



تقييم استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس من وجهة نظر الطالبات بكلية التربية زوارة

شكري امحمد نانيس
كلية التربية زوارة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس من وجهة نظر الطالبات، والكشف عن مدى فاعلية هذا الأسلوب في تعزيز الفهم والاستيعاب وتنمية التفاعل الصفّي. وتنبع أهمية الدراسة من الاهتمام المتزايد بتبني أساليب تدريس تراعي أنماط التعلم المختلفة، ومن بينها الأسلوب السمعي الذي يعتمد على الشرح اللفظي والمناقشة والحوار وتبادل الأفكار بوصفه أحد الأساليب الفاعلة في بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير والتواصل. واعتمدت الدراسة على استقصاء آراء الطالبات حول درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس للأسلوب السمعي داخل القاعة الدراسية، ومدى إسهامه في تحسين فهم المحتوى الدراسي. كما سعت إلى التعرف على أبرز الممارسات السمعية المستخدمة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطالبات لهذا الأسلوب تبعاً لبعض المتغيرات مثل التخصص أو المستوى الدراسي. وتتجلى أهمية الدراسة في إسهامها في تحسين جودة التدريس الجامعي، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة تساهم في تطوير ممارساتهم التدريسية، فضلاً عن دعم البرامج التدريبية الموجهة لهم، وإثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بأساليب التدريس وأنماط التعلم. ومن المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة في تعزيز فاعلية العملية التعليمية ودعم متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

Abstract:

perspective and to examine the effectiveness of this approach in enhancing understanding, comprehension, and classroom interaction. The significance of the study stems from the growing interest in adopting teaching methods that accommodate diverse learning styles, including the auditory learning style, which relies on verbal explanation, discussion, dialogue, and the exchange of ideas as effective means of knowledge construction and the development of thinking and communication skills.

The study was based on surveying students' perceptions regarding the degree to which faculty members utilize the auditory teaching style in the classroom and its contribution to improving their understanding of course content. It also sought to identify the most prominent auditory teaching practices employed by faculty members and to determine whether there were statistically significant differences in students' evaluations of this teaching style according to certain variables, such as academic specialization or study level.

The importance of the study lies in its potential contribution to improving the quality of university teaching, providing faculty members with valuable feedback to enhance their instructional practices, supporting professional development and training programs, and enriching the educational literature related to teaching methods and learning styles. The findings of the study are expected to contribute to enhancing the effectiveness of the educational process and supporting quality assurance and academic accreditation requirements in higher education institutions.



استلام الورقة: 2026-02-16 - قبول الورقة: 2026-02-24 - نشر الورقة: 2026-03-02

مقدمة البحث

يشهد التعليم الجامعي في الوقت المعاصر اهتمامًا متزايدًا بتبني أساليب تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتستجيب لاختلاف أنماط تعلمهم، بوصف ذلك أحد المتطلبات الأساسية لتحقيق جودة التعليم وتحسين مخرجاته. ويُعد الأسلوب السمعي من أنماط التعلم الرئيسة التي تعتمد على الشرح اللفظي، والمناقشة، والحوار، وتبادل الأفكار، مما يساهم في بناء المعرفة وتنمية الفهم العميق لدى الطالبات.

ويؤدي عضو هيئة التدريس دورًا محوريًا في توظيف الأسلوب السمعي داخل القاعة الدراسية، من خلال تنظيم الشرح، وإدارة الحوار الصفّي، وتشجيع الطالبات على المشاركة الفاعلة وطرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة الشفهية المناسبة. وتبرز أهمية هذا الأسلوب في المقررات التربوية التي تعتمد على تفسير المفاهيم وتحليل القضايا التعليمية، حيث يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل اللفظي لدى الطالبات. (Pritchard, A. (2009) (2)

وفي ظل متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، أصبح تقييم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ضرورة ملحة لضمان فاعلية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. وتُعد وجهة نظر الطالبات مؤشرًا مهمًا في هذا التقييم، نظرًا لكونهن المستفيدات الرئيسات من العملية التعليمية، وما يعكسونه من واقع فعلي لاستخدام الأسلوب السمعي داخل القاعة الدراسية. وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقييم استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس من وجهة نظر الطالبات، والكشف عن مدى فاعليته في تعزيز الفهم والاستيعاب، وتنمية التفاعل الصفّي، بما يساهم في تحسين جودة التدريس الجامعي ودعم متطلبات التقويم المؤسسي والاعتماد الأكاديمي.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس حول مدى استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس، ومدى فاعلية هذا الاستخدام من وجهة نظر الطالبات، في ظل تنوع أنماط التعلم واختلاف احتياجات المتعلمات. ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما مستوى استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس من وجهة نظر الطالبات؟

أسئلة البحث

ينبثق عن سؤال البحث الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأساليب الشرح الشفهي والمناقشة الصفية من وجهة نظر الطالبات؟



ما مدى إسهام الأسلوب السمعي في تحسين فهم الطالبات للمحتوى الدراسي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطالبات لاستخدام الأسلوب السمعي تُعزى لبعض المتغيرات (مثل التخصص أو

المستوى الدراسي)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

التعرف على مستوى استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس من وجهة نظر الطالبات.

الكشف عن فاعلية الأسلوب السمعي في دعم تعلم الطالبات وفهمهن للمقررات الدراسية.

تحديد أبرز الممارسات السمعية التي يوظفها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية.

تقديم مقترحات تساهم في تطوير استخدام الأسلوب السمعي في التدريس الجامعي.

أهمية البحث

1. إبراز دور الأسلوب السمعي في تحسين جودة التدريس الجامعي.

2. تزويد أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة من وجهة نظر الطالبات حول ممارساتهم التدريسية.

3. الاستفادة من نتائج البحث في تطوير البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

4. إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتقويم أساليب التدريس وأنماط التعلم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تقييم استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي في التدريس.

الحدود البشرية: عينة من الطالبات.

الحدود المكانية: كلية التربية زوارة.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي 2026 - 2027.

مصطلحات البحث

الأسلوب السمعي: أسلوب تعليمي يعتمد على الشرح الشفهي، والمناقشة، والاستماع في نقل المعرفة وبناء التعلم.

