أساليب التدريس الجامعي
لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات

إعداد

د/ صالح بن أحمد صالح دخيخ

أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المشارك
كلية التربية – جامعة الباحة
المملكة العربية السعودية

أ.د/ صفوت أحمد على حسانين

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية
البدنية– كلية التربية جامعة الباحة
المملكة العربية السعودية
وكلية التربية الرياضية للبنين
جامعة حلوان

د/ تامر على عبد اللطيف المصري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
المساعد كلية التربية – جامعة الباحة
المملكة العربية السعودية
ودكتور باحث بالمركز القومي للبحوث
التربوية والتنمية
جمهورية مصر العربية

أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات[1]

د/ صالح بن أحمد صالح دخيخ وأ.د/ صفوت أحمد على حسانين ود/تامر على عبد اللطيف المصري*

مقدمة الدراسة:

أضحى تقدم الأمم مرهوناً بما تمتلكه من معرفة وتقنية متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الايجابي للثروات الطبيعية، "فالأمم العارفة هي الأمم القوية" والتي ترى أن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسة في تطور المجتمع.

وفي ظل التقدم المعرفي والتقني الهائل، يسعى العالم إلى الاهتمام بالموارد البشرية وتنميتها إلى أقصى حد ممكن، فالموارد البشرية تعد من أهم المرتكزات التي تقوم عليها حضارة الأمم، وهي الثروة الحقيقية لأي مجتمع، فالعلماء يمثلون للأمة عقلها الواعي وفكرها المستنير، وهم بالتالى ثروة الأمة التي تسير على الأرض وذلك يقتضي أن يعد الإنسان عدته لمواجهة كل التحديات من خلال وضع الخطط المبينة على أسس علمية ووفق معطيات تساعد على مواكبة هذا التقدم والتطور في عالم التعليم والتدريس والعمل على تمكين الطلبة من مواكبة مستجدات العصر واستيعابها من خلال التصدي للتغيرات المتسارعة بما يحقق التنمية الشاملة.

---

[1] – يتوجه الباحثون لمعالي مدير الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا عمادة الدراسات العليا بجامعة الباحة لدعمهم البحث رقم(٤٨/١٤٣٤).

– **د/ صالح بن أحمد صالح دخيخ**: أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك– كلية التربية – جامعة الباحة– المملكة العربية السعودية،

– **أ.د/ صفوت أحمد على حسانين**: أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية البدنية –كلية التربية – جامعة الباحة– المملكة العربية السعودية، وكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة حلوان – جمهورية مصر العربية

– **د/تامر على عبد اللطيف المصري**: أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد –كلية التربية – جامعة الباحة– المملكة العربية السعودية، ودكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية– جمهورية مصر العربية

ويعد التعليم الجامعى والبحث العلمى رافدًا أساسياً فى بناء الإنسان، فهو أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية بأنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات للتعامل مع التقنيات الحديثة (مرسى، محمد، ٢٠٠٢)، والمتغيرات التى طرأت على الساحة الدولية والإقليمية إلا أن التعليم الجامعى يعانى العديد من المشاكل لعل من أبرز هذه المشاكل: عدم الاستخدام الأمثل للموارد المالية والعينية بما يؤثر على الكفاءة التعليمية، وعدم الربط بين مناهج التعليم ومتطلبات البحث العلمى، وضعف العلاقة بين التخصصات المتاحة للطلبة واحتياجات سوق العمل المحلى والخارجى، بالإضافة إلى الكثافة الطلابية وما يترتب عليها من آثار سلبية فى القدرة الاستيعابية بالإضافة إلى عجز المعامل والمكتبات عن القيام بدورها التعليمى والبحثى وغياب الهياكل الوظيفية للأقسام العلمية وعلاقتها بالأعباء التعليمية والبحثية الأمر الذى يدعوا إلى ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الاستراتيجي لبناء أجيال قادرة على مواجهة التغيرات الحديثة بفكر جديد يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمله فى طياته من تهديدات وفرص متاحة.

فالتعليم الجامعي في أي دولة هو المسئول عن حركة التنمية فيها (حسانين، ٢٠٠٤) إذ لا شك في أن نشر التعليم العالى وترقية نوعيته له دور حاسم وفعال في نهضة المجتمعات خاصة في سياق عصر المعلوماتية والعولمة، فلا إصلاح لأمة دون تعليم عالي وفعال وحيوي ودائب التطور(المنظمة العربية للتربية والتعليم والثقافة،٢٠٠٠)، وتعد الجامعات في معظم دول العالم قيمة حضارية تساهم في توجيه الأحداث فالتقدم المادي من صناعتها ورجال الفكر من نتاجها. (حسانين ١٩٩٣، ١٠١)

وقديما قيل إن رقي الجامعات وتطورها لا يُقاس بمبانيها وساحاتها، وإنما يُقاس بأعضاء هيئة التدريس لديها، فعضو هيئة التدريس يمّثل القلب النابض في الجامعات إذ لا تحيا بدونه.

