة الارتباط	الدلالة
1	.696**	.001	11	.484*	.031	21	.686**	.001	31	.635**	.000
2	.675**	.001	12	.774**	.000	22	.693**	.001	32	.641**	.000
3	.762**	.000	13	.871**	.000	23	.831**	.000	33	.686**	.000
4	.843**	.000	14	.519*	.019	24	.762**	.000	34	.677**	.000
5	.674**	.002	15	.674**	.001	25	.752**	.000	35	.646**	.000
6	.800**	.000	16	.740**	.000	26	.576**	.008	36	.528**	.014
7	.636**	.003	17	.654**	.008	27	.482*	.032	37	.862**	.000
8	.560**	.010	18	.707**	.000	28	.759**	.000	38	.730**	.000
9	.762**	.000	19	.720**	.000	29	.831**	.000	39	.674**	.002
10	.590**	.011	20	.731**	.000	30	.482*	.032	40	.600**	.005

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)،* دالة عند مستوى دلالة (0.05)

وللتحقق من التناسق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المحاور الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بهدف التأكد من مدى اتساق المحاور مع الأداة ككل، وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط مناسبة ودالة إحصائيًا، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

جدول ٤. درجة الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	التخطيط	التنفيذ	التقويم والتغذية الراجعة	الاتصال والتواصل
درجة الارتباط	.766**	.530**	.557**	.851**
مستوى الدلالة	.000	.001	.000	.000

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقتين اثنتين:

– حسب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية في المقياس كله (0.85)، وهي قيمة ثبات مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

جدول ٥. مصفوفة معاملات الثبات لأبعاد المقياس حسب معادلة ألفا كرونباخ

المجال	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ	
	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال التخطيط للتدريس	10	0,86
مجال تنفيذ التدريس	10	0,73
مجال التقويم والتغذية الراجعة للدرس	10	0,91
مجال الاتصال والتواصل مع الطلاب	10	0,79

– بطريقة التجزئة النصفية (Spilt- Half): بلغ معامل الثبات للمقياس (0.82) وتعد قيمة ثبات مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

وتم تصحيح نتائج المقياس التي أعدت باستخدام مقياس ليكرت الخماسي ووزعت العلامات من (5-1) درجات: والجدول (6) يوضح تمثيل العبارات أو عدم تمثيلها والدرجة التي تقابلها.

جدول ٦. تمثيل الدرجات في الاستبانة والدرجة التي تقابلها

المقياس	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا
تمثل المهارة	5	4	3	2	1
لا تمثل المهارة	1	2	3	4	5

النتائج والمناقشة

أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي

لمعرفة أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) عند طلاب دبلوم التأهيل التربوي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة أنماط التعلم لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي في جامعة دمشق، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول ٧. أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) عد طلاب دبلوم التأهيل التربوي

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الحركي Kinesthetic	4.75	2.174	1
القرائي/الكتابي Read/Write	4.25	2.453	3
السمعي Aural	4.51	2.145	2
البصري Visual	3.06	1.864	4

تشير النتائج إلى أن النمط الأكثر تفضيلًا عند طلاب دبلوم التأهيل التربوي هو النمط الحركي بمتوسط حسابي (4.75)، تلاه النمط السمعي (4.51)، فالقرائي/ الكتابي (4.25)، بينما حصل النمط البصري على أدنى المتوسطات (3.06)، وهذا يدل على تباين الطلبة في أنماط التعلم المفضلة، وهذا يتفق مع ما أكده فليمنغ (Fleming & Mills, 1992) مؤسس نموذج VARK بأن الأفراد يختلفون في أساليب استقبالهم للمعلومات، ومع نظرية جاردنر (Gardner, 2011) في نظريته عن الذكاءات المتعددة أن كل فرد لديه نمطه التعليمي الخاص.

وأن تفضيل النمط الحركي يمكن تفسيره بطبيعة برنامج دبلوم التأهيل التربوي القائم على التدريس المصغر والأنشطة التطبيقية العملية المطلوبة، الأمر الذي يعزز فكرة الخبرة المباشرة والممارسة العملية في التمكن من المهارات الأساسية في التدريس، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات حديثة أكدت تفضيل الطلبة للنمط الحركي في البيئات العملية (Abbasi et al., 2021; Kumari et al., 2023).

أما فيما يتعلق بالنمط السمعي فجاء في المرتبة الثانية، ما يعكس اعتماد الطلاب على الاستماع والمناقشة في البيئة الجامعية، وتوجه الطلاب للاستماع للمحاضرات، وهو ما أشارت إليه دراسة (Wong et al, 2018) حول فاعلية الحوار في تعزيز التعلم السمعي. أما النمط القرائي/الكتابي فحل ثالثاً، ويُعزى ذلك إلى استخدامه في مراجعة الأدبيات والتحضير، دون أن يكون النمط الأبرز (Moghadam et al., 2020). في حين جاء النمط البصري أخيرًا، ويُفسر ذلك بقلة اعتماد البرنامج على الخرائط الذهنية والوسائط المرئية، على الرغم من دورها المهم في تحسين الفهم عند توفرها، وحسب ما أشارات إليه الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى تقديم المعرفة بطرائق متعددة بدل الاعتماد على نمط واحد، كما في إطار التصميم الشامل للتعلم (El-Saftawy, E. et al, 2024).