عضو هيئة التدريس: الشخص المؤهل أكاديميًا والمسؤول عن تدريس المقررات التعليمية في المؤسسة التعليمية.

التقييم: عملية منهجية تهدف إلى جمع البيانات وتحليلها للحكم على مستوى أو درجة ممارسة معينة.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى وصف واقع استخدام الأسلوب السمعي في

التدريس وتحليله من وجهة نظر الطالبات.

أداة البحث:



تتمثل أداة البحث في استبانة تُعد خصيصاً لقياس درجة استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السلمي في التدريس من وجهة نظر الطالبات، وتتضمن مجموعة من الفقرات موزعة على محاور محددة.

الإطار النظري

التقييم:

إنّ عملية التقييم هي عبارة عن نشاط إداري يقيس بدقة مدى تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، ويتمحور حول نشاطين رئيسيين يتابعان عملية التنفيذ، ويرصدان الأخطاء فيها، ويقدمان تقريراً بذلك لاتخاذ القرار المناسب بشأنها، وتشكل المرحلة ما قبل الأخيرة من مراحل وضع الاستراتيجيات، حيث نطرح في هذه المرحلة سؤال هل حققنا الهدف، وتتطلب الإجابة على هذا السؤال فحصاً دقيقاً لآلية العمل وخطواته، بصورة تضمن قياس الأداء الذي يتيح فرصة المقارنة الحقيقية بين الأداء المخطط له مسبقاً والأداء الفعلي، وتحديد الانحرافات. أي أنّ التقييم باختصار هو عملية منظمة لقياس مدى قدرة الأداء الحالي على إتمام المهام المطلوبة كما يجب، والكشف عن مواطن الضعف في خطوات العمل المختلفة. (10)

أهمية تقييم أداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

يعد عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، فوجود عضو هيئة تدريس متميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية. إن دور عضو هيئة التدريس دور متجدد بصفة مستمرة مما جعل الكثير من الجامعات العالمية تركز على التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بهدف تطوير العملية التعليمية واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة في مجالات وأدوار عمل عضو هيئة التدريس والتي تشمل التطوير التدريسي والمعلوماتي والتقني والمنهجي والإداري والبحثي والتقني والتخصصي.

ويرى الصاوي أن لأعضاء هيئة التدريس دور في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعهم، فهم يتعاملون ويتفاعلون معهم، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي كان لابد من تقييم أدائه وذلك لتبيان مواطن القوة وتدعيمها واستجلاء مواطن الضعف وعالجها. ومن ذلك يحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المنظمات التربوية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث وذلك نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في نجاح العملية التعليمية.

أساليب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس:

هناك أساليب شائعة تستخدم لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات مثل:

- تقييم أداء الاستاذ الجامعي عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الاقسام وزملاء العمل.
- تقييم أداء الاستاذ الجامعي لنفسه عن طريق حث الاستاذ الجامعي على أن يقيم نفسه بنفسه في تقييم عمل.
- تقييم أداء الاستاذ الجامعي عن طريق تقييم الطالب لأساتذتهم، ويعتبر هذا الاسلوب أكثرها استخداماً في تقييم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية؛ لأن تقييم الطالب للمدرس يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى فاعلية



العملية التعليمية، والتي تفيد في تطوير هذه العملية في حد ذاتها، ولأهمية الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديدًا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، لذا فإن أخذ رأي الطالب في تقييم الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يسهم في:

1. تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في أداء الاستاذ الجامعي لتطوير أدائه التدريسي، فيتجهون نحو استخدام الوسائل الالكترونية وأساليب التقييم الموضوعية لطالهم والتفاعل معهم، على أسس علمية سليمة، وممارسة الاساليب المتطلبة من وجهة نظر الطالب.
2. يعطينا مؤشرات واضحة عن مدى أداء الاستاذ الجامعي في جوانب متنوعة مثل القيام بمسؤولياته التعليمية، وقدراته المعرفية ومستوى تشجيعه ودعمه العلمي للطلبة.
3. تقييم الطلبة لعملية التدريس شيء أساسي ومحوري في عملية تقييم أداء الاساتذة فالطلبة هنا يعبرون عن ملاحظاتهم المباشرة من خلال عملية الاتصال مع الاساتذة، وكذلك هم يعبرون عن رغباتهم وأمنياتهم. و من خلال الاستماع إلى ما يقوله الطلبة بخصوص ما يتلقونه من تعليم سوف يتبين لنا واقع التدريس بوضوح.
4. يتمتع عضو هيئة التدريس الفاعل برؤى يؤكد فيها ذاته، ويشجع طلبته على تأكيد ذواتهم عبر ممارسة التأمل في التعليم، وتعزيز التفاعل بهدف إيجاد تحول نوعي في تعليمهم.
5. الرغبة في تطوير جودة التعليم الجامعي يتطلب ضرورة الاستماع إلى آراء الطلبة، حيث أن تقييم أداء الاساتذة يجب ألا ينحصر من قبل الهيئات التعليمية أو عمداء الكليات، بل بالإضافة إلى ذلك فإنه من الضروري أخذ رأي المتلقين للتدريس والتعليم، والاستماع إلى مقترحاتهم وأفكارهم المتنوعة وأمنياتهم وحاجاتهم.

مفهوم الأسلوب السمي في التعلم:

يُعد الأسلوب السمي أحد أنماط التعلم التي يعتمد فيها المتعلم على الاستماع بوصفه المدخل الرئيس لاكتساب المعرفة وفهمها، حيث يفضل المتعلمون ذوو النمط السمي الشرح اللفظي، والمناقشات، وطرح الأسئلة، والاستماع إلى الأمثلة التوضيحية. ويتميز هذا الأسلوب بتركيزه على اللغة المنطوقة والنقاش والحوار في بناء المفاهيم وفهم العلاقات بين الأفكار. ويؤكد التربويون أن الأسلوب السمي يلعب دورًا مهمًا في تنمية الفهم، خاصة في المقررات التي تعتمد على الشرح النظري، وتفسير المفاهيم، وتحليل القضايا المختلفة.

ويؤكد قطامي يوسف محمود (2001) بأن الأسلوب السمي نمط تعلم يعتمد فيه المتعلم على الاستماع كوسيلة رئيسة لاكتساب المعرفة، حيث يفضل المحاضرات الشفوية، والمناقشات، والتسجيلات الصوتية، ويحقق فهمًا أفضل عند سماع المعلومات بدل قراءتها أو مشاهدتها. (2)

الأسس النظرية للأسلوب السمي:



ترتكز الأسس النظرية للأسلوب السمعي في التعلم على مجموعة من النظريات التربوية والمعرفية التي تؤكد دور الحواس في اكتساب المعرفة، وخاصة حاسة السمع، حيث يشير نموذج (VARK) إلى أن المتعلمين يختلفون في تفضيلاتهم الحسية لمعالجة المعلومات، ويُعد النمط السمعي أحد هذه الأنماط التي تعتمد على الاستماع والفهم من خلال اللغة المنطوقة.

كما يستند هذا الأسلوب إلى النظرية المعرفية التي تؤكد أن معالجة المعلومات تتم عبر قنوات متعددة، ويُعد الترميز السمعي أحد أهم هذه القنوات، حيث يساهم في تخزين المعلومات واسترجاعها بكفاءة كذلك تدعم نظريات التعلم الحديثة فكرة أن التفاعل اللفظي والمناقشات الصفية يعززان الفهم العميق لدى المتعلمين الذين يفضلون الأسلوب السمعي. (Fleming & Mills, 1992) (7)

وأن اختلاف أنماط التعلم بين الأفراد يرتبط بقدراتهم على استقبال ومعالجة المعلومات، ويُعد الأسلوب السمعي من الأنماط التي تعتمد على الاستماع والتفسير اللفظي في بناء المعرفة.

ممارسات عضو هيئة التدريس في توظيف الأسلوب السمعي:

توظيف الأسلوب السمعي من قبل أعضاء هيئة التدريس يعتبر من الأساليب المهمة في التعليم، حيث يُستخدم للاستفادة من قدرة الطلاب على الاستماع والتمثيل الصوتي للمحتوى. في هذا السياق، هناك العديد من المراجع التي تتناول ممارسات أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال مثل:

نظرية التعلم السمعي:

العديد من الأبحاث تربط بين نظرية التعلم السمعي (Auditory Learning Theory) وفعالية الأساليب السمعية في التدريس. تشير هذه النظرية إلى أن الطلاب الذين يتعلمون بشكل أفضل عن طريق الاستماع عادةً ما يفضلون الاستماع إلى المحاضرات، النقاشات، والتسجيلات الصوتية. (Gardner, H. (1983) (8)

توظيف الأسلوب السمعي في المحاضرات:

أعضاء هيئة التدريس يمكنهم توظيف الأسلوب السمعي من خلال استخدام المحاضرات الصوتية المسجلة، والاستماع إلى النقاشات، والتفاعلات الصوتية في الفصل الدراسي. يمكنهم أيضاً تشجيع الطلاب على الانتباه إلى تلميحات صوتية في المحتوى المقدم. (Weimer, M. 2013) (9)

استخدام التكنولوجيا في توظيف الأسلوب السمعي:



يشير (Siemens, G. 2005) بأن تطور التكنولوجيا، أصبح من السهل توظيف الأسلوب السمعي من خلال منصات تعليمية عبر الإنترنت، مثل استخدام المحاضرات الصوتية، البودكاست، والفيديوهات التعليمية التي تشمل عناصر سمعية ومرئية. (11)

التفاعل الصوتي بين المعلم والطلاب:

يؤكد (2010 Brophy) بأنه يتطلب الأسلوب السمعي من المعلم أن يكون لديه مهارات في استخدام الصوت بشكل مؤثر، مثل ضبط نغمة الصوت، التوقيت، والوضوح. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري أن يكون هناك تفاعل صوتي بين المعلم والطلاب من خلال الأسئلة والردود الشفوية. (6)

أهمية الأسلوب السمعي في التعليم الجامعي:

الأسلوب السمعي في التعليم الجامعي يعد أحد الأساليب التعليمية المهمة التي تسهم بشكل كبير في تحسين عملية التعلم. تعتمد هذه الطريقة بشكل رئيسي على استخدام الصوت والسمع في نقل المعلومات وتعزيز الفهم. هناك العديد من الدراسات والمراجع التي تناولت أهمية الأسلوب السمعي في التعليم الجامعي، ومن أبرز هذه الأهمية:

1. تعزيز الفهم والاستيعاب: يساعد الأسلوب السمعي في تحسين استيعاب الطلاب للمحتوى الأكاديمي، خاصة في المواد التي تتطلب تفسيراً دقيقاً أو فهماً شاملاً. الصوت يمكن أن يثير الانتباه ويسهل عملية نقل المعرفة.
2. دعم التفاعل والمشاركة: يعد الأسلوب السمعي وسيلة فعالة لتعزيز التفاعل داخل الفصول الدراسية. يمكن للطلاب الاستماع إلى المحاضرات الصوتية أو التسجيلات، ما يساعدهم على الرجوع إلى المواد التعليمية أثناء التحضير للاختبارات أو المراجعة.
3. تحفيز الطلاب المتعلمين سمعياً: بعض الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عبر السمع بدلاً من القراءة أو المشاهدة. الأسلوب السمعي يمكن أن يكون أداة مهمة لمساعدة هؤلاء الطلاب في فهم المادة بشكل أفضل.
4. استخدام الوسائط المتعددة: دمج الصوت مع الصور والفيديو يمكن أن يعزز الفهم ويسهم في خلق بيئة تعليمية شاملة وجذابة. هذه الطريقة تشجع على التعلم النشط.

تقييم استخدام الأسلوب السمعي من وجهة نظر الطالبات:

يُعد تقييم استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمعي من وجهة نظر الطالبات مؤشراً مهماً على جودة الممارسات التدريسية، إذ يعكس مدى وضوح الشرح، وتنظيم الأفكار، وإتاحة فرص الحوار والمناقشة. ويسهم هذا التقييم في:

- تشخيص واقع استخدام الأسلوب السمعي في التدريس.
- تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين.
- دعم التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.



- تحسين جودة العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات التقويم المؤسسي والاعتماد الأكاديمي.