فقد ارتبطت مكانة الجامعة منذ نشأتها الأولى بمكانة أعضائها، وأصبحت سمعة الجامعات تقاس بارتفاع أدائهم ومكانة علمائهم (آل زاهر، ٢٠٠٤)، وإن أي محاولة للارتقاء بالمستوى الجامعي لا بد أن تمر بركائز أساسية من أهمها عضو هيئة التدريس، إذ يعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عماد العملية التربوية وهم الذين يقومون بإجراء البحوث التطويرية ويقع عبء التدريس على عاتقهم، من إعداد

للبرامج وتخطيطها وتنفيذها من أجل معلم الغد الذي يخدم المجتمع والتعليم. (العازمي وآخرون، ٢٠٠٨)

يُعد التدريس الجامعي – الفعّال– عملية ذات طبيعة نشطة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداده العلمي وتعمقه في التخصص وإعداده المهني (التربوي والمسلكي)، وسمات شخصيته وصلاته البيئية مع الطلبة وتعامله معهم؛ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث خصائصه الشخصية وقدراته وميوله ومستواه الاقتصادي والاجتماعي، واستعداده للتعلم الجامعي، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج الجامعية والخطط الدراسية والتدريسية في الجامعة من حيث طبيعتها، وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها ومتطلباتها الأخرى، هذا إضافة إلى الإدارة الجامعية الرشيدة التي تهيئ مناخًا تعليميًا مناسبًا. (زيتون،١٩٩٥، ٢٨)

وتسعى سياسة التعليم العالى وعلماء التربية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي بالصورة المثلى مثل: إعداد الشاب الجامعي القادر على فهم المعرفة والتعامل معها والاستفادة منها والبحث عنها بالطرق العلمية السليمة، والوعي بمشكلات المجتمع والعمل على حلها من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة العلمية والتعليمية، مؤكدين أن الجامعة تسير بخطى ثابتة لتحقيق أهدافها في إعداد جيل متحرر من الجهل والخوف والتخلف، قوي بإيمانه بالله، قوي في بنيته وشخصيته وأخلاقه، معتز بوطنه وشعبه، متسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها. (الحكمي، ٢٠٠٩ ،٣)

ويعتبر عضو هيئة التدريس في الجامعات أحد الركائز الرئيسة التي تتقدم أفراد المجتمع ليشكلوا هذا العقل الواعي والفكر المستنير، حيث يعهد للأستاذ الجامعي بتعليم شباب المجتمع والإسهام في إعدادهم تربوياً واجتماعياً ومهنياً، فعضو هيئة التدريس من أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية بوصفها نظاماً، فهو الميسر والمنظم والمطور لعملية التعليم، وهو القائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمساقات الدراسية من اجل أحداث التغير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين.

ويعد عضو هيئة التدريس الجامعي من أهم مقومات العملية التربوية في التعليم الجامعي، وإحدى دعاماتها الرئيسة، التي تسهم في إعداد الموارد البشرية فهو

الاستثمار الاستراتيجي والخيار الأوحد لرفع كفاءة هذا التعليم ومستواه وفاعليته في عالم يشهد الكثير من المتغيرات، من خلال ما يقوم به من أدوار، وما يؤديه من مهام ومسؤوليات ترتبط ارتباطًا وثيقا بتحقيق أهداف الجامعات ووظائفها. (الصباحي، إبراهيم، وعبد المولى، عبد الحافظ، ٢٠٠٧)

فعضو هيئة التدريس يعتبر أيضا الركيزة الأساسية للقوى الحقيقية لتحسين التدريس الجامعي ورفع مستواه، حيث يضطلع عضو هيئة التدريس بدور كبير في إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في التخصصات المختلفة. (آل زاهر، ٢٠٠٤)

فأعضاء هيئة التدريس من أهم المدخلات في المؤسسات التعليمية الجامعية التي تحتاج إلى تطوير في ضوء الثورة المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيا، وبالتالى يتطلب الأمر تطوير مستوى الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي مع توفر معايير ومحكات يتم تقويم أدائهم من خلالها، وهذا ما يرتكز عليه ويسعى إلى تحقيقه ضمان الاعتماد والجودة (العاجز ٢٠٠٦،٤٣)، ويوضح (سليمان ،٢٠١٠، ٣٦٢) بأن عضو هيئة التدريس هو الشخص الذي يقوم بأعمال تدريسية لطلاب مرحلة البكالوريوس في التخصصات الأكاديمية في الجامعة والذي يقوم بتقدير درجات طلابه في المقررات التي يدرسها.