الممارسات التدريسية التي يستخدمها طلبة دبلوم التأهيل التربوي أثناء التدريس

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الاستبانة في كل محور وللاستبانة كلها، من خلال الإجابة عن مفردات الاستبانة حسب فئات التدرج الخماسي فيها، تم حساب طول الفئة، وأعطيت كل درجة من الدرجات قيمًا متدرجة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي باستخدام القانون الآتي:

طول الفئة=أعلى درجة للاستجابة – أدنى درجة للاستجابة / عدد فئات تدرج الاستجابة

$(5 - 1)/5 = 0.8$ (درويش ورحمة، 2012)

وبذلك تعطى القيم إذا تم استخدام ممارسة المعلمين للممارسات التدريسية الداعمة للتنظيم الذاتي حسب ما يلي: بدرجة ضعيفة جدًا: 1,79 -1، بدرجة ضعيفة: 1,80-2,59، متوسطة: 2.60- 3.39، مرتفعة: 3.40- 4.19، مرتفعة جدًا: 4.20-5، ويوضح الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية المستخدمة من قبل طلاب دبلوم التأهيل التربوي في جامعة دمشق:

جدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث للممارسات التدريسية المستخدمة

الرقم	المجال	مفردات الاستبانة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تخطيط الدروس	أقرأ الدرس جيدًا قبل التحضير له	120	3.47	1.068	1	مرتفعة
2		أستمع لدروس معدة من قبل باستمرار		3.06	1.207	7	متوسطة
3		أشاهد دروسًا على المنصة التربوية أو على اليوتيوب في مجال تخصصي		2.70	1.252	9	متوسطة
4		أستخدم تصاميم مختلفة أثناء الإعداد للدرس		2.96	1.180	8	متوسطة
5		أسأل وأناقش زملاء العمل طرائق التحضير للدرس		3.25	0.991	6	متوسطة
6		أزود خطة التدريس دائمًا بأنشطة تطبيقية مهارية		3.45	1.044	2	مرتفعة
7		أهتم بالتفاصيل الدقيقة أثناء الإعداد الكتابي للدرس		3.39	1.204	3	متوسطة
8		أحرص أن يكون دفتر التحضير ذا مظهر مرتب ونظيف ومزين		3.34	1.312	4	متوسطة
9		أطلع على تحضيرات سابقة من قبل مدرسين غيري		3.06	1.082	7	متوسطة

10		ألتزم بالخطط الوزارية للمنهاج والأهداف المعدة للمقرر	3.27	1.099	5	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال تخطيط الدروس	**3.20**	**0.409**		**متوسطة**
11	تنفيذ الدروس	ألتزم بمواعيد الدروس بدقة تامة	3.46	1.159	4	مرتفعة
12		أعتمد على اللوحات والمجسمات في تنفيذ الدرس	3.31	1.188	7	متوسطة
13		أستخدم السبورة لكتابة النقاط المهمة في الدرس وتوضيح المفاهيم	3.50	1.069	2	مرتفعة
14		يمتاز درسي بغلبة الجانب اللفظي على الجانب التطبيقي	3.32	0.971	6	متوسطة
15		أناقش طلابي بطريقة تنمي التفكير الناقد لديهم	3.50	1.137	2	مرتفعة
16		أعتمد على تقنيات ومصادر التعلم المختلفة	3.39	1.252	5	متوسطة
17		أوجه الطلاب للقراءة والكتابة أكثر من العمل اليدوي	3.18	1.347	8	متوسطة
18		أشجع الطلاب على المشاركة الصفية الفاعلة	3.51	1.122	1	مرتفعة
19		أساعد الطلاب على ربط موضوع الدرس بحياتهم وخبراتهم السابقة	3.47	1.137	3	مرتفعة
20		أستخدم الكتاب والأوراق المحضرة مسبقًا لإعطاء الدرس	2.99	1.184	9	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال تنفيذ الدروس	**3.36**	**0.520**		**متوسطة**
21	التقويم والتغذية الراجعة	أستخدم أسلوب الورقة والقلم في تقييم الطلاب	3.20	1.227	6	متوسطة
22		أناقش الطلاب في نمط ونموذج الامتحان المعطى	3.29	1.176	5	متوسطة
23		أفضل أن يحتوي نموذج الامتحان على أشكال بيانية ورسومات	2.91	1.134	8	متوسطة
24		أخصص جزءًا من التقييم للمشاريع الطلابية والمشاركات الصفية	3.20	1.076	3	متوسطة
25		أستخدم أدوات قياس مختلفة ولا أتقيد بنمط واحد	3.31	1.122	4	متوسطة
26		أستمع للطلبة حول الأخطاء التي ارتكبوها في الامتحان	3.40	1.141	3	مرتفعة
27		أحرص على مراجعة الدروس وقراءتها قبل تقييم الطلاب	3.48	0.798	2	مرتفعة
28		أقدم المكافآت التشجيعية اللفظية لأداء الطلاب المتميز	3.73	1.098	1	مرتفعة
29		أستخدم الصور والملصقات والجوائز المادية لتقييم الأداء الجيد	3.20	1.185	6	متوسطة
30		أفضل أسلوب التقييم الشفهي أكثر من غيره	2.95	1.015	7	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال تقويم الدروس والتغذية الراجعة	**3.27**	**0.414**		**متوسطة**
31	الاتصال والتواصل	أستمع بشكل جيد لآراء الطلاب وأفكارهم أثناء الدرس	3.36	1.091	4	متوسطة
32		أتابع وأشاهد الواجبات المنزلية للطلبة باستمرار	3.30	1.019	6	متوسطة
33		أتحدث بصوت واضح وأنوع بنبرات الصوت	3.38	1.109	3	متوسطة

34	أراعي الإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد والحركة في الدرس	3.26	.985	8	متوسطة
35	أشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الصفية	3.45	1.121	1	مرتفعة
36	أتواصل مع الطلاب خارج أوقات الدوام الرسمي عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (Email, Facebook, Whatsapp) وغيرها	3.39	1.117	2	متوسطة
37	أستخدم فواصل حركية منشطة أثناء الدرس	3.35	1.089	5	متوسطة
38	أكتب للطلبة عبارات تشجيعية على دفاترهم وكتبهم	3.22	1.133	9	متوسطة
39	أشارك الطلاب بالأنشطة الاجتماعية والتطوعية	3.35	1.083	5	متوسطة
40	أناقش الطلاب بقضايا ومشكلات من واقع حياتهم	3.28	1.258	7	متوسطة
	الدرجة الكلية في مجال الاتصال والتواصل مع الطلاب	**3.33**	**0.578**		**متوسطة**
	الدرجة الكلية للاستبانة كلها	**3.27**	**0.484**		**متوسطة**

يتبين من الجدول (٨) أن درجة ممارسة طلاب دبلوم التأهيل التربوي المدرسين للممارسات التدريسية بجميع مجالاتها (التخطيط، التنفيذ، التقويم، والاتصال) جاءت ضمن المستوى المتوسط ، ويُشير هذا إلى أن الممارسات التدريسية ليست في حدها الأدنى، لكنها لم تصل بعد إلى المستوى المأمول من الكفاءة والجودة.

ويمكن تفسير هذا المستوى المتوسط في ضوء طبيعة مرحلة الإعداد التربوي، حيث لا يزال الطلبة في طور اكتساب الخبرات التدريسية، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة الإتقان المهني. كما قد يعكس ذلك وجود فجوة بين المعرفة النظرية التي يكتسبها الطلبة وبين قدرتهم على توظيفها عمليًا داخل الموقف التعليمي، وهي فجوة شائعة في برامج إعداد المعلمين.

وعلى مستوى المجالات الفرعية: أظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين أثناء التخطيط يولون اهتمامًا بقراءة الدروس وتضمين خططهم بأنشطة تطبيقية مهارية، إلا أن اعتمادهم على مصادر رقمية كالدروس المصورة أو المنصات التعليمية جاء أقل من المتوقع. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Hattie, 2009) من أن جودة التخطيط تؤثر بدرجة مباشرة على تحسين تعلم الطلبة، إذ يُعزز وجود أنشطة واضحة ومتنوعة من فرص الفهم العميق للمحتوى.

أما في مجال تنفيذ الدروس فالطلبة المعلمون يلتزمون بمواعيد الحصص، ويشجعون مشاركة الطلاب، ويربطون الدروس بخبراتهم الحياتية، ما يشير إلى إدراكهم لأهمية التفاعل الصفي. غير أن

النتائج أظهرت في الوقت نفسه غلبة الجانب اللفظي على التطبيقي، وهو ما يتعارض مع توجهات التدريس الحديثة القائمة على التعلم النشط، فقد بينت دراسة (Chianson-Akaa et al, 2025) أن مهارات التواصل الفعّال للمعلم تعد من أقوى العوامل المؤثرة في انخراط الطلاب وتفاعلهم داخل الصف.

وفي مجال التقويم والتغذية الراجعة، فقد تبيّن أن المعلمين يميلون إلى استخدام التغذية الراجعة الشفوية والمكافآت التشجيعية، إلى جانب مراجعة الدروس قبل التقييم. وهذا ينسجم مع نتائج دراسة (Wisniewski, et al, 2020) التي أوضحت أن التغذية الراجعة المستمرة والمتنوعة تُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة دافعية المتعلمين، بخاصة حينما تركز على التشجيع وبناء الثقة.

وأظهرت النتائج في مجال الاتصال والتواصل مع الطلاب أن المعلمين يشجعون الطلبة على التفاعل والمشاركة، ويتواصلون معهم بوضوح أثناء الحصة، بل ويمتد هذا التواصل أحيانًا إلى خارج الصف عبر وسائل التواصل الاجتماعي. ورغم ذلك، ظل استخدام بعض المهارات الاتصالية مثل توظيف لغة الجسد أو متابعة الواجبات المنزلية ضمن مستوى متوسط. وهو ما يتوافق مع ما ذكره (Hattie, 2018) بأن التواصل الإيجابي بين المعلم والطالب يمثل أساسًا في بناء بيئة تعليمية فعّالة تعزز دافعية الطلبة للتعلم.

يتضح من خلال النتائج أن النمط السائد في الممارسات التدريسية يميل إلى الاعتماد على الجوانب السمعية واللفظية أكثر من الجوانب التطبيقية والحركية، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه (Willingham, 2015) بأن أنماط التعلم جامدة (سمعي، بصري، حسي) لا يجد لها سندًا قويًا في البحث العلمي، وأن التركيز ينبغي أن يكون على التنويع في استراتيجيات التدريس بما يخدم أهداف التعلم ومحتواه أكثر من توافقه مع أسلوب تعلم محدد للطالب أم المعلم، إن المستوى المتوسط للممارسات التدريسية، إلى جانب الميل للأساليب التقليدية يشير إلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين بما يعزز التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي.

ولتوضيح العلاقة بين أنماط التعلم الموجودة عند طلاب دبلوم التأهيل التربوي وممارساتهم التدريسية حسب **سؤال البحث الرئيس"ما العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي وممارساتهم التدريسية"** تم استخدام اختبار كا تربيع (χ^2)

للاستقلالية، وسبب اختيار كا تربيع نظرًا لطبيعة المتغيرات التصنيفية في أنماط التعلم، حيث يتم تصنيف الأفراد إلى فئات منفصلة (بصري، سمعي، قرائي/كتابي، حركي)، ما يجعل استخدام معامل ارتباط بيرسون غير مناسب، لافتراضه وجود متغيرات كمية مستمرة. كما استخدم الاختبار نفسه لدراسة الفروق تبعًا للمتغيرات الديموغرافية ذات الطبيعة الفئوية.حيث تم وضع مستوى الممارسة في ثلاث فئات (منخفض، متوسط، مرتفع) مقابل الأنماط الأربعة للتعلم وفق VARK والجدول (٩) ويوضح النتائج

جدول ٩. نتائج اختبار كا تربيع(χ^2) للعلاقة بين أنماط التعلم المفضلة والممارسات التدريسية

المجال	درجة الحرية	العينة	قيمة (χ^2)	الدلالة
التخطيط	3	120	4.764	.190
التنفيذ			.814	.846
التقويم والتغذية الراجعة			4.611	.203
الاتصال والتواصل مع الطلاب			1.633	.652
الممارسات التدريسية			6.829	.078

أظهرت نتائج اختبار كا تربيع (χ^2=6.829) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج VARK (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي) والممارسات التدريسية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، ما يدل أن اختلاف أنماط التعلم لدى الطلبة لم ينعكس بصورة دالة في ممارساتهم التدريسية داخل الموقف التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أظهرته النتائج السابقة، حيث تبين أن النمط الحركي هو الأكثر تفضيلًا لدى الطلبة، في حين تميل ممارساتهم التدريسية إلى الطابع السمعي/اللفظي، وهو ما يكشف عن فجوة بين تفضيلات التعلم الشخصية والتطبيقات التدريسية الفعلية .وتشير هذه الفجوة إلى أن الممارسات التدريسية لا تتشكل بالضرورة وفق أنماط التعلم الفردية، بل تتأثر بعوامل أكثر تأثيرًا، مثل طبيعة برنامج الإعداد التربوي، ومتطلبات المنهاج، وأنماط التدريس السائدة في البيئة التعليمية وهذا ما أيدته دراسة (Roig, 2008) ، وأكدت دراسة (Larkin & Budny, 2015) أن الأنماط التعلمية الفردية لا تُترجم بالضرورة إلى ممارسات تدريسية متمايزة، إذ إن متطلبات المنهاج وطرائق التدريس السائدة تلعب دورًا أكبر، وفي السياق نفسه بينت دراسة (Allcock & Hulme,

2017) أن استخدام أنماط VARK في التخطيط لا يضمن وجود فروق عملية في الممارسات التدريسية.

وفي دراسة (Dunn et al, 2009) فقد توصلت إلى أن تكييف استراتيجيات التدريس مع أنماط التعلم يسهم في تحسين اتجاهات الطلاب والتحصيل الأكاديمي، إلا أن تطبيق هذه التوصيات يعتمد بدرجة كبيرة على وعي المعلم وقدرته على الدمج بين الأنماط المختلفة في الممارسة الصفية، وهذا ما أكدته دراسة (Awla, 2014) أن التوافق بين أنماط التعلم وأساليب التدريس لا يظهر دائمًا بشكل دال، إذ إن الكثير من الممارسات التدريسية تبقى محكومة بالمنهاج وبالتوقعات المدرسية والبيئة الصفية أكثر من ارتباطها بالفروق الفردية بين المتعلمين وأنماط تعلمهم.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الممارسات التدريسية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في هذا البحث بدت أكثر ارتباطًا بمتطلبات التدريب والمقررات الدراسية والمعايير المنهجية، فمرحلة دبلوم التأهيل التربوي تعد مرحلة تطوير مهني لتدعيم التدريس، وتمثل مرحلة انتقالية في بناء الكفايات المهنية، حيث ينشغل الطلبة باكتساب المهارات الأساسية للتدريس وفق معايير محددة، كما أن بعض المعلمين بشكل عام وليس فقط طلاب التأهيل التربوي لا يدركون كيفية توظيف النمط التعليمي الخاص بهم في ممارساتهم التدريسية، وإنما تستند الممارسات التدريسية على نوعية المنهج والوسائل المتوفرة في البيئة الصفية، وعوامل أخرى كقيود المنهج والأنظمة المدرسية، وهذا جعلها أقل ارتباطًا بالاختلافات الفردية في أنماط التعلم.

القدرة التنبؤية لأنماط التعلم وفق نموذج VARK بالممارسات التدريسية

للكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط التعلم بالممارسات التدريسية، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression). ونظرًا لأن متغير أنماط التعلم يُعد متغيرًا فئويًا يتضمن أربعة أنماط (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي)، فقد تم تحويله إلى متغيرات وهمية (Dummy Variables)، حيث اعتُمد النمط البصري فئةً مرجعية، وأُنشئت ثلاثة متغيرات وهمية تمثل الأنماط السمعي، والقرائي/الكتابي، والحركي. وقد دخلت هذه المتغيرات بوصفها متغيرات مستقلة في نموذج الانحدار، بينما مثّلت الدرجة الكلية للممارسات التدريسية المتغير التابع، ويبين الجدول (١٠) نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٠. نتائج اختبار تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لأنماط التعلم للتنبؤ بالممارسات التدريسية

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	R^2	مستوى الدلالة
أنماط التعلم	الانحدار	1.104	3	0.368	1.589	0.039	0.196
	الخطأ	26.880	116	0.232			
	المجموع	27.984	119				

أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) لاختبار دلالة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لأنماط التعلم وفق نموذج VARK (البصري، السمعي، الحركي، القرائي) في التنبؤ بالممارسات التدريسية أن قيمة ($F = 1.589$) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتشير هذه النتيجة إلى أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي لا تُسهم في التنبؤ بالممارسات التدريسية لهم، وقيمة ($R^2 = 0.039$) وهذا يعني أن 3.9% من التباين في الممارسات التدريسية تفسر من خلال أنماط التعلم، ما يشير لوجود علاقة ضعيفة جدًا بين أنماط التعلم والممارسات التدريسية.

وتعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج السؤال الرئيس، حيث أكدت عدم وجود علاقة دالة بين أنماط التعلم والممارسات التدريسية، ما يشير إلى أن تأثير أنماط التعلم – إن وجد – لا يصل إلى مستوى التنبؤ، بل يظل تأثيرًا محدودًا وغير مباشر.

ويمكن تفسير ضعف القدرة التنبؤية لأنماط التعلم بأن الممارسات التدريسية تُعد سلوكًا مركبًا ومعقدًا، يتشكل من تفاعل مجموعة من العوامل، مثل الخبرة التدريسية، ومتطلبات المنهاج، وطبيعة برنامج الإعداد التربوي، وأنماط التدريس السائدة، إضافة إلى خصائص البيئة الصفية. ومن ثم، فإن اختزال هذا السلوك في متغير واحد كأنماط التعلم لا يفسر بدرجة كافية التباين في الأداء التدريسي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Allcock & Hulme, 2010) التي لم تجد علاقة قوية بين أنماط التعلم والأداء الأكاديمي، وكذلك مع نتائج (Horri, 2017) التي أوضحت محدودية الأثر المباشر لأنماط التعلم في الأداء. ودعمت هذه النتيجة دراسة (Pashler et al, 2009) ودراسة (Clinton-Lisell & itzinger, 2024)، التي أكدت بالأدلة التجريبية مطابقة النمط التعليمي بطريقة التدريس والممارسات التدريسية هي مطابقة ضيئلة، وإن الإصرار على هذا التطابق قد يكون ضارًا في المقابل، تتباين هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات أخرى (Dunn et al., 2009؛ Awla, 2014)

التي أكدت وجود علاقة بين استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم، الأمر الذي يفتح المجال لاعتبار الممارسات التدريسية ناتجة عن عوامل متعددة تتجاوز تفضيلات التعلم الفردية.

الفروق في أنماط التعلم وفق متغيرات الجنس ونوع الكلية والخبرة

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار كا^2 للكشف عن الفروق في أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج VARK تبعًا لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة التدريسية. وقد تم اختيار هذا الاختبار نظرًا لأن متغير أنماط التعلم يُعد متغيرًا تصنيفيًا يتكون من أربعة أنماط رئيسة (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي)، وليس متغيرًا كميًا مستمرًا. ويعرض الجدول (١١) نتائج اختبار كا^2 للفروق بين أفراد عينة البحث وفق هذه المتغيرات.

جدول ١١. نتائج اختبار كا^2 (χ^2) لاختبار الفروق في أنماط التعلم وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير المستقل	العينة	درجة الحرية	قيمة χ^2	الدلالة	النتيجة
الجنس	120	3	2.568	0.463	غير دال
نوع الكلية			4.906	0.179	غير دال
سنوات الخبرة			5.228	0.515	غير دال

أظهرت نتائج اختبار كا^2 (Chi-Square) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط التعلم المفضلة لدى أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيرات الجنس، نوع الكلية (تطبيقية/نظرية)، والخبرة التدريسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أنماط التعلم تمثل في جوهرها ميولًا معرفية فردية تتشكل من خلال خبرات التعلم الشخصية والتفاعل مع المواقف التعليمية، أكثر من ارتباطها بخصائص ديمغرافية عامة. ويعني ذلك أن هذه الأنماط لا تتحدد بناءً على الانتماء لمجموعة معينة (ذكور/إناث، تخصص علمي/أدبي)، بل تعكس أساليب إدراكية خاصة بكل فرد.

بالإضافة إلى أن أفراد العينة ينتمون إلى بيئة تعليمية متقاربة نسبيًا (برنامج دبلوم التأهيل التربوي)، حيث يخضعون لخبرات تعليمية وتدريبية متشابهة، ما قد يسهم في تقليل الفروق المحتملة بينهم، بغض النظر عن خلفياتهم المختلفة.

وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة (Penger & Tekavčič, 2009)، حيث أشارت إلى أن أنماط التعلم وفق نموذجي Dunn & Dunn، Honey & Mumford لا تتأثر بشكل

جوهري بالخصائص الديمغرافية للطلبة في التعليم العالي. كما دعمت نتائج دراسات (مصطفى وبنا، 2022) حول أنماط التعلم وفق نموذج VARK بين طلبة كلية التربية والتي بينت أن التفضيلات التعليمية لا تختلف باختلاف الجنس أو التخصص بصورة دالة إحصائيًا، وإنما ترتبط بميول فردية. وتوصلت دراسة الشهري (2018) إلى أن أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية لم تُظهر فروقًا واضحة تُعزى لمتغيرات شخصية أو ديمغرافية، مما يعزز فكرة أن هذه الأنماط تمثل أساليب فردية للتعلم أكثر مما تعكس فروقًا بين المجموعات.

وبالرغم أن دراسة الجراح (2015) لم تجد فروقًا مرتبطة بالجنس بالنسبة للأنماط، لكن وجدت فروقًا بالنسبة للتخصص. ومن ثم يمكن القول إن نتائج البحث تضيف دعمًا أدبيًا للاتجاه القائل إن أنماط التعلم ذات طابع فردي نسبيًا، وليست سمات ثابتة أو محددة بعوامل ديمغرافية، بل هي مرنة نسبيًا، وقابلة للتأثر بالسياق التعليمي، وهو ما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى التعلم بوصفه عملية ديناميكية تتشكل من تفاعل الفرد مع بيئته التعليمية.

الفروق في الممارسات التدريسية وفق متغيرات الجنس ونوع الكلية والخبرة

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الممارسات التدريسية تبعًا لمتغيري الجنس ونوع الكلية، وذلك نظرًا لأن كلا المتغيرين يتكون من فئتين مستقلتين. أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام الاختبار الإحصائي المناسب للكشف عن الفروق بين أكثر من فئة. ويعرض الجدول (١٢) نتائج اختبار (t–test) للفروق في الممارسات التدريسية وفق متغيري الجنس ونوع الكلية.

جدول ١٢. نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق بين متوسطي إجاباب أفراد عينة البحث للممارسات التدريسية حسب متغيري الجنس ونوع الكلية

المتغير	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة
الجنس	ذكور	45	3.35	0.485	118	1.480	0.142
	إناث	75	3.22	0.480			
نوع الكلية	علمية	48	3.26	0.470	118	0.165	0.870
	نظرية	72	3.27	0.497			

بينت نتائج اختبار (t-test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث حول الممارسات التدريسية تبعًا لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية بين الطلاب المعلمين الذكور والإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب المعلمين بغض النظر عن جنسهم، يواجهون ظروفًا متشابهة في بيئة العمل التربوي ما يجعل أنماط ممارساتهم التدريسية متقاربة.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع الكلية (علمية/نظرية) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من الكليات العلمية والكليات النظرية في ممارساتهم التدريسية، ويُعزى ذلك إلى أن متطلبات العملية التدريسية والتوجهات العامة في الأداء التربوي قد لا تختلف كثيرًا بين الكليات العلمية والنظرية، الأمر الذي يسهم في تقارب مستوى الممارسات التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البطوش(2019) التي أشارت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية لم يتأثر بمتغير الجنس، كما بينت أيضًا أن الخبرة التدريسية لم تكن ذات تأثير جوهري على مستوى تلك الممارسات. كما دعمت هذه النتيجة دراسة كريشان وآخرين (2020) ودراسات (Penger & Tekavčič, 2009؛ Awla, 2014)، التي توصلت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى المعلمين ليست بالضرورة مرتبطة بالمتغيرات الديمغرافية وإنما قد تعود لعوامل أخرى مثل طبيعة المادة الدراسية أو بيئة المدرسة، وفرص التطوير المهني. وتتسق هذه النتيجة مع ما طرحته نظرية التعلم البنائي (Constructivism) التي تركز على أن فاعلية التدريس ترتبط بقدرة المعلم على بناء بيئة تعلم نشطة، أكثر من ارتباطها بخصائصه الشخصية

وبالنسبة لمتغير الخبرة تم استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث للممارسات التدريسية حسب متغير الخبرة، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول ١٣. نتائج اختبار تحليل التباين الآحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث للممارسات التدريسية حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الممارسات التدريسية	بين المجموعات	2	0.261	0.131	0.551	**0.578 غير دالة**
	داخل المجموعات	117	27.723	0.237		
	المجموع	**119**	**27.984**			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق في الممارسات التدريسية لدى أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتشير هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة التدريسية لم يكن لها أثر جوهري في مستوى ممارسة الممارسات التدريسية، وهو ما يعكس تجانس أداء المعلمين بغض النظر عن سنوات خدمتهم، فالطلبة المعلمون سواء أكانوا مبتدئين أم ذوي خبرة، يخضعون للمحتوى التدريبي نفسه و لمتطلبات الأداء نفسها، ما يؤدي إلى تقارب مستوى ممارساتهم التدريسية، وترتبط هذه النتيجة بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن الخبرة وحدها لا تُعد مؤشرًا كافيًا لتحسين الأداء التدريسي، ما لم تقترن بالتأمل المهني والتطوير المستمر. ففي ضوء نظريات التعلم المهني المستمر، يُنظر إلى فاعلية المعلم بوصفها نتاجًا للتدريب المنظم، والممارسة التأملية، والتغذية الراجعة، وليس مجرد تراكم سنوات الخدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الطبوش، 2019 ؛ كريشان وآخرين، 2020) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأن الممارسات التدريسية قد تتأثر أكثر بعوامل أخرى مثل التدريب المهني والتأهيل التربوي المستمر، وتتفق أيضًا هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Penger & Tekavčič, 2009) في دراستهما حول أنماط التعلم في التعليم العالي، حيث أشارا إلى أن الخبرة التدريسية لا تشكل دائمًا عاملًا حاسمًا في تطوير أساليب التدريس. كما أوضحت دراسة (Mizoguchi, 2024) في اليابان أن الخبرة التدريسية لا تُعد متغيرًا متنبئًا قويًا للممارسات الصفية، خاصة في المستويات الأساسية، بينما تظهر آثارها بشكل أوضح في المراحل المتقدمة. وفي السياق ذاته، بيّنت دراسة (Abrahams, 2025) حول التعليم القائم على الاستقصاء أن الفروق بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة لم تكن دائمًا واضحة في الممارسات الأساسية، وإنما ظهرت بشكل أكبر في تنفيذ الأنشطة المعقدة.

يمكن القول إن الخبرة التدريسية وحدها ليست كافية لإحداث فروق جوهرية في الممارسات التدريسية، وإن تطوير هذه الممارسات يتطلب برامج تدريبية مستمرة ودعمًا مؤسسيًا موجهًا، والعمل على صقل المعارف النظرية بالإطلاع على المستجدات التربوية لمواكبة الحداثة في الممارسات التدريسية.

ومما سبق، أظهرت نتائج البحث أن النمط الحركي كان الأكثر تفضيلًا لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة دمشق، في حين جاء النمط البصري في المرتبة الأخيرة، مما يدل على وجود تنوع في أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) بين أفراد العينة. كما بينت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية لدى الطلبة المعلمين جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات. ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة أو قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بين أنماط التعلم والممارسات التدريسية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم أو الممارسات التدريسية تبعًا لمتغيرات الجنس أو نوع الكلية أو سنوات الخبرة. وتشير هذه النتائج إلى أن الممارسات التدريسية قد ترتبط بدرجة أكبر ببرامج الإعداد التربوي ومتطلبات البيئة التعليمية أكثر من ارتباطها بالخصائص الفردية وأنماط التعلم لدى الطلبة المعلمين.

الخلاصة

في ضوء النتائج التي أظهرت أن الممارسات التدريسية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي جاءت بمستوى متوسط، وعدم وجود علاقة دالة بين أنماط التعلم وفق نموذج VARK والممارسات التدريسية، يوصي البحث بتطوير برامج تدريبية للطلبة المعلمين تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشكلات، مع توفير تطبيقات عملية وتغذية راجعة مستمرة. كما يوصي بتدريب الطلبة المعلمين على تصميم الدروس متعددة الوسائط التي تجمع بين العرض البصري، والشرح التفاعلي، والأنشطة الكتابية والتطبيقية داخل الحصة الواحدة، إلى جانب تطوير أدوات التقويم بما يراعي تنوع أنماط التعلم لدى المتعلمين. كذلك يؤكد البحث أهمية توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين الممارسات التدريسية وتنويع أساليب التعلم، وإجراء دراسات تجريبية مستقبلية للكشف عن أثر البرامج التدريبية الحديثة في تطوير كفايات الطلبة المعلمين ورفع فاعلية أدائهم التدريسي.

المراجع

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2024). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر. الأردن. ط7.

إسماعيل، إبراهيم السيد (2014). أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية* . جامعة بور سعيد.(16).

البطوش، أحلام محمد سالم (2019). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك – مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأزهر، *37(2)*، 623–659.

البيات، منال وآخرون (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعليم المدمج. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 40(1). 173- 192. https://doi.org/10.12816/0055545

جابر، ليانا وقرعان، مها (2004). *أنماط التعلم (النظرية والتطبيق)*. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. فلسطين.ط١.

الجراح، عبدالله عزام (2015). قياس أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(10)*. 109-121 .

درويش، رمضان ورحمة، عزيزه (2012): *التقويم والقياس في العلوم النفسية والتربوية*. جامعة دمشق.

الرويلي، عايد بن عايض (2023). برنامج قائم على أنماط التعلم (VARK) وأثره على تنمية مهارات التدريس باستخدام منصات التعلم التفاعلية لدى معلمي الرياضيات. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية. 2(2)*. ص40-78.

سالم، محمد؛ وعبدالله، أحمد (2013). نمط التعلم المفضل لدى الدراسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 34(3)*. 226- 306.

الشمري، نعيمة حبيب الثويني (2019). الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP. (11)*. ص ص157 - 187.

الشهري، عبدالله (2018). أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك (VARK) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 7(8)*. ص ص 133- 143.

الصغير، علي بن محمد والنصار، صالح بن عبد العزيز (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة.(18)*.

كريشان، أسامة مرزوق وآخرون (2020). مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الفيزياء من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية في الأردن. *المجلة التربوية. (75)*. ص ص 25-55.

لعجال، سعيدة (2015). *الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. الجزائر.

مشاري، منذر عبود (2020). *تأثير منهج تعليمي وفقًا لأنموذج فارك بوسائل مساعدة في تعلم مهارتي المناولة والتهديف بكرة القدم للاعبين بأعمار (11-9) سنة*. رسالة ماجستير. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة المثنى. العراق.

مصطفى، فرهاد علي وبنا، منيب صبحي شهاب (2022). أنماط التعلم المفضلة على وفق أنموذج (VARK) لدى طلبة الأقسام العلمية والأدبية المرحلة الثانية في كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات . *مجلة الدراسات والأبحاث في التعليم الرياضي. 32(1)*. ص 65-79.
https://doi.org/10.55998/jsrse.v32i1.275

المقرن، انتصار حمد عبد العزيز (2016). الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الأساسية على ضوء النظرية المعرفية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 5(9)*. ص ص265- 283.

يعقوب جعفر جعفر، الخزي، فهد عبد الله، صفر، عمار حسن (2016). أنماط التعلم لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين. 17(4).* 152-185.

Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2021). Relationship between learning styles and academic performance of virtual nursing students. *Journal of Education and Health Promotion*, *10(307).* https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_732_20

Abrahams, I. (2025). *Inquiry-based science education and teacher practices: A comparative study*. Cambridge University Press.

Allcock, S. J., & Hulme, J. A. (2010). Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise*? Psychology Teaching Review, 16(2),* 67–79.

Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *CogentEducation*, *10(1).* https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929

Awla, H. A. (2014). Learning styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics*, *2(3),* 241–245.

Bazán-Perkins, B., Santibañez-Salgado, J.A.(2025). Relationship between the learning gains and learning style preferences among students from the school of medicine and health sciences. *BMC Med Educ 25*, 71. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06554-0

Bernier, J. (2009). *The relationship between learning styles and online education among entry-level Doctor of Pharmacy degree students* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations Publishing.

Cevikbas, M., König, J. & Rothland, M. Empirical research on teacher competence in mathematics lesson planning: recent developments. *ZDM Mathematics Education 56,* 101–113 (2024). https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2

Chaseley TL and Abercrombie S (2025) Using scaffolds to support preservice teachers' reflective practice. Front. Educ. 10:1621269. https://doi.org/ 10.3389/feduc.2025.1621269

Chianson-Akaa,M,M et al. (2025). Impact of teacher communication skills on students' classroom engagement in mathematics learning*. Journal of*

*Teaching Mathematics and Computer Science .23(1).*1-27. https://doi.org/ 10.5485/TMCS.2025.14242.

Clinton-Lisell ,V & Litzinger C.(2024). Is it really a neuromyth? A meta-analysis of the learning styles matching hypothesis. Front Psychol. 10;15:1428732. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2024.1428732. PMID: 39055994; PMCID: PMC11270031.

Coleman, J. (2010). Elementary teachers' instructional practices involving graphical representations. *Journal of Visual Literacy.29(2).* 198–222.

Dunn, R., et al. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *82(3),* 135–140. Https://doi.org/10.3200/TCHS.82.3.135-140

El-Saftawy, E et al. (2024). Influence of applying VARK learning styles on enhancing teaching skills: Application of learning theories. *BMC Medical Education, 24(579).* Https://doi.org/10.1186/s12909-024-05979-x.

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992*). I'm different; not dumb: Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*. In A. C. L. Zelmer (Ed.), Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA) (pp. 44-53). Brisbane, Australia: HERDSA.

Fleming N. D. , & Bonwell C. C. (2019)."*How Do I learn best: A Student's Guide to Improved learning*". VARK Learn. http://vark-learn.com/product/how-do-i-learn-best/.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* .(10th ed). New York: Basic Books

Hattie, J. (2009). Visible learning: *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.

Hattie, J.(2018). 252 Influences *And Effect Sizes Related To Student Achievement* . Visible Learning plus. www.visiblelearningplus.com

Hattie, J & O'Leary, T. (2025). Learning Styles, Preferences, or Strategies? An Explanation for the Resurgence of Styles Across Many Meta-analyses. *Educ Psychol Rev 37, 31*. Https://doi.org/10.1007/s10648-025-10002-w

Hoge,D,M. (2016). *The Relationship between Teachers' Instructional Practices, Professional Development, and Student Achievement*. Doctoral dissertation. the Faculty of The Graduate College of the University of Nebraska.

Horri, A. (2017). The relationship between learning style preferences from VARK model and academic performances among the students of Dentistry in 2016-2017. *International Journal of Advanced Research*, *5(4)*, 1039–1044. https://doi.org/10.21474/IJAR01/3872.

Hussain, I.(2017). Pedagogical Implications of VARK Model of Learning. *Journal of Literature, Languages and Linguistics. (38)*.33- 37.

Kanai R, Rees G.(2011). The structural basis of inter-individual differences in human behaviour and cognition. *Nat Rev Neurosci*. Apr;*12(4):*231-42. https://doi.org/10.1038/nrn3000. Epub 2011 Mar 16. PMID: 21407245.

Kolb,D.A.(1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice- Hall.

Kumari, P., Thomas, A., & George, S. (2023). Learning styles and their relationship with academic performance among health promotion students. *Journal of Education and Health Promotion*, *12(256).* https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_256_23

Kushambayeva, A., et al. (2021). Learning styles of university students: The case of KazNU. *Journal of Educational and Social Research, 11*(3), 1-10

Larkin, T. L., & Budny, D. D. (2008). Learning styles in the physics classroom: A research-informed approach. *IEEE Transactions on Education*, *51(4)*, 394–399. https://doi.org/10.1109/TE.2007.914945)

Lee S.(2025). Educational Implications of VARK Learning Styles: Academic Performance and Pedagogical Preferences among Korean Pharmacy Students. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*. *59(2):*512–7. dx. https://doi.org/10.5530/ijper.20250050.

Lefebvre,J et al.(2023). Reflection on teaching action and student learning, *Teaching and Teacher Education*.134.104305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305.

Leung, B. W., & Wong, P. W. Y. (2005). Matching music teachers' self-conception with students' perception on teaching effectiveness in an unfavourable secondary classroom context. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, *2(1),* 1–12.

Mizoguchi, R. (2024). Teacher experience and classroom practices in Japanese compulsory education. *Journal of Educational Research*, *117(2)*, 145–162. https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2234567

Moghadam, M. F., & Ghaderi, F. (2020). Exploring learning style preferences among university students using VARK model. *Educational Research International*, *9(2),* 45–54. https://doi.org/10.1155/2020/8543052

Muslu, N., Siegel, M.A.(2024). Feedback Through Digital Application Affordances and Teacher Practice. *J Sci Educ Technol*. *33*. 729–745. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10117-9.

Ozen, H., & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom management . *International Journal of Contemporary Educational Research*. *7(1)*. 99-113. https://doi.org/10.33200/ijcer.645818

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *9(3)*, 105-119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x (Original work published 2008)

Penger, S., & Tekavčič, M. (2009). Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's learning style theories: The case of the Slovenian higher education system. *Management*, *14(2),* 1–20.

Phelan, D., Maguire, H., & Finnegan, C. (2025). Scoping Review of Universal Design for Learning Principles Embedded in Subjects in Secondary Education. *European Journal of Education.60(1).* Wiley. https://doi.org/10.1111/ejed.70016

Roig, M. E. (2008). *The relationship between learning style preference and achievement in the adult student in a multicultural college*. (Doctoral dissertation, St. John's University). Pro Quest Dissertations Publishing.

Shearer, B. (2018). Multiple Intelligences in Teaching and Education: Lessons Learned from Neuroscience. *Journal of Intelligence*, *6(3),* 38. https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038

Ugurtas, B., & Guründüz, A. (2020). The effect of 4MAT learning style model on academic achievement and retention in teaching "science" subject. *Journal of Education and Training Studies, 8(5),* 1-10

Willingham ,D & Hughes, E & Dobolyi, D. (2015).The Scientific Status of Learning Styles Theories. *Journal of Society for the Teaching of Psychology(Sega)*. *42(3).* https://doi.org/10.1177/0098628315589505.

Wisniewski,B, et al. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *The journal of Frontiers in Psychology*. 10:3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.

Wong, L., Lam, T., & So, K. (2018). Learning styles and teaching effectiveness in teacher education programs. *Journal of Education for Teaching*, *44(3)*, 319–332. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465656