علاقة الأسلوب السمعي بتحصيل الطالبات:

تشير العديد من الدراسات التربوية إلى وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام الفعال للأسلوب السمعي والتحصيل الأكاديمي للطالبات، حيث يسهم الشرح الواضح والنقاش الهادف في تعزيز الفهم العميق، وزيادة القدرة على الاستيعاب والتذكر. وتشير دراسة الشريف (2011) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة – ومنها الأسلوب السمعي – والتحصيل الدراسي، حيث يسهم توافق أسلوب التعلم مع خصائص المتعلم في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي.

الأساس النظري للأسلوب السمعي في التعلم:

ينطلق الأسلوب السمعي من النظريات التربوية والمعرفية التي تؤكد دور اللغة المنطوقة والصوت في بناء المعرفة. حيث تُعد المثيرات السمعية من العوامل الرئيسة في تنشيط العمليات العقلية مثل الانتباه، والفهم، والتذكر. وتشير الدراسات التربوية إلى أن التعلم القائم على الاستماع يسهم في تحسين الاستيعاب، لا سيما عند تقديم المعلومات بطريقة منظمة وواضحة، وباستخدام نبرات صوتية وأساليب إلقاء متنوعة.

دور الأسلوب السمعي في الفهم والتذكر:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الأسلوب السمعي يلعب دورًا مهمًا في تعزيز الفهم والتذكر، حيث تساهم القناة السمعية في معالجة المعلومات داخل الذاكرة العاملة، خاصة من خلال الحلقة الصوتية. (Baddeley, 1992).

كما أن تقديم المعلومات بصيغة سمعية يسهم في تقليل الحمل المعرفي وتحسين الاستيعاب (Sweller, 1988).

ويضيف (Mayer, 2005) إلى أن الدمج بين السمعي وغيره من الأنماط يعزز ترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى

ويسهم أيضا الأسلوب السمعي في تعزيز قدرة المتعلم على:

- استيعاب المفاهيم من خلال الشرح اللفظي

- ربط المعلومات عبر التسلسل السردى

- تحسين الذاكرة السمعية واسترجاع المعلومات

- تنمية مهارات الاستماع والتواصل

كما يساعد الأسلوب السمعي على توضيح الأفكار المجردة من خلال الأمثلة الشفوية والقصص التعليمية.

عناصر الأسلوب السمعي في البيئة التعليمية:

يتضمن الأسلوب السمعي في عملية التعلم مجموعة من العناصر، من أبرزها:

1. الشرح الشفهي: القائم على الوضوح والتنظيم.

2. المناقشات والحوار الصفي: لتعزيز التفاعل وتبادل الأفكار.

3. التسجيلات الصوتية: مثل المحاضرات والبودكاست التعليمية.



4. الأسئلة الشفوية: لتنمية التفكير والتحليل.

5. نبرة الصوت والإيقاع: لما لهما من تأثير في جذب الانتباه وتحفيز المتعلم.

الأسلوب السمي ودافعية المتعلم:

يسهم الأسلوب السمي في رفع دافعية المتعلم عندما يُقدّم المحتوى بأسلوب حوار تفاعلي، يشجع على المشاركة ويعزز الشعور بالانتماء داخل البيئة التعليمية. كما يتيح هذا الأسلوب للمتعلمين التعبير عن أفكارهم ومناقشة آرائهم، مما يعزز الثقة بالنفس والاندماج في عملية التعلم.

الأسلوب السمي في التعلم الرقمي:

في ظل التطور التقني، أصبح للأسلوب السمي دور بارز في بيئات التعلم الإلكتروني، من خلال استخدام الوسائط السمعية مثل المحاضرات المسجلة، الكتب الصوتية، والبودكاست التعليمي. وقد أسهم هذا النمط في إتاحة فرص التعلم المرن، خاصة للمتعلمين الذين يفضلون الاستماع كوسيلة أساسية لاكتساب المعرفة.

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة تُوزع على عينة من الطالبات لتقييم مدى استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب السمي.

أدوات البحث:

- استبانة مغلقة ومفتوحة (مبنية على مقياس ليكرت الخماسي >)
- تحليل نتائج الاستبانة باستخدام أدوات إحصائية وصفية (مثل المتوسطات والانحراف المعياري).

مجتمع البحث

طالبات كلية التربية زوارة

عينة البحث

عينة عشوائية من الطالبات وكان عددهم (49 طالبة)

صدق وثبات أداة الدراسة

صدق الأداة:

اختبر الباحث صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة، وقد أخذ الباحث بغالبية ملاحظات المحكمين لوضعها في صيغتها النهائية.

ثبات الأداة:



من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لاختبار الاتساق الداخلي للأداة، حيث تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت 86.7% وهي نسبة مقبولة، لأن قيمة ألفا المعيارية أكثر من 60%. وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت بمعنى أن المبحوثين يفهمون بنوده بنفس الطريقة وكما يقصدها الباحث، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون نسبة تحقيق نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى تقدر 86.7%.

جدول (1)

نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

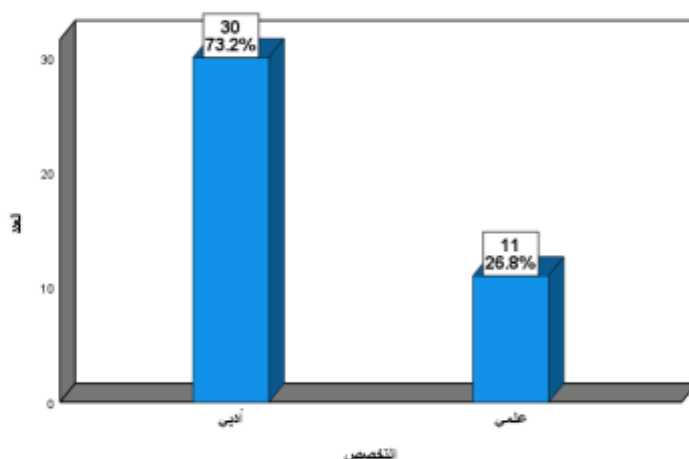
المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات	6	0.739
التشجيع على الحوار والنقاش	6	0.768
استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية	6	0.747
تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي	6	0.786
الاستبيان ككل	24	0.867

جدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة وفق التخصص

التخصص	العدد	النسبة
أدبي	30	73.2%
علمي	11	26.8%
الإجمالي	41	100.0%

يبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص، حيث يتضح أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى التخصص الأدبي بنسبة (73.2%) من إجمالي العينة، في حين بلغت نسبة الطالبات في التخصص العلمي (26.8%).



جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة وفق الفصل الدراسي

الفصل الدراسي	العدد	النسبة
الثالث	30	73.2%
الخامس	11	26.8%
الإجمالي	41	100.0%

يبين الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة من طالبات الفصل الدراسي الثالث بنسبة (73.2%) من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة طالبات الفصل الدراسي الخامس (26.8%).





اختبار مقياس الاستبانة

لقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale of five points) لتحديد درجة الأهمية النسبية لكل بند من بنود الاستبانة وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4)

قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الخماسي المعتمد من الدراسة

المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

تم وضع مقياس ترتيبى للمتوسط الحسابي وفقا لمستوى أهميته وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج وفقا لما يلي:

المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00

جدول (5)

مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية
1-1.79	منخفضة جدا
1.80-2.59	منخفضة
2.60-3.39	متوسطة
3.40-4.19	مرتفعة
4.20-5.00	مرتفعة جدا

التساؤل الأول: ما درجة استخدام المعلمة للأسلوب السمعي في تقديم المفاهيم التربوية من وجهة نظر الطالبات؟



جدول (6)

إجابات عينة الدراسة على فقرات درجة استخدام المعلمة للأسلوب السمعي في تقديم المفاهيم التربوية من وجهة نظر الطالبات

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	يشرح عضو هيئة التدريس المفاهيم التربوية بأسلوب لفظي واضح ومنظم	3.37	0.859	متوسطة
2	يقدم الشرح التدريجي للمفاهيم بما يسهل فهمها	3.05	0.893	متوسطة
3	يربط الأفكار الجديدة بالمفاهيم السابقة بوضوح	3.22	0.936	متوسطة
4	يستخدم المعلم/المعلمة الشرح الإلقائي والقصص لتبسيط المفاهيم.	3.22	1.013	متوسطة
5	يستخدم نبرة صوت مناسبة ومتنوعة أثناء الشرح	3.27	0.975	متوسطة
6	يكرر النقاط المهمة للتأكيد عليه	3.59	0.774	مرتفعة
	المتوسط العام	3.28	0.544	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (6) أن درجة استخدام المعلمة للأسلوب السمعي في تقديم المفاهيم التربوية من وجهة نظر الطالبات جاءت بمستوى متوسط بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.28) والانحراف المعياري (0.544)، مما يشير إلى أن المعلمات يوظفن الأسلوب السمعي بدرجة متوسطة في العملية التعليمية. وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة «يكرر النقاط المهمة للتأكيد عليها» في المرتبة الأولى بدرجة توافق مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.59) والانحراف المعياري (0.774)، مما يعكس حرص المعلمات على تعزيز استيعاب الطالبات للمفاهيم من خلال التكرار والتأكيد على المعلومات الأساسية. تلتها فقرة «يشرح عضو هيئة التدريس المفاهيم التربوية بأسلوب لفظي واضح ومنظم» بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.859)، ثم فقرة «يستخدم نبرة صوت مناسبة ومتنوعة أثناء الشرح» بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.975)، وكلتا هاتين بدرجة توافق متوسطة، وهو ما يدل على وجود اهتمام نسبي بوضوح الشرح والتنوع في الأداء الصوتي أثناء التدريس. كما حصلت فقرتا «يربط الأفكار الجديدة بالمفاهيم السابقة بوضوح» و«يستخدم المعلم/المعلمة الشرح الإلقائي والقصص لتبسيط المفاهيم» على متوسط حسابي متساوٍ بلغ (3.22)، بانحرافين معياريين (0.936) و(1.013) على التوالي، وبدرجة توافق متوسطة، مما يشير إلى ممارسة هذه الأساليب بدرجة معتدلة. في المقابل، جاءت فقرة «يقدم الشرح التدريجي للمفاهيم بما يسهل فهمها» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.893)، وإن كانت لا تزال ضمن مستوى التوافق المتوسط، الأمر الذي يعكس حاجة إلى تعزيز استخدام الشرح المتدرج للمفاهيم بما يسهم في تحسين فهم الطالبات واستيعابهن للمحتوى التعليمي.

التساؤل الثاني: إلى أي مدى تشجع المعلمة الطالبات على المشاركة في الحوار والنقاش الصفّي؟



جدول (7)

إجابات عينة الدراسة على فقرات مدى تشجيع المعلمة الطالبات على المشاركة في الحوار والنقاش الصفّي

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	يشجع عضو هيئة التدريس الطالبات على المشاركة في الحوار الصفّي	3.44	0.867	مرتفعة
2	يتيح الفرصة لطرح الأسئلة والإجابة عنها بوضوح	3.24	0.767	متوسطة
3	يدير النقاش الصفّي بما يحقق فهمًا أعمق للمحتوى	2.83	0.919	متوسطة
4	ينظم المعلم/المعلمة الحصة بطريقة تشجع على الاستماع الفعال	3.05	0.947	متوسطة
5	يستخدم الأسئلة الشفهية لمتابعة فهم الطالبات	3.12	0.842	متوسطة
6	يستمع لأراء الطالبات ويتفاعل معها باهتمام	3.15	0.823	متوسطة
	المتوسط العام	3.14	0.530	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (7) أن مدى تشجيع المعلمة للطالبات على المشاركة في الحوار والنقاش الصفّي جاء بمستوى متوسط بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.14) والانحراف المعياري (0.530)، مما يشير إلى أن المعلمات يشجعن المشاركة الصفّية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات. وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة «يشجع عضو هيئة التدريس الطالبات على المشاركة في الحوار الصفّي» في المرتبة الأولى وبدرجة توافق مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) والانحراف المعياري (0.867)، مما يعكس اهتمام المعلمات بتحفيز الطالبات على التفاعل والمشاركة أثناء الحصة الدراسية. كما جاءت فقرة «يتيح الفرصة لطرح الأسئلة والإجابة عنها بوضوح» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.24) وانحراف معياري (0.767)، وبدرجة توافق متوسطة، وهو ما يدل على توفير فرص مناسبة للتساؤل والاستفسار داخل البيئة الصفّية. وأظهرت النتائج كذلك أن فقرة «يستمع لأراء الطالبات ويتفاعل معها باهتمام» حققت متوسطًا حسابيًا بلغ (3.15) وانحرافًا معياريًا (0.823)، تلتها فقرة «يستخدم الأسئلة الشفهية لمتابعة فهم الطالبات» بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.842)، ثم فقرة «ينظم المعلم/المعلمة الحصة بطريقة تشجع على الاستماع الفعال» بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.947)، وجميعها جاءت بدرجة توافق متوسطة، مما يشير إلى وجود ممارسات داعمة للحوار والتفاعل الصفّي ولكنها ليست بالمستوى المرتفع. في المقابل، جاءت فقرة «يدير النقاش الصفّي بما يحقق فهمًا أعمق للمحتوى» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.919)، وبدرجة توافق متوسطة، وهو ما قد يعكس الحاجة إلى تطوير مهارات إدارة النقاشات الصفّية بصورة أكثر فاعلية بما يسهم في تعميق فهم الطالبات للمفاهيم والمحتوى التعليمي.

التساؤل الثالث: كيف توظف المعلمة الأمثلة الشفهية والخبرات الواقعية في تدريس المقررات التربوية؟



جدول (8)

إجابات عينة الدراسة على فقرات مستوى استخدام المعلمة الأمثلة الشفهية والخبرات الواقعية في تدريس المقررات التربوية

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	يستخدم أمثلة شفهية مناسبة لتوضيح المفاهيم التربوية	3.05	0.999	متوسطة
2	يوظف الخبرات العملية أو الميدانية أثناء الشرح	2.85	0.882	متوسطة
3	يربط بين الجوانب النظرية والتطبيق الواقعي	3.17	0.704	متوسطة
4	يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية مرتبطة بموضوع المحاضرة	3.46	0.674	مرتفعة
5	تساعد الأمثلة الواقعية التي يطرحها عضو هيئة التدريس على توضيح المفاهيم.	3.76	0.799	مرتفعة
6	تسهم الخبرات الواقعية في جعل المحاضرة أكثر تشويقاً وفهماً	3.29	0.955	متوسطة
	المتوسط العام	3.26	0.444	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (8) أن مستوى استخدام المعلمة للأمثلة الشفهية والخبرات الواقعية في تدريس المقررات التربوية جاء بمستوى متوسط بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.26) والانحراف المعياري (0.444)، مما يدل على أن توظيف الأمثلة والخبرات الواقعية يمثل ممارسة حاضرة لدى المعلمات بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات. وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة «تساعد الأمثلة الواقعية التي يطرحها عضو هيئة التدريس على توضيح المفاهيم» في المرتبة الأولى وبدرجة توافق مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.76) والانحراف المعياري (0.799)، مما يعكس الدور الإيجابي للأمثلة الواقعية في تعزيز فهم الطالبات للمفاهيم التربوية. كما جاءت فقرة «يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية مرتبطة بموضوع المحاضرة» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.674)، وبدرجة توافق مرتفعة، وهو ما يشير إلى حرص المعلمات على ربط المحتوى الدراسي بواقع الطالبات وخبراتهم الحياتية. كما بينت النتائج أن فقرة «تسهم الخبرات الواقعية في جعل المحاضرة أكثر تشويقاً وفهماً» حققت متوسطاً حسابياً بلغ (3.29) وانحرافاً معيارياً (0.955)، تلتها فقرة «يربط بين الجوانب النظرية والتطبيق الواقعي» بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.704)، ثم فقرة «يستخدم أمثلة شفهية مناسبة لتوضيح المفاهيم التربوية» بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.999)، وجميعها جاءت بدرجة توافق متوسطة، مما يعكس وجود توجه نحو ربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية واستخدام الأمثلة الشفهية في الشرح، وإن كان ذلك بدرجة متوسطة. في المقابل، جاءت فقرة «يوظف الخبرات العملية أو الميدانية أثناء الشرح» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.882)، وبدرجة توافق متوسطة، مما قد يشير إلى محدودية الاستفادة من الخبرات العملية والميدانية في عملية التدريس، الأمر الذي يستدعي تعزيز توظيف هذه الخبرات لما لها من أثر في تقريب المفاهيم وزيادة فاعلية التعلم.



التساؤل الرابع: ما تقييم الطالبات للتغذية الراجعة الشفهية المقدمة خلال العملية التعليمية

جدول (9)

إجابات عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم الطالبات للتغذية الراجعة الشفهية المقدمة خلال العملية التعليمية

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	يزيد استخدام الأسلوب السمعي من مشاركتي في الدرس	3.44	0.776	مرتفعة
2	أشعر بالتركيز والانتباه عند استخدام المعلمة للأسلوب السمعي	3.56	0.776	مرتفعة
3	يساعدني هذا الأسلوب على فهم المعلومات بشكل أفضل	3.44	0.743	مرتفعة
4	يعزز هذا الأسلوب قدرتي على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول	3.37	0.915	متوسطة
5	تستخدم المعلمة الأسئلة الشفهية للتأكد من فهم الطالبات	3.39	0.8020	متوسطة
6	فضل استخدام الأسلوب السمعي في شرح الدروس	3.29	0.901	متوسطة
	المتوسط العام	3.41	0.571	مرتفعة

أظهرت نتائج الجدول (9) أن تقييم الطالبات للتغذية الراجعة الشفهية المقدمة خلال العملية التعليمية جاء بمستوى مرتفع بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.41) والانحراف المعياري (0.571)، مما يشير إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو فاعلية التغذية الراجعة الشفهية ودورها في دعم عملية التعلم. وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة «أشعر بالتركيز والانتباه عند استخدام المعلمة للأسلوب السمعي» في المرتبة الأولى وبدرجة توافق مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.56) والانحراف المعياري (0.776)، مما يعكس أثر الأسلوب السمعي في تعزيز انتباه الطالبات وتركيزهن أثناء الحصة الدراسية. كما جاءت فقرتا «يزيد استخدام الأسلوب السمعي من مشاركتي في الدرس» و«يساعدني هذا الأسلوب على فهم المعلومات بشكل أفضل» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي متساوٍ بلغ (3.44)، وانحرافين معياريين (0.776) و(0.743) على التوالي، وكلتاهما بدرجة توافق مرتفعة، وهو ما يؤكد إسهام الأسلوب السمعي في زيادة التفاعل الصفّي وتحسين استيعاب المحتوى التعليمي. كما أظهرت النتائج أن فقرة «تستخدم المعلمة الأسئلة الشفهية للتأكد من فهم الطالبات» حققت متوسطاً حسابياً بلغ (3.39) وانحرافاً معيارياً (0.802)، تلتها فقرة «يعزز هذا الأسلوب قدرتي على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول» بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.915)، ثم فقرة «أفضل استخدام الأسلوب السمعي في شرح الدروس» بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.901)، وجميعها جاءت بدرجة توافق متوسطة، مما يشير إلى أن الطالبات يدركن أهمية التغذية الراجعة الشفهية والأسلوب السمعي في دعم التعلم، إلا أن تأثيرهما في بعض الجوانب، مثل الاحتفاظ بالمعلومات وتفضيل هذا الأسلوب مقارنة بغيره من الأساليب، لا يزال ضمن المستوى المتوسط. وبوجه



عام، تعكس النتائج فاعلية التغذية الراجعة الشفهية والأسلوب السمعي في تعزيز المشاركة والفهم والتركيز لدى الطالبات خلال العملية التعليمية.

ثالثاً: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء باختبار الفرضيات لابد من إخضاع البيانات للتحليل للتأكد من أن هذه البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا، وللقوف على ذلك تم استخدام اختبار Shapiro-Wilk، وعلى أساس الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة: البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي

والجدول التالي يبين نتائج اختبار Shapiro-Wilk.

جدول رقم (10): نتائج اختبار Shapiro-Wilk

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Shapiro-Wilk	المعنوية المشاهدة
الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات	3.28	0.544	0.916	0.105
التشجيع على الحوار والنقاش	3.14	0.530	0.954	0.200
استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية	3.26	0.444	0.956	0.212
تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي	3.41	0.571	0.927	0.142

من نتائج الجدول أعلاه رقم (10)، يتبين ان قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكل المحاور أكبر 0.05 مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام أساليب التحليل الاحصائي المعلي في اختبار فرضية الدراسة.

التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغيرات (التخصص، المستوى الدراسي)؟

يتم الإجابة على التساؤل الخامس من خلال صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير التخصص



الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير التخصص

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار T لعينة واحدة حيث كانت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار t لاختبار الفروق في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات	إنسانية	30	3.27	0.583	-0.344	0.733
	تطبيقية	11	3.33	0.441		
التشجيع على الحوار والنقاش	إنسانية	30	3.08	0.580	-1.099	0.279
	تطبيقية	11	3.29	0.334		
استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية	إنسانية	30	3.25	0.495	-0.335	0.739
	تطبيقية	11	3.30	0.277		
تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي	إنسانية	30	3.39	0.593	-0.472	0.640
	تطبيقية	11	3.48	0.529		

أظهرت نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير التخصص، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، ففي بُعد الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات التخصصات الإنسانية (3.27) والانحراف المعياري (0.583)، مقابل متوسط حسابي بلغ (3.33) وانحراف معياري (0.441) لدى طالبات التخصصات التطبيقية، وقد بلغت قيمة اختبار $t = -0.344$ عند مستوى دلالة (0.733)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا البعد. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التشجيع على الحوار والنقاش، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات التخصصات الإنسانية (3.08) والانحراف المعياري (0.580)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات التخصصات التطبيقية (3.29) والانحراف المعياري (0.334)، وقد بلغت قيمة اختبار $t = -1.099$ عند مستوى دلالة (0.279). كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات التخصصات الإنسانية (3.25) والانحراف المعياري (0.495)، مقابل متوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.277) لطالبات التخصصات التطبيقية، حيث بلغت قيمة اختبار $t = -0.335$ عند مستوى دلالة (0.739). وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي، حيث بلغ المتوسط



الحسابي لدى طالبات التخصصات الإنسانية (3.39) والانحراف المعياري (0.593)، مقابل متوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.529) لدى طالبات التخصصات التطبيقية، وقد بلغت قيمة اختبار ($t = -0.472$) عند مستوى دلالة (0.640). وتشير هذه النتائج مجمعة إلى تقارب تقديرات الطالبات من مختلف التخصصات تجاه استخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس، مما يدعم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير الفصل الدراسي

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير الفصل الدراسي

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار T لعينة واحدة حيث كانت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (12)

نتائج اختبار t لاختبار الفروق في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير الفصل الدراسي

المتغير	الفصل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات	الثالث	30	3.27	0.583	-0.344	0.733
	الخامس	11	3.33	0.441		
التشجيع على الحوار والنقاش	الثالث	30	3.08	0.580	-1.099	0.279
	الخامس	11	3.29	0.334		
استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية	الثالث	30	3.25	0.495	-0.335	0.739
	الخامس	11	3.30	0.277		
تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي	الثالث	30	3.39	0.593	-0.472	0.640
	الخامس	11	3.48	0.529		

أظهرت نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير الفصل الدراسي، حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تشابه آراء الطالبات



في مختلف الفصول الدراسية تجاه استخدام المعلمة للأسلوب السمعي. ففي بُعد الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات الفصل الثالث (3.27) والانحراف المعياري (0.583)، مقابل متوسط حسابي بلغ (3.33) وانحراف معياري (0.441) لدى طالبات الفصل الخامس، وقد بلغت قيمة اختبار ($t = -0.344$) عند مستوى دلالة (0.733)، وهو ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا البعد. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التشجيع على الحوار والنقاش، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات الفصل الثالث (3.08) والانحراف المعياري (0.580)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات الفصل الخامس (3.29) والانحراف المعياري (0.334)، وقد بلغت قيمة اختبار ($t = -1.099$) عند مستوى دلالة (0.279). كذلك لم تسجل النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في بُعد استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات الفصل الثالث (3.25) والانحراف المعياري (0.495)، مقابل متوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.277) لطالبات الفصل الخامس، حيث بلغت قيمة اختبار ($t = -0.335$) عند مستوى دلالة (0.739). وفيما يتعلق ببُعد تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي، بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات الفصل الثالث (3.39) والانحراف المعياري (0.593)، مقابل متوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.529) لدى طالبات الفصل الخامس، وقد بلغت قيمة اختبار ($t = -0.472$) عند مستوى دلالة (0.640)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الفصل الدراسي لا يؤثر بصورة جوهرية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس.

ملخص النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمة للأسلوب السمعي في تدريس المقررات التربوية من وجهة نظر الطالبات جاءت بمستوى متوسط، حيث تبين أن المعلمات يعتمدن بدرجة معتدلة على الشرح اللفظي المنظم، والربط بين المفاهيم، واستخدام نبرات صوت متنوعة أثناء الشرح، في حين كان تكرار النقاط المهمة للتأكيد عليها من أكثر الممارسات استخداماً. كما بينت النتائج أن تشجيع الطالبات على المشاركة في الحوار والنقاش الصفّي جاء بمستوى متوسط، إذ أظهرت المعلمات اهتماماً بتحفيز الطالبات على المشاركة وطرح الأسئلة، إلا أن إدارة النقاش الصفّي بما يحقق فهماً أعمق للمحتوى جاءت بدرجة أقل مقارنة ببقية الممارسات.

كما كشفت النتائج أن استخدام الأمثلة الشفهية والخبرات الواقعية في تدريس المقررات التربوية جاء بمستوى متوسط، مع وجود تقدير مرتفع لدور الأمثلة الواقعية في توضيح المفاهيم وتعزيز الفهم، بينما كان توظيف الخبرات العملية أو الميدانية أثناء الشرح أقل نسبياً. وأوضحت النتائج أيضاً أن تقييم الطالبات للتغذية الراجعة الشفهية المقدمة خلال العملية التعليمية جاء بمستوى مرتفع، حيث أسهم الأسلوب السمعي في تعزيز التركيز والانتباه والمشاركة الصفّية وتحسين فهم المعلومات لدى الطالبات، مما يعكس فاعلية هذا الأسلوب في دعم عملية التعلم.

وفيما يتعلق بالفروق الإحصائية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي في التدريس تعزى إلى متغير التخصص، سواء في أبعاد الشرح اللفظي وتنظيم المعلومات أو التشجيع على الحوار والنقاش أو استخدام الأمثلة والخبرات الواقعية أو تفاعل الطالبات مع الأسلوب السمعي. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية



تعزى إلى متغير الفصل الدراسي، مما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتفاق بين الطالبات حول مستوى استخدام المعلمات للأسلوب السمعي بغض النظر عن تخصصهن أو فصلهن الدراسي.

الاستنتاجات

1. تستخدم المعلمات الأسلوب السمعي في تدريس المقررات التربوية بدرجة متوسطة بشكل عام.
2. يعد تكرار النقاط الرئيسة أثناء الشرح من أكثر ممارسات الأسلوب السمعي استخدامًا في العملية التعليمية.
3. تشجع المعلمات الطالبات على المشاركة في الحوار الصفّي بدرجة متوسطة، مع حاجة أكبر لتفعيل إدارة النقاشات الصفّية بصورة أكثر عمقًا.
4. تسهم الأمثلة الواقعية في تعزيز فهم الطالبات للمفاهيم التربوية بصورة واضحة وفعالة.
5. لا يزال توظيف الخبرات العملية والميدانية أثناء التدريس محدودًا نسبيًا مقارنة ببقية أساليب التدريس السمعية.
6. تؤدي التغذية الراجعة الشفهية دورًا إيجابيًا في رفع مستوى التركيز والانتباه والمشاركة لدى الطالبات.
7. يسهم الأسلوب السمعي في تحسين فهم الطالبات للمحتوى التعليمي وتعزيز تفاعلهن داخل الصف.
8. لا يتأثر تقييم الطالبات لاستخدام المعلمة للأسلوب السمعي باختلاف التخصص الدراسي.
9. لا توجد فروق في تقديرات الطالبات تعزى إلى الفصل الدراسي، مما يدل على تجانس آرائهن تجاه الممارسات التدريسية القائمة على الأسلوب السمعي.

التوصيات

1. تعزيز استخدام الأسلوب السمعي في التدريس من خلال تنوع استراتيجيات الشرح والتواصل اللفظي داخل الصف.
2. تدريب المعلمات على مهارات إدارة الحوار والنقاش الصفّي بما يساهم في تنمية التفكير والتحليل لدى الطالبات.
3. زيادة توظيف الأمثلة الواقعية والتطبيقات الحياتية المرتبطة بالمفاهيم التربوية لتعزيز الفهم والاستيعاب.
4. تشجيع المعلمات على الاستفادة من الخبرات العملية والميدانية وربطها بالمحتوى الدراسي بصورة أكبر.
5. توسيع استخدام التغذية الراجعة الشفهية الفورية لما لها من أثر إيجابي في تحسين تعلم الطالبات وزيادة تفاعلهن.
6. تنمية مهارات طرح الأسئلة الشفهية الفاعلة التي تساعد على قياس الفهم وتحفيز المشاركة الصفّية.
7. توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمات حول توظيف أنماط التعلم السمعية وأساليب التواصل التربوي الحديثة.
8. تشجيع استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية تجمع بين الأسلوب السمعي والأساليب التعليمية الأخرى لتحقيق تعلم أكثر فاعلية.
9. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر ومراحل تعليمية مختلفة للتحقق من فاعلية الأسلوب السمعي في تحسين مخرجات التعلم.
10. دراسة العلاقة بين استخدام الأسلوب السمعي ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم والتفكير الناقد.



المراجع

1. الشريف، بندر بن عبد الله (2011) علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
2. قطامي يوسف محمود، (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي. عمان، دار الشروق.
3. قطامي يوسف محمود، (2004)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي. عمان، دار الشروق.
4. 10. Alan Baddeley (1992) Working Memory , American association for advancement of science.
5. 11. Allan Paivio (1986) Mental Representations: A Dual Coding Approach, Oxford University Press.
6. 9. Brophy, J. (2010). Motivating Students to Learn. Routledge.
7. Fleming, N.D. and Mills, C. (1992) Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. To Improve the Academy
8. Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
9. Pritchard, A. (2009). Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
10. Richard E. Mayer (2005) Cognitive Theory of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press.
11. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.
12. Weimer, M. (2013). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. Jossey-Bass.