وقد بين اتحاد الخبراء والاستشاريين الدوليين بان أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة يتمثل بأنشطة متنوعة تتسم بالطابع الذهني والفكري، من أهمها إلقاء المحاضرات، والإشراف على الطلبة، وإنجاز البحوث العلمية، وتقديم الاستشارات، ولكي يتحقق التميز في أدائه التدريسي فإنه لابد أن يتجاوز معايير الأداء الموضوعة من قبل إدارة الجامعة، أو أن يقدم أداء أعلى من نشاط أعضاء الكادر التدريسي. (يوسف، ٢٠٠٥، ٦٣)

فتصميم التدريس وصياغة أهدافه ليست عملية عشوائية بل هي عملية منظمة، فيها تراعى الأولويات حسب مخطط، ولها مراحل وهي على النحو الآتي: تحديد التدريس، وتحديد أهداف التدريس، واختيار إستراتيجية التدريس، واختيار تكنولوجيا التدريس، وتقويم أداء الطلاب، وبناء خطة التدريس. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠)

ومن أبرز الجهود العالمية في تنمية أعضاء هيئة التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية، عناية الجامعات الأمريكية منذ السبعينات بتنمية خبرة أعضاء هيئة التدريس فيها حيث زودتهم بالوسائل من إجازات وتمويل السفر إلى الاجتماعات

المهنية والمؤتمرات ودعم الأبحاث التي يجرونها، وتعترف الجامعات الأمريكية بأن التدريس المؤثر عملية تحتاج إلى التعليم والتدريب، وتدافعت الكليات والجامعات لتكوين مراكز تنمية أعضاء هيئة التدريس، وركزت على المناهج وتصميمها وتشجيع الترابط المنطقي مع التعليم العام، واشتمال المنهج على كليات الأمور، ومهارات التفكير الناقد وكانت تنمية أعضاء هيئة التدريس هي الوسيلة الأساسية لتحقيق هذه الأهداف؛ وتعددت البرامج وأصبح الشعار الأساسي هو التميز في التدريس "Teaching Excellence"، وقد تنوعت جهود الجامعات الأمريكية، فهذه جامعة جورج واشنطن تطبق فكرة، تنمية عضو هيئة التدريس وتقويمه من خلال الحقيبة التدريسية (Teaching portfolio) في التعليم العالي. (Murray, 1997)

ويذكر ديك وآخرون (Dake and others,1998) أن برنامج التنمية لديهم يركز على النمو الذاتي لأعضاء هيئة التدريس وتشكيل فريق للتنمية المهنية لهم يقوم بالتخطيط لإيجاد بيئة تعليم تعاونية وبرامج تطوعية، وتصميمها من قبل أعضاء فريق التنمية، ومن لديهم رغبة مستمرة في تنمية قدراتهم ومهاراتهم، وأنشأت جامعة تكساس مركزاً خاصًّا لتحسين التدريس في عدة مواد، ومن البرامج المستخدمة في تنمية قدرات الأستاذ الجامعي برنامج عملية الاستشارة التعليمية.

ويشير كل من سميث وآخرين (Smith, C and Others 2003) إلى الاهتمام بتنمية أساتذة الجامعات البريطانية يرجع إلى بداية القرن الماضي، ومن عام ١٩٥٥ بدأت عشر جامعات بريطانية بدراسة طرق التدريس الجامعية، وتركز برامج التنمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أكسفورد على مهارات التدريس، وبرامج التقويم وبرامج تقليد المناصب الأكاديمية، وبرامج المعلومات، وبرامج التقويم، وبرامج مقررات إدارية، وبرامج الإشراف.

ويشمل برنامج التنمية المهنية في جامعة كامبردج تطوير التدريس، وتنمية فرق العمل، وإدارة الصراع بين الأفراد، وطرق الإشراف على الطلبة، وإدارة الوقت وتقويم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. (Murray,1997)

وفي ألمانيا يذكر بابكر (٢٠٠٠) أن التجربة الألمانية من التجارب المهمة والأكثر انتشارا بين دول القارة الأوروبية، فبجانب المراكز المتخصصة في الجامعات هناك، يوجد مركز للتنمية يعمل على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، وهو

مركز التنمية الأكاديمي في القارة الأفريقية، ويعد المقر الرئيس للشبكة الأوروبية لمراكز التنمية الأكاديمية.

ونشطت الدول العربية لتحسين التنمية المهنية من خلال المؤتمرات والدورات، ومنها جامعة عين شمس أولى الجامعات المصرية التي قامت بتنظيم دورات تدريبية لإعداد عضو هيئة التدريس والانتقال بالدورات إلى مختلف كليات الجامعة، وإنشاء وحدات متخصصة في كليات الجامعة. (أبو حطب، ١٩٩٤)

وفي الأردن أنشأت الجامعة الأردنية مكتباً لتطوير العملية التدريسية وحددت له عددًا من الوظائف التي يقوم فيها، وورش العمل التي توجه لأعضاء هيئة التدريس، وعقدت الجامعة نشاطات تربويه داخل الجامعة وخارجها من أجل ضمان التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس. (خصاونه، ١٩٩٤)

وتؤيد الدراسات أهمية التنمية المهنية، فالتقرير النهائي للمؤتمر العالمي للتعليم العالى في القرن الحادي والعشرين يوصي فيما يخص أعضاء هيئة التدريس علي ضرورة وضع استراتيجيات واضحة لحفزهم علي استيفاء كفاءتهم وتحسينها. (اليونسكو، ١٩٩٨)

وتشير دراسة (علي، ٢٠٠٤) إلى ضرورة تحقيق أكبر فعالية في تطوير أعضاء هيئة التدريس وتقديم وحدات للتطوير التعليمي لها سياسة مدونة لتنمية أعضاء هيئة التدريس تدعمها الإدارة العليا، ولها خططها وبرامجها، ومنسقