أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء

*غفران بكر ابراهيم عفانه، سعاد عبد الكريم الوائلي**

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. ولتحقيق ذلك اختارت الباحثتان عينة قصدية من مجتمع الدراسة بلغت 85 طالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، درست المجموعة التجريبية الأولى بالنمط السمعي، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية بالنمط البصري. وقد طورت الباحثتان أداة خاصة بالدراسة تمثلت بمقياس تحديد نمطي التعلم السمعي والبصري، وكذلك اعتمدتا على مقياس جاهز لقياس دافعية الطالبات للإنجاز، وأعدت الباحثتان اختبارات متسلسلة لمادة التعبير الشفوي لمعرفة أداء الطالبات في مادة التعبير. وتم تصحيحها وفق مقياس الصوبركي للأداء التعبيري. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير نمطي التعلم (السمعي والبصري) وكانت الفروق في المجموعة التجريبية الأولى لصالح الطالبات السمعيات اللواتي درسن بالنمط السمعي، وفي المجموعة التجريبية الثانية لصالح الطالبات البصريات اللواتي درسن بالنمط البصري.

الكلمات الدالة: النمط السمعي، النمط البصري، الدافعية للإنجاز، الأداء التعبيري الشفوي.

المقدمة

في ضوء التطورات الواسعة التي حدثت في الميدان التربوي، وانتقال الاهتمام إلى المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، أصبح من الضروري أن تكون طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته مرتكزة على الدور الإيجابي للطالب. وهنا يبرز دور أنماط التعلم، لأنها تعتمد على المتعلم وإيجابيته في عملية التعلم.

وقد وردت في الأدب التربوي تعريفات عدة لمفهوم نمط التعلم، ومنها ما أورده (الزيات، 2004) بأنها المؤشرات المعرفية والنفسية التي تعكس كيفية استقبال المتعلم للمعلومات، وكيفية معالجتها والاستجابة لها على نحو إيجابي من خلال بيئة التعلم.

وقد عرفت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير، (2007) نمط التعلم بأنه مفهوم نظري وعملي يشير إلى كيفية اكتساب المتعلم معرفته أو إلى كيفية تغيير سلوكه .

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن نمط التعلم هو الأسلوب أو الطريقة التي تتوافق مع رغبات الفرد وإمكاناته التي من خلالها يكتسب المعلومات والخبرات بدافعية ورغبة في التعلم، وتجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتشويقا.

وقد قام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس بدراسات حول ضرورة قيام المعلم بتنظيم شروط التعلم المتصلة بالطلبة والظروف البيئية المحيطة بهم، وتتضمن هذه الشروط قدرات الطالب الفعلية وظروفه الاجتماعية والوجدانية ونمط شخصيته وتفكيره وما يثير دافعيته، ويشد انتباهه ويجعله في حالة تهيؤ ذهني وجسدي تدفعه إلى التعلم. (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي، 2006).

ويقتضي من المعلمين أن يكونوا مطلعين على التنوع لدى طلبتهم، وعلى الاختلافات الموجودة فيما بينهم؛ فهم مختلفون بقدراتهم، وأنماط تعلمهم، وفي خبراتهم السابقة، وباهتماماتهم وفي طرق تعبيرهم عن أنفسهم، كما أنهم مختلفون اجتماعيا واقتصاديا، وكذلك اختلافهم في طريقة تفكيرهم ومعالجتهم للمشكلات، أو ما يتعلق – بأنماط تعلمهم– وهو موضوع الدراسة، فلكل طالب أسلوب أو نمط تعلم يؤثر في طريقة

* وزارة التربية والتعليم، الاردن؛ كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية. تاريخ استلام البحث 2013/11/17، وتاريخ قبوله 2014/8/20.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

تفكيره ومعالجته لمشكلاته. (قطامي وآخرون، 2002).

وقد نشأت فكرة أنماط التعلم من مبدأ أن جميع الطلبة مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم وفي طرق تفكيرهم وفي أنماط تعلمهم، وهذه المعرفة تساعد التربويين على مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الطلبة، وبالتالي تساعدهم على ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع كل فرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته. (أبو غزال، 2008).

ويشير أولييت (Ouellette,2000) إلى أن الطلبة يصنفون إلى فئات بناء على تفضيلاتهم لأنماط تعلمهم، وأن هذه التفضيلات تبقى ثابتة لدى الطلبة خلال مدة زمنية طويلة ولا تتغير. كما أنه إذا تمت مطابقة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة مع الاستراتيجيات والطرائق المستخدمة في تدريس المواد، فإن نوعية التعلم تتحسن، ويرتفع مستوى تحصيل الطلبة، كما يرتفع مستوى تدريس المعلمين الذين سيدرسون بيسر أكبر وكفاءة أعلى، ويكونون أكثر راحة ووفق رغبات طلبتهم.

وقد تناولت العديد من النظريات أنماط التعلم، وتباينت في كيفية تناولها لهذه الأنماط، إذ ركز بعضهم على سمات شخصية المتعلم، بينما ركز آخرون على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيمها، واتجه فريق آخر إلى التركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات من خلاله، وهذه الوسائط الحسية الإدراكية تشمل الوسيط السمعي Auditory، والوسيط البصري Visual، والوسيط الحركي Kinesthetic (الزيات، 2004).

وقد تناول كل من فليمنج وبونويل (Flemingand Bonwell, 2002) أربعة أنماط تعلم حسية إدراكية مفضلة لدى الطلبة من خلال عملهم على نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وهي اختصار للحروف الأربعة الأولى لأنماط التعلم، وهي: النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي/ الكتابي، والنمط العملي، وهذه الأنماط الأربعة تركز على وسائط حسية إدراكية، يفضل المتعلم من خلالها استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات لديه بهدف حدوث التعلم. فنمط التعلم البصري (Visual) يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية مثل: الرسومات، والأشكال والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من التقنيات المرئية .

إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على إدراك العلاقات الصورية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية (Flemingand Bonwell, 2002).

والمتعلمون البصريون يحتاجون لرؤية حركات جسد المدرس وتعابير وجهه لفهم محتوى الدرس تماما كما يميلون إلى تفضيل الجلوس في واجهة الفصل لتجنب العوائق البصرية، ويفكرون في الصور ويتعلمون بشكل جيد من خلال العروض البصرية التي تتضمن: الرسوم التوضيحية وكتابة النصوص باستخدام الشفافيات، والفيديو، واللوحات والصور في أثناء المحاضرة أو المناقشة في الصف، والمتعلمون البصريون كثيرا ما يفضلون أخذ الملاحظات المفصلة لاستيعاب المعلومات (الفقهاء، 2002).

والمتعلم البصري يتعلم بالمشاهدة، أي يتعرف على الكلمات بالنظر، ولديه خيال غني، ويميل إلى عدم تشتيت التركيز، ويتذكر الوجوه بشكل جيد، ويميل إلى أن يكون منظمًا جدًا، ويحب التدبر في المشكلة أو المهمة قبل إعطاء قرار معين، ويحب أن يكون هادئاً، ويفضل ترتيب الأشياء.

ويمكن للمعلم ملاحظة بعض السلوكات الظاهرة عند الطلبة الذين يفضلون هذا النمط منها:

- يكثرون من استخدام الألوان ووضع الخطوط.
- يستخدمون الصور والرسوم.
- لديهم اهتمام بمشاهدة أشرطة الفيديو والأفلام .
- يعيدون كتابة الملاحظات على شكل رسوم وخرائط.
- لديهم اهتمام باستخدام الكمبيوتر.
- لا يجيدون الكتابة كثيرًا، وعندما يكتبون، فإنهم يفضلون كتابة ملاحظات مختصرة. (الفقهاء، 2002)

أما نمط التعلم السمعي (Aural) يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية وسمعية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، كذلك لديهم ترابطات سمعية جيدة، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية (Flemingand Bonwell, 2002).

والمتعلمون السمعيون يعملون على ترجمة المعاني الخفية من خلال الاستماع لنغمة الصوت ودرجته وسرعته وتفاصيله الأخرى .وقد يكون للمعلومات المكتوبة معنى قليل عندهم، لكنهم يستفيدون

من قراءة النص بصوت عال أو باستخدام مسجل.

ويمكن للمعلم ملاحظة بعض السلوكات الظاهرة عند الطلبة الذين يفضلون هذا النمط منها:

- يتذكرون ما يسمعونه جيدا.
- يتكلمون بصوت عال.
- يفضلون الاستماع بدل تسجيل الملاحظات.
- يناقشون ويسألون كثيرا. (الفقهاء، 2002)

ويرتبط نمطا التعلم السمعي والبصري بالتعبير، فمن خلاله يتمكن الطلبة داخل الغرفة الصفية من تبليغ أغراضهم إلى الآخرين في جميع المواد الدراسية بعبارات سليمة صحيحة، فعملية التعبير الشفهي تتطلب من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية معقدة من حيث استدعاء الأفكار والمعاني، وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب مع ربط بعضها ببعض ومراعاة التسلسل والترتيب (الخمايسة، 2012).

يعد الكلام المهارة الثانية من مهارات اللغة التي يكتسبها الفرد في سن حياته الأولى بعد مهارة الاستماع إذ يبدأ الطفل بمناغاة الأصوات التي يستمع إليها، ومحاكاتها ليعبر بها عما يشعر به، أو يريده ممن حوله، ليصل هذا التطور في المراحل اللاحقة، إلى امتلاك القدرة على الكلام، بكل ما يتطلبه من مهارات تتلاءم مع التطور المتزايد الذي يمر به الفرد في مراحل تعليمه المختلفة، من دراسة لنظام اللغة وقواعدها، وواقع الاتصال بين الأفراد (البشير والوائلي، 2008).

وتتوقف جودة التعبير الشفوي وسلامته على قدرة الفرد في الربط بين الكلمات والجمل، وعلى ما يمتلكه من ثروة لغوية وأساليب متنوعة وأفكار وخبرات وتجارب. وتتوقف أيضاً على قدرته على ترتيب الأفكار وتنظيمها، لتؤدي المعنى السليم. ولذلك فإن من أهم أهداف التعبير الشفوي: تعويد الطلبة على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتنظيمها في وحدات لغوية، وربط بعضها ببعض (عطا، 2005).

ومن أهداف التعبير أيضاً تعلم المهارات والقدرات في مناقشة الأفكار وعرضها، والمساعدة على التخلص من العيوب النفسية المتمثلة بالخجل في أثناء الكلام، والانطواء، والالتزام بقواعد الحديث، والإصغاء، واحترام أراء الآخرين (الساموك والشمري، 2005) .

يستمد التعبير أهميته العامة من أهمية اللغة في حياة الإنسان، أما أهميته التربوية الخاصة، فتأتي من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، ومن الإسهام المنتظر في تكوين شخصية التلاميذ، لأن كلَّ إنسان بحاجة إلى الإفصاح عن نفسه والاتصال بغيره، والتعبير عن أفكاره ومشاعره، والتمرن على تقنيات التعبير والكتابة، لكي يؤدي إلى تنمية أسلوبه التعبيري، وتوليد المعاني، وابتكار الأفكار (البجة، 2001).

ويعمل التعبير الشفوي بعد ذلك على غرس الثقة بالنفس، وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، والمساعدة على تنمية الثروة اللفظية والفكرية، من خلال اتحاد مهارات اللغة، لتمكين الطالب من التعبير الجيد وترتيب الأفكار وتوظيفها في المواقف الحياتية (الدليمي والوائلي، 2003)

وتؤثر أنماط التعلم في دافعية الطلبة للإنجاز، حيث إن أكثر الدوافع ارتباطا بالأنماط هي الدافعية للإنجاز التي يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى الفرد ادلر Adler الذي أشار إلى أن الدافعية للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى العالم النفس الأمريكي هنري موراي (Henry Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الدافعية للإنجاز إلى التراث السيكولوجي، وقد قصد موراي بمفهوم الدافعية للإنجاز الحاجة للتغلب على الصعوبات والسعي لإنجاز المهام على نحو مرض وسريع، وتحقيق مستويات عالية من التفوق والتنافس مع الآخرين . لذا فإن الدافعية للإنجاز من المصادر المهمة التي تؤثر في تنمية التعبير الشفوي، فضعف الدافعية للإنجاز لدى المتعلم قد يؤثر سلبا في تنمية التعبير الشفوي حتى وإن كان من الطلبة الأذكياء، من هنا فإنه يمكن من خلال التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري رفع مستوى دافع الإنجاز. (Pajareand Schunk, 2001).

وتتضمن الدافعية حاله الفرد الداخلية وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطه، ومدى استثاره هذه الأنشطة لعمل التعلم الذهني للاشتراك فيها، والتفاعل معها بهدف النمو والتطور. ولذلك يعطى هذا المتغير الصفي المعنيّ بالطالب أهميه كبيره عند التخطيط لأي نشاط تعليمي أو تدريبي (أبو حطب وصادق، 2004) .

وتتجلى أهمية الدافعية في أنها وسيلة يمكن استخدامها لإنجاز أهداف تعليمية محددة على نحو فعَال، إذ إنها تمثل أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، وترتبط بعلاقة إيجابية في مستوى ميول وإنجاز الطالب لبعض النشاطات، وهي على علاقة بحاجات الطالب، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعَال، فالدوافع أساسها الحاجات الأساسية عند الإنسان، وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى الطموح لدى المتعلمين ليتسنى لهم النجاح والاستمرارية. (أحمد، 2000).

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبة في المرحلة الأساسية صعوبات كثيرة في تعلم اللغة العربية، ولذلك لأسباب كثيرة منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمادة المقررة، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه. ولطرائق التدريس وأساليبه دور فاعل في مدى تيسير هذه الصعوبات، فكثيرا ما يتبع معلمو اللغة العربية طرائق وأساليب يغيب فيها معرفة أنماط التعلم لدى طلبتهم التي تحقق نواتج التعلم الفضلى، فلأنماط التعلم أثر في تحديد الفروق بين الطلبة في عملية استقبال المعلومة ومعالجتها لتصبح خبرة تعليمية تعلمية، فالتأثر الإيجابي يتم حينما تتناغم أنماط التعلم مع طرائق التدريس وأساليبه والأنشطة المختلفة التي تراعي الأنماط المتنوعة لتعلم الطلبة داخل غرفة الصف، وانعكاساتها بشكل مباشر على التعبير الشفوي والدافعية للإنجاز، لذلك على المعلم أن يدرك أنماط التعلم لدى طلبته ويعمل على مراعاتها من خلال تطوير وتحسين استراتيجيات التدريس التي تتوافق وأنماط تعلم الطلبة . وهذا ما أشارت اليه الدراسات السابقة من حيث وجود صعوبات في التحصيل الدراسي تعزى لعدم معرفة أنماط التعلم لدى الطلبة مثل دراسة هيلان (2010)، وعليه فان تحديد أنماط التعلم لدى المتعلمين يساعد في تقديم أنشطة وخبرات تعليمية تؤدي إلى تحسين أدائهم الدراسي وإشراكهم في الموقف التعليمي الذي يتوافر فيه عنصر التفاعل الصفي.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟

– ما أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف على أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري والدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية في الزرقاء.

أهمية الدراسة

إن معرفة مخططي المنهاج والمعلمين بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة أمر بالغ الأهمية حيث يوجههم إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة التي تراعي أنماط تعلم الطلبة، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة التي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها ستوفر دليلًا بحثيًا عن طبيعة العلاقة بين النمط التعلمي والأداء التعبيري والدافعية للإنجاز وهذا قد يكون مؤشراً إيجابيا للمعنيين في التعليم عن كيفية توجيه تعلم الطلبة.

مصطلحات الدراسة

النمط السمعي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

النمط البصري: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

الأداء التعبيري الشفوي "اصطلاحا": أنماط السلوك اللغوي الشفوي التي يستخدمها التلاميذ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ومرئياتهم والاتصال بالكلمة المنطوقة مع الآخرين.

الأداء التعبيري الشفوي "إجرائيا": قدرة الطالب على إنتاج الأفكار والمعاني ثم ترجمتها في صور صوتية صحيحة نحوياً وصرفياً مع القدرة على تلوين الأداء بما يتناسب مع المعنى مستخدماً الحركات الجسدية المصاحبة ومراعياً في ذلك مواضع الفصل والوصل في أثناء التحدث. وتقاس بالمقياس المعتمد للدراسة وهو مقياس الصويركي (2004).

دافعية الإنجاز "اصطلاحا": رغبة الفرد في المحافظة على مكانة عالية في الأنشطة التي يمارسها مقارنة مع أقرانه والسعي في تحقيق أهدافه وإحساس الفرد بالفخر والاعتزاز عند تحقيق رغباته.

دافعية الإنجاز "إجرائيا": الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز المعتمد في هذه الدراسة، وهو مقياس (القادري ،2000).

الدافعية: هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل. وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

1. عينة من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرسة شجرة الدر الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة

الزرقاء الأولى للعام الدراسي (2012–2013).

2. بعض الموضوعات المختارة للتعبير الشفوي، وهي: وطني الأردن، والنظافة، وشرطي المرور، والصديق الوفي.
3. تقتصر الدراسة على نمطي التعلم السمعي والبصري.

الدراسات السابقة

هدفت دارسة (هيلان والزغبي وشديفات، 2010) إلى "الكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن"، وقد بلغت عينة الدارسة (200) طالبة من طالبات البكالوريوس في قسم العلوم التربوية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي ,وقد استخدم الباحثون مقياس فارك VARK لأنماط التعلم المفضلة لقياس أنماط التعلم المفضلة (السمعي، والبصري، وقرائي / كتابي، عملي / حركي)، وتوصلت إلى أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي / الحركي، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة.

لقد أورد الأدب التربوي بعض من الدراسات، منها دراسة (أبي غزال، 2008) لتحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية وتطوير اتجاهاتهم نحوها ذلك من خلال مراعاة أنماط تعلمهم عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وقام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب لديهم أنماط مختلفة، أما بالنسبة للبرنامج القائم على مراعاة أنماط التعلم فقد كان له أثر ذو دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاهات نحو المادة حيث استدل الباحث على نجاح وفعالية التدريس القائم على أنماط التعلم وأثر ذلك الإيجابي في التحصيل في اللغة الإنجليزية، والاتجاهات نحوها.

هدفت دراسة (الزغل، 2006) إلى "كشف العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعليمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في اربد" أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة كانت للطلبة الذين فضلوا نمط التعلم الحركي/ العملي، يليهم طلبة نمط التعلم القرائي/ الكتابي، ثم طلبة التعلم نمط السمعي، وأخيرا طلبة نمط التعلم البصري.

دراسة (الفقهاء، 2002) التي هدفت إلى" استقصاء أنماط التعلم الشائعة بين طلبة المرحلة الثانوية في عمان وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية" فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود اختلافات واضحة بين الطلبة في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات الجنس، والمستوى الاقتصادي، ومستوى التحصيل العلمي، مما يؤكد أهمية تحديد أنماط تعلم الطلبة لمراعاتها في أثناء عملية التعلم، فالتعليم يكون أكثر فاعلية إذا قدم بالأساليب التي يفضلها الطلبة.

وأشارت دارسة دازاري (Dasar, 2006) التي هدفت إلى التحقق من وجود أثر لاستخدام أساليب التدريس الملائمة لأنماط التعلم على الإنجاز للطلبة الصف السادس" وقد أوضحت النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبي حيث توصل الباحث إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلم تزيد من فرص الإنجاز الأكاديمي لطلبة الصف السادس في مادة العلوم.

وفي دراسة كل من لينا وليف (Lena and Liv, 2006) التي هدفت إلى" تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل على التوفيق بين طرائق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة". وقد أشارت الدراسة إلى أن مثل هذا التدريب يؤثر في تعلم الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعليم القائم على أنماط التعلم الفردية هو طريقة فعالة لتحقيق درجة عالية من الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة وعلى اختيارهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة.

في حين أجرى كل من رامنثن وبيرننج (Ramanthan and Burning, 2002) دراسة للتعرف على "مهارة التعبير الشفوي في المدارس الهندية "وأثبتت نتائجها أن مهارتي الاستماع والكلام لم تلقيا اهتمامًا كبيرًا في غرفة الصف، وهذا عائد إلى مجموعة من العوائق، منها عدد الطلبة في غرفة الصف، والمستوى التعليمي للوالدين، وتركيز الاختبارات الأكبر على قياس مهارات الكتابة والقراءة.

وأجرى شيه وجامون (Shih and Gamon, 2001) دراسة بحثت في "العلاقة بين دافعية الطلبة واتجاهاتهم وأنماط تعلمهم والتحصيل الدراسي في جامعة أيوا الرسمية"، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبا وطالبة أعطي لهم اختبار التعلم المعروف باختبار الأشكال الضمنية الجمعي الذي يصنف الطلبة في نمطين هما: المعتمد على المجال، أو المستقل عنه .كما أجابوا عن اختبارين آخرين أحدهما لقياس الدافعية والآخر للاتجاه .وأظهرت النتائج أن ثلثي الطلبة من النمط المعتمد في تعلمه .كما انه لم يظهر فرق بين المعتمدين على المجال والمستقلين عنه في التحصيل. وكانت الدافعية هي العامل الوحيد الذي ارتبط بالتحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت أنماط التعلم ومنها دراسة (هيلان والزغبي وشديفات، 2010) ودراسة

(الفقهاء، 2002)، ودراسة (الزغل، 2006)، ودراسة لينا وليف (Lena and Liv, 2006)، ودراسة (أبي غزال، 2008)، ودراسة دازاري (Dasari, 2006) قد ركزت هذه الدراسات أهمية معرفة أنماط التعلم لدى الطلبة في جميع مراحل الدراسة وعلاقة ذلك بالتحصيل والأداء لدى الطلبة، وهذا ما تركز عليه الدراسة الحالية من حيث أشارتها إلى أهمية الكشف عن نمط التعلم لدى الطلبة قبل الشروع في التدريس، في حين أظهرت دراسة رامنثن وبيرننج (Ramanthan and Burning, 2002) أن مهارة الكلام لم تلق اهتمامًا كبيرًا في غرفة الصف، وهذا ما يمس ما تناولته الدراسة الحالية من اهتمام بالتعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية وبالتحديد الصف الرابع الأساسي.

وأظهرت نتائج دراسة وشيه وجامون (Shih and Gamon, 2001) العلاقة بين دافعية الطلبة واتجاهاتهم وأنماط تعلمهم والتحصيل الدراسي من حيث وجود العلاقة الإيجابية بينهما، وهذا ما أشارت اليه الدراسة الحالية في الكشف عن علاقة الدافعية للإنجاز بنمط التعلم لدى الطلبة.

وقد أفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في الوقوف على الإطار النظري، والرجوع للأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة، وكذلك الإفادة من منهجيتها ومعالجتها الإحصائية وكيفية عرض النتائج ومناقشتها. وقد جاءت الدراسة –وفق علم الباحثتين– بما هو جديد في مجال الربط بين أنماط التعلم وعلاقتها بتحسين الأداء التعبيري الشفوي، وكذلك ارتباطها بالدافعية للإنجاز.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرسة شجرة الدر التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الأولى في الفصل الدراسي الثاني 2012–2013، وبلغ عدد شعب الصف الرابع الأساسي في هذه المدرسة ثلاث شعب، وقد اختارت الباحثتان منها شعبتين بطريقة قصدية، فكانت شعبة (أ) التي مثلت المجموعة التجريبية الأولى بواقع (42) طالبة، ودرست بنمط التعلم السمعي، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد كانت من نصيب شعبة (ب) وبواقع (43) طالبة، وقد دُرست بنمط التعلم البصري. وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (85) طالبة والجدول (1) يوضح ذلك.

تكافؤ المجموعتين:

بغرض التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة تم طبق اختبار (t-test) على العلامات النهائية لمادة للغة العربية في الفصل الدراسي الأول (2013/2012) لطالبات المجموعتين التجريبيتين، الجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (1)

نتائج تحليل مقياس تحديد نمطي التعلم (السمعي والبصري)

المجموعة	الطالبات السمعيات	الطالبات البصريات	المجموع
المجموعة التجريبية الأولى	30	12	42
المجموعة التجريبية الثانية	15	28	43

الجدول (2)

نتائج تطبيق اختبار (t-test) العلامات النهائية لمادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول (2013/2012)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموعة التجريبية الأولى	68.3	14.49	0.74	84	0.01
مجموعة التجريبية الثانية	65.9	15.58			

يظهر من الجدول (2) أن قيمة (t) العلامات النهائية لمادة اللغة العربية تبعاً للمجموعتين بلغت (0.74) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلامات النهائية لمادة للغة العربية تبعاً للمجموعتين.

أدوات الدراسة

لاختبار أسئلة الدراسة استخدمت الباحثتان الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس تحديد نمطي التعلم السمعي والبصري.

ثانياَ: الاختبارات المتسلسلة لمادة التعبير الشفوي (الصويركي، 2004)

ثالثا: مقياس الدافعية للإنجاز (القادري، 2000).

أولاً: مقياس تحديد نمطي التعلم السمعي والبصري:

تم استخدام مقياس تحديد نمطي التعلم السمعي والبصري الذي طورته الباحثتان بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وفي ضوء الأدب النظري، وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من 20 فقرة الملحق (1).

صدق المقياس

للتثبت من صدق المقياس اعتمدت الباحثتان على تقديرات المحكمين وآرائهم، للكشف عن مدى الاتفاق في تقديراتهم التي تعد الطريقة المعتمدة في تحديد صدق المقياس. وعرضت فقرات المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم من ذوي الاختصاص .وقد اتفق المحكمون على جميع فقرات المقياس ومجالاتها بعد إعادة صياغة بعض الفقرات.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس طبقت الباحثتان المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) طالبةً من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة "النبلاء". وبعد أسبوعين من التطبيق الأول، أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وفق معامل الثبات بين نتائج التطبيقين. فبلغت قيمته (0.82) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً، ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

تطبيق المقياس:

بعد أن أصبح المقياس جاهزًا بصورته النهائية – أي بعد التأكد من صدقه وثباته – عمدت الباحثتان إلى تطبيقه على مجموعتي الدراسة وقد شرحت الباحثتان لكلتا المجموعتين الهدف منه، وكيفية الإجابة بصورة صحيحة عنه وحدد لهم الوقت (45) دقيقة للإجابة عنه، وقد اهتدت الباحثتان إلى ذلك بواسطة عينة الثبات. وقد طُبِق المقياس في الموعد المحدد له، إذ أجري في الساعة الثامنة صباحا لطالبات المجموعتين (التجريبيتين)، تحت إشراف الباحثتين والمعلمات اللواتي كلفنّ بهذه المهمة.

تصحيح المقياس:

تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن فقرات المقياس، حيث تختار الطالبة الإجابة من ضمن بديلين (نعم، لا) وبذلك بوضع (√) في المكان المناسب المخصص للإجابة، ويطلب إلى الطالبات اختيار إجابة واحدة مفضلة لديها في التعلم، وإذا أجابت الطالبة عن الفقرة في نفس الوقت (نعم، لا) تهمل الإجابة، وبعدها صنفت طالبات المجموعتين إلى (نمطي تعلم سمعي، وبصري) وبنفس المجموعة تم ترميز أوراق الإجابة ليصار إلى مراعاة ذلك في عرض النتائج ومناقشتها.

ثانياً: الاختبارات المتسلسلة لمادة التعبير الشفوي:

للتعرّف على أثر نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي، أعدت الباحثتان مقياس تضمن ثمانية عناوين، لموضوعات مختلفة، ملائمة للمستوى العمري والعقلي للطالبات. زيادة على كونها موضوعات متنوعة تثير اهتمامهن وحماستهن. وعرضت الباحثتان هذه الموضوعات على لجنة من المتخصصين. وطلبت إليهم اختيار أربعة من هذه الموضوعات الأكثر ملاءمة لطالبات الصف الرابع الأساسي. وقد وقع اختيار معظم المحكمين على الموضوعات الأربعة الآتية: (وطني الأردن، والنظافة، وشرطي المرور، والصديق الوفي).

ولغرض إجراء الاختبارات المتسلسلة على الطالبات اختيرت وبطريقة قصدية عشر طالبات من المجموعة التجريبية الأولى، وعشر طالبات من المجموعة التجريبية الثانية. وقدمت لهن الموضوعات الأربعة الآنفة الذكر بشكل متسلسل. حيث سجل حديث كل طالبة، ثلاث مرات متتالية، ولكل موضوع على جهاز تسجيل خاص، وبلغت حصيلة اختبارات الطالبات في الموضوعات الأربعة (240) تسجيلاً، بواقع (12) تسجيلاً لكل طالبة، وقد استغرقت هذه العملية شهرين كاملين من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012م.

تصحيح التعبير:

صُححت اختبارات التعبير الشفوي للطالبات (عينة الدراسة) باعتماد مقياس التعبير الشفوي (للصويركي، 2004) الملحق (2). أما بالنسبة لثبات التصحيح فقد اختارت الباحثتان وبطريقة عشوائية حديث ثمان طالبات من المجموعتين التجريبيتين، بواقع أربع طالبات من المجموعة التجريبية الأولى، وأربع طالبات من المجموعة التجريبية الثانية. وصححت أحاديث هؤلاء الطالبات، ثم أعيد تصحيح هذه الأحاديث بعد مرور أسبوعين. واستخرج ثبات التصحيح، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكان مقداره (0.75) وهو معامل ثبات مقبول في حدود هذه الدراسة.

مقياس الدافعية للإنجاز:

اعتمدت الباحثتان مقياسًا جاهزاً لمعرفة دافعية الطلبة

للإنجاز، وهو المقياس الذي أعده القادري (2000). الملحق رقم (3). وقد وجدت الباحثتان أن هذا المقياس ملائم لقياس دافعية الطلبة –عينة الدراسة الحالية–، لأنَّ فقراته مناسبة لطلبة المرحلة الأساسية، وتمتاز بسهولتها ووضوحها، وقد روعي في بعض الفقرات أن تكون معبرة عن تأييد موضوع (اتجاه إيجابي)، وبعضها الأخر معبرًا عن رفض موضوع معين (اتجاه سلبي)، وقد اختار القادري سلم ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، واعتمدت الباحثتان النظام نفسه.

إجراءات الدراسة

استكمالاً لمتطلبات التجربة حرصت الباحثتان على القيام بالإجراءات الآتية:

1. إعداد الخطط التدريسية وفق نمطي التعلم السمعي والبصري. الملحق (4)
2. تدريب المعلمة على كيفية تنفيذ طريقتي التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري.
3. اعتمدت الباحثتان مقياسًا جاهزًا للدافعية للإنجاز؛ هو مقياس القادري (2000) لتطبيقه قبل التجربة وبعدها، وكذلك مقياسًا جاهزًا لتصحيح الأداء التعبيري الشفوي وهو مقياس الصويركي (2004).
4. بناء مقياس لتحديد نمطي التعلم (السمعي والبصري) لغرض تطبيقها على طالبات المجموعتين.
5. زيارة الباحثتين للمعلمة أسبوعياً، لمتابعتها والاستماع لملاحظاتها، وتوفير أغراض التجربة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل

طريقة التدريس وفق:

نمط التعلم السمعي .

نمط التعلم البصري.

المتغيرات التابعة وتضم:

الأداء التعبيري الشفوي.

الدافعية للإنجاز.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الإحصاءات الوصفية الممثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لوصف أداء طالبات المجموعتين. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استخدم اختبار T- test للمجالات الخاصة بالتعبير الشفوي كافة، ومقياس الدافعية للإنجاز القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قسمت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

القسم الأول: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الأولى وهن الطالبات السمعيات والطالبات البصريات اللواتي درسن بالنمط السمعي في تنمية الأداء التعبيري الشفوي.

القسم الثاني: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الثانية وهن الطالبات البصريات والطالبات السمعيات اللواتي درسن بالنمط البصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي.

أولا: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الأولى:

الجدول (3)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات علامات الطالبات على مجالات التعبير الشفوي وفق المجموعة التجريبية الأولى.

المجال	المجموعة التجريبية الأولى				قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال الألفاظ والتراكيب	8.20	2.17	5.07	1.94	5.16	*0.000
مجال المضمون	13	2.40	6.27	2.23	6.52	*0.000
مجال الأصوات	12.6	2.86	7.95	2.12	4.26	*0.000
مجال الأنماط اللغوية	6.63	2.58	4.9	1.87	4.53	*0.000
مجال شخصية المتحدث	10.73	2.28	7.60	2.19	4.84	*0.001

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (3) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال الألفاظ والتراكيب، حيث بلغت قيمة (t) (5.16) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات السمعيات بمتوسط حسابي (8.20)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات البصريات (5.07).

أما في مجال المضمون تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (6.52) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات السمعيات بمتوسط حسابي (13)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات البصريات (6.27).

وفي مجال الأصوات تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (4.26) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات السمعيات بمتوسط حسابي (12.6)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات البصريات (7.95).

وفي مجال الأنماط اللغوية هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (4.53) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات السمعيات بمتوسط حسابي (6.63)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات البصريات (4.9).

وفي مجال شخصية المتحدث هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (4.84) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات السمعيات بمتوسط حسابي (10.73)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات البصريات (7.60)، وهذا يدل على وجود أثر إيجابي تعزى لنمط التعلم السمعي المفضل لدى لطالبات السمعيات في تنمية الأداء التعبيري الشفوي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الثانية:

الجدول (4)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات علامات الطالبات على مجالات التعبير الشفوي بحسب المجموعة التجريبية الثانية.

المجال	المجموعة التجريبية الثانية				قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال الألفاظ والتراكيب	8.3	2.08	12.8	2.14	6.32	*0.000
مجال المضمون	8.1	2.04	13.7	2.7	5.98	*0.000
مجال الأصوات	10.8	2.7	13.5	2.6	4.45	*0.000
مجال الأنماط اللغوية	4.19	0.75	6.57	0.93	5.77	*0.000
مجال شخصية المتحدث	11.2	1.76	12.5	2.78	2.78	*0.001

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال **الألفاظ والتراكيب**، حيث بلغت قيمة (t) (6.32) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات البصريات بمتوسط حسابي (12.8)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السمعيات (8.3).

في مجال المضمون هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (5.98) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات البصريات بمتوسط حسابي (13.7)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السمعيات (8.1).

أما في مجال الأصوات فهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (4.45) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات البصريات بمتوسط حسابي (13.5)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السمعيات (10.8).

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال الأنماط اللغوية، حيث بلغت قيمة (t) (5.77) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات البصريات بمتوسط حسابي (6.57)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السمعيات (4.19).

وبالنسبة لمجال شخصية المتحدث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (t) (2.78) وهي قيمة دالة إحصائياً، لصالح الطالبات البصريات بمتوسط حسابي (12.5)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السمعيات (11.2)، وهذا يدل على وجود أثر إيجابي يعزى لنمط التعلم البصري المفضل لدى

الطالبات البصريات في تنمية الأداء التعبيري الشفوي. حيث إن نمطي التعلم السمعي والبصري يعملان على زيادة تنظيم ودقة صياغة المادة المقررة، وهذا يؤدي إلى تعامل الطالبات الإيجابي مع النمطين، وفضلا عن ذلك، فإن الطالبات يملن إلى ما هو جديد، والتدريس بالنمطين المذكورين يعد اتجاهًا حديثًا في تدريس الطالبات، حيث استخدمت التقنيات البصرية والتقنيات السمعية وكان لها الأثر الواضح في تنمية الأداء التعبيري الشفوي لدى الطالبات.

كما أن التدريس بنمطي التعلم السمعي والبصري، تجعل الطالبات هن محور العملية التعلمية، وتوفر لهن بيئة غنية بمعززات الوسائل التعليمية التي تناسب نمطهن التعلمي، كما أنهما يعتمدان على عناصر متعددة وبخاصة ما يتعلق منها بتنوع الصوت واللون، وهذه متغيرات أسهمت في زيادة فاعلية الطالبات وإثارة نشاطهن واهتمامهن، يزاد على ذلك أن كل طالبة درست موضوع التعبير ووجدت في الطريقة المتبعة ما يلبي رغباتها وينسجم مع اتجاهاتها، بحيث أثير في هذه الحالة جو من الارتياح والشعور بوجود نوع من الحرية في التعبير عن الراي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسات هيلان والزغبي وشديفات (2010)، ولينا وليف (Livand Lena, 2006)؛ الفقهاء (2002)؛ وأبو غزال (2008)؛ ودازاري (Dasar, 2006) التي تناولت جميعها أنماط التعلم كمتغيرات مستقلة ومعرفة أثرها في التحصيل في المواد المختلفة.

السؤال الثاني: ما أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟

تم اعتماد المعيار التالي لأغراض تفسير المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية للإنجاز:

من (0.01–0.33) متدنٍ الدافعية، من (0.34–0.66) متوسط الدافعية، من (0.67– فما فوق) مرتفع الدافعية.

أولا: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الأولى:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدافعية للإنجاز القبلي بحسب المجموعة التجريبية الأولى.

الرقم	الفقرة	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا بدأت عملي لا اتركه حتى أكمله.	0.29	0.679	0.23	0.662
2	أشعر بأنني أمتلك قدرة على الصبر	0.3	0.564	0.25	0.339
3	أنا لست صبوراً	0.31	0.356	0.29	0.246
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً	0.27	0.477	0.27	0.357
5	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل	0.29	0.729	0.29	0.33
6	أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً	0.32	0.527	0.23	0.456
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً	0.29	0.772	0.29	0.362
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً	0.31	0.465	0.27	0.494
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات	0.31	0.355	0.3	0.449
10	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها	0.31	0.543	0.29	0.797
11	أتجنب تحمل المسؤوليات	0.29	0.396	0.23	0.533
12	أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة	0.28	0.466	0.23	0.733
13	أبذل جهداً قليلاً في تحقيق هدف ذي قيمة	0.29	0.462	0.25	0.279
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي	0.32	0.462	0.32	0.359
15	أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر	0.32	1.761	0.22	0.783
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح	0.28	0.26	0.25	0.833
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً	0.29	0.633	0.29	0.84
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما	0.3	0.233	0.22	0.927
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته	0.33	0.39	0.32	0.972
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام	0.3	0.483	0.24	1.561
الدرجة الكلية للمقياس ككل		**0.3**	**0.317**	**0.26**	0.322

يبين الجدول (5) أن مستوى توافر الدافعية للإنجاز القبلي وفق المجموعة التجريبية الأولى كان متدنيًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.3) والانحراف معياري (0.317) للطالبات السمعيات، وبلغ المتوسط الحسابي (0.26) والانحراف معياري (0.322) للطالبات البصريات.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدافعية للإنجاز البعدي وفق المجموعة التجريبية الأولى.

الرقم	الفقرة	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا بدأت عملي لا اتركه حتى أكمله.	1.1	0.979	0.57	0.379
2	أشعر بأنني أمتلك قدرة على الصبر	0.69	0.864	0.41	0.494
3	أنا لست صبوراً	1.4	0.556	0.55	0.556
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً	0.94	0.477	0.68	0.677
5	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل	1.1	0.429	0.64	0.35
6	أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً	0.74	0.427	0.62	0.321
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً	1.2	0.472	0.54	0.452
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً	1.67	0.565	0.66	0.465
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات	0.79	0.255	0.51	0.755
10	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها	1.3	0.443	0.56	0.953
11	أتجنب تحمل المسؤوليات	1.3	0.396	0.56	0.496
12	أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة	1.8	0.466	0.76	1.466
13	أبذل جهداً قليلاً في تحقيق هدف ذي قيمة	0.73	0.462	0.52	0.565
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي	1.5	1.462	0.64	1.562
15	أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر	0.75	1.761	0.57	0.561
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح	1.2	0.96	0.55	0.546
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً	0.78	0.533	0.61	0.64
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما	0.68	0.433	0.51	0.453
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته	1.1	0.595	0.54	0.595
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام	0.69	0.683	0.62	0.883
الدرجة الكلية للمقياس ككل		**1.07**	**0.379**	**0.58**	**0.334**

يبين الجدول (6) أن مستوى توافر الدافعية للإنجاز البعدي وفق المجموعة التجريبية الأولى كان مرتفعا، لصالح الطالبات السمعيات اللواتي درسن بالنمط السمعي بمتوسط بلغ (1.07) وانحراف معياري (0.379)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات السمعيات عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز بين (0.68– 1.8) حيث حصلت الفقرة (18)" أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما" على أقل متوسط حسابي بلغ (0.68)، فيما حصلت الفقرة (12)" أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (1.8). ويعزى ذلك إلى نمط تعلم الطالبات السمعيات بنمط التعلم السمعي المفضل لديهن.

الجدول (7)

نتائج تطبيق اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس الدافعية للإنجاز القبلي والبعدي لطالبات الصف الرابع الأساسي للمجموعة التجريبية الأولى.

المقياس	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات		قيمةT	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القبلي	0.30	0.317	0.26	0.322	3.56	41	0.01
البعدي	1.07	0.379	0.58	0.334			

يظهر من الجدول (7) أن قيمة (t) لدرجات مقياس الدافعية للإنجاز القبلي والبعدي بلغت (3.56) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات السمعيات والطالبات البصريات في المقياس القبلي والبعدي لصالح الطالبات السمعيات اللواتي درسن بالنمط السمعي، حيث بلغ المتوسط (1.07) والانحراف المعياري (0.379).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية الثانية:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدافعية للإنجاز القبلي بحسب المجموعة التجريبية الثانية.

الرقم	الفقرة	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا بدأت عملي لا اتركه حتى أكمله.	0.3	0.235	0.53	0.656
2	أشعر بأنني أمتلك قدرة على الصبر	0.35	0.204	0.35	1.677
3	أنا لست صبوراً	0.3	0.225	0.39	1.726
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً	0.37	0.234	0.47	0.527
5	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل	0.3	0.206	0.49	1.552
6	أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً	0.33	0.205	0.33	0.565
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً	0.3	0.224	0.59	0.855
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً	0.37	0.395	0.37	1.441
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات	0.35	0.232	0.45	0.896
10	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها	0.3	0.105	0.39	1.466
11	أتجنب تحمل المسؤوليات	0.3	0.315	0.33	1.482
12	أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة	0.4	0.243	0.43	0.542
13	أبذل جهداً قليلاً في تحقيق هدف ذي قيمة	0.25	0.205	0.35	1.661
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي	0.3	0.206	0.32	1.546
15	أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر	0.42	0.132	0.42	0.613
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح	0.5	0.2	0.45	0.563
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً	0.49	0.231	0.49	1.595
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما	0.45	0.125	0.45	0.683
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته	0.5	0.213	0.52	0.656
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام	0.54	0.133	0.54	1.677
	الدرجة الكلية للمقياس ككل	**0.37**	**0.065**	**0.43**	**0.477**

يبين الجدول (8) أن مستوى توافر الدافعية للإنجاز القبلي وفق المجموعة التجريبية الثانية كان متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (**0.37**) والانحراف معياري (0.065) للطالبات السمعيات، وبلغ المتوسط الحسابي (0.43) والانحراف معياري (0.477) للطالبات البصريات.

يبين الجدول (9) أن مستوى توافر الدافعية للإنجاز البعدي وفق المجموعة التجريبية الثانية كان مرتفعا، لصالح الطالبات البصريات اللواتي درسن بالنمط البصري بمتوسط بلغ (1.68) وانحراف معياري (0.462)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات السمعيات عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز بين (1.32–1.94) حيث حصلت الفقرة (15)" أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر " على أقل متوسط حسابي بلغ (1.32)، فيما حصلت الفقرة (19)" أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته " على أعلى متوسط حسابي بلغ (1.94). ويعزى ذلك إلى أسلوب تعلم الطالبات البصريات بنمط التعلم البصري المفضل لديهن.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدافعية للإنجاز البعدي وفق المجموعة التجريبية الثانية.

الرقم	الفقرة	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا بدأت عملي لا اتركه حتى أكمله.	0.5	0.549	1.76	0.756
2	أشعر بأنني أمتلك قدرة على الصبر	0.45	0.634	1.69	1.677
3	أنا لست صبوراً	0.5	0.556	1.64	1.726
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً	0.47	0.637	1.64	0.527
5	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل	0.5	0.559	1.65	1.452
6	أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً	0.63	0.467	1.74	1.482
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً	0.6	1.472	1.54	0.855
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً	0.57	0.365	1.67	1.441
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات	0.43	0.455	1.79	0.896
10	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها	0.5	0.443	1.42	0.713
11	أتجنب تحمل المسؤوليات	0.6	0.546	1.56	0.565
12	أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة	0.4	0.466	1.85	0.562
13	أبذل جهداً قليلاً في تحقيق هدف ذي قيمة	0.65	0.482	1.73	1.661
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي	0.4	0.552	1.84	1.546
15	أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر	0.52	0.561	1.32	1.466
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح	0.7	0.54	1.75	0.563
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً	0.59	0.533	1.78	1.595
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما	0.45	0.433	1.68	0.683
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته	0.5	0.549	1.94	0.756
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام	0.54	0.634	1.69	1.677
	الدرجة الكلية للمقياس ككل	**0.52**	**0.233**	**1.68**	**0.462**

الجدول (10)

نتائج تطبيق اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس الدافعية للإنجاز القبلي والبعدي لطالبات الصف الرابع الأساسي للمجموعة التجريبية الثانية.

المقياس	الطالبات السمعيات		الطالبات البصريات		قيمةT	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القبلي	0.37	0.065	0.43	0.477	3.92	42	0.01
البعدي	0.52	0.233	1.68	0.462			

يظهر من الجدول (10) أن قيمة (t) لدرجات مقياس الدافعية للإنجاز القبلي والبعدي بلغت (3.92) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات السمعيات والطالبات البصريات في المقياس القبلي والبعدي لصالح الطالبات البصريات اللواتي درسن بالنمط البصري ، حيث بلغ المتوسط (1.68) والانحراف المعياري (0.462).

ويعزى ذلك إلى أن نمطي التعلم السمعي والبصري كانا من الأساليب الجذابة التي تمنح الطالبات فرصة للتفاعل، وينعكس ذلك على زيادة دافعيتهن للإنجاز، ويعزى التوصل إلى هذه النتيجة إلى أن النمطين (السمعي والبصري) زاد من إيجاد حالة من التفاعل المباشر بين الطالبات والمعلمة من جهة وبين الطالبات أنفسهن من جهة أخرى.

كما إن توظيف التقنيات البصرية والسمعية أدى إلى إثارة فضولهن وتشويقهن للتعلم، ، فهي أساليب تسهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل المسؤولية في عملية التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شيه وجامون (Shi and Gamon,2001) عن العلاقة بين دافعية الطلبة، والتحصيل الدراسي حيث أظهرت النتائج أن الدافعية هي العامل الوحيد الذي ارتبط بالتحصيل.

الخلاصة

في دراستنا هذه قمنا بالإجابة عن السؤال التالي" ما أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟" وأثبتت الدراسة الميدانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير نمطي التعلم (السمعي، البصري)، وكانت الفروق في المجموعة التجريبية الأولى لصالح الطالبات السمعيات اللواتي درسن بالنمط السمعي، وفي المجموعة التجريبية الثانية لصالح الطالبات البصريات اللواتي درسن بالنمط البصري، وهو ما يحتم على مخططي المناهج والمعلمين معرفة بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ليوجههم إلى اختيار طرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة التي تراعي أنماط تعلم الطلبة لتحقيق نواتج تعليمية افضل.

الاستنتاجات والتوصيات

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم في الكشف عن أنماط تعلم المفضلة لدى الطلبة، واعتماد ذلك في توزيع الطلبة منذ بداية العام الدراسي بناء على أنماطهم التعلمية.
2. تكييف المناهج واشتمالها على أنشطة، ومواد تعليمية تخاطب جميع الأنماط التعليمية المفضلة للطلبة.
3. تنويع المعلمين في استراتيجيات وأساليب التدريس بشكل يتناسب وأنماط التعلم المختلفة لدى طلبتهم.
4. إجراء المزيد من الدراسات وعلى أنماط تعلمية أخرى.
5. الاهتمام ببرامج تدريب وإعداد المعلمين باطلاعهم على مفهوم نظرية أنماط التعلم والافتراضات التي تقوم عليها وكيفية الإفادة منها في تحسين نوعية التعلم لدى الطلبة.
6. تدريب المعلمين على كيفية استخدام مقياس أنماط التعلم والإفادة منه في تعريف الطلبة بأنماط التعلم المفضلة لديهم، ومحاولة المطابقة بين استراتيجيات التعليم وأنماط التعلم.

المصادر والمراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، 2004، علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو غزال، أشرف، 2008، "أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف السابع في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد، نجاح، 2000، "العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى "، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البجة، عبد الفتاح، 2001، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

البشير، أكرم والوائلي، سعاد، 2008، "مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن (دراسة تحليلية)"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 9: 236-255

بوحمامة، جيلالي وآخرون، 2006، علم نفس التعلم والتعليم، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

الخمايسة، اياد، 2012، " مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية، 20: 219-242.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد، 2003، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، دار الشروق.

الزغل، وفاء، 2006، "العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعليمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في اربد "، (رسالة دكتوراه)، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الزيات، فتحي، 2004، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للتوزيع.

الساموك ، سعدون والشمري، هدى، 2005، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، عمان، دار وائل للنشر.

عطا، إبراهيم، 2005، المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

الفقهاء، عصام، 2002، "أنماط تعلّم طلبة المدارس الثانوية وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة ". مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، 22:1-29.

قطامي، يوسف وآخرون، 2002، تصميم التدريس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

هيلان، مصطفي وآخرون، 2010، "أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي، جامعة البحرين، 61:11-112.

American Society for Training and Development (ASTD). 2007. Individual Learning styles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Dasari, Pushavathie. 2006.The Influence of Matching Teaching and Learning Styles on the Achievement in science of Grade six learners. *Journal of Education and Practice* , 4:88-90.

Fleming, N.D. and Bonwell ,C.C. 2002.What's New. London, Englewood Cliffs.

Lena,B.,Liv,L. 2006.Unraveling learning ,learning styles, learning strategies and meta-cognition . Education and Training. *Journal of Education and Practice* , 48: 178 – 189

Motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Cultural Education*, 42: 12-20 .

Ouelette,R. Learning Styles in Adult Education. 2000 . McGraw-Hill Book Company, Japan

Pajares, F., and Schunk, D. H. 2001. Self-beliefs and school success:

Ramanthan,H. and Burning , M . 2002. Oral English Skills in classroom in India Teachers Reflect. Minneapolis .ERIC ED 369059.

Self-efficacy, self-concept, and school achievement. London, Ablex Publishing.

Shih and Gamon, J. 2001. Web-based learning: relationships among Student

The Effect of Auditory and Visual Learning Styles on Developing the Oral Expressive Performance and Accomplishment Motivation in Arabic Language of Fourth Grade Girls Students in Zarqa

*Ghufran B. I. Afaneh, Suaad A. Alwaely **

ABSTRACT

This study aimed at detecting the effect of learning styles, according to the auditory and visual styles, on developing the oral expressive performance and accomplishment motivation of fourth grade students in Arabic language. In order to achieve this, the two researchers selected an intentional sample of 85 students from the study population. The selected sample was divided into two experimental groups. The first experimental group was taught according to the auditory style, while the second sample was taught through the visual style. A special measuring tool geared towards specifying both the auditory and visual styles was developed by the researchers. Another prepared tool for measuring students' accomplishment motivation was applied. Moreover, the two researchers developed sequenced tests for oral knowing students' performance expression in order to detect students' performance.

The results revealed a statistically significant difference at the ($\alpha = 0.05$) level on the development of students' oral excessive performance and accomplishment motivation according to the two style variables: the auditory and the visual. The differences in the first experimental group in favor of the students who were taught through the auditory style, and in the second experimental group in favor of the students who were taught through the visual style.

Keywords: Auditory style, Visual style, Accomplishment motivation, Oral expressive performance.

* Ministry of Education, Jordan; Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan. Received on 17/11/2013 and Accepted for Publication on 20/8/2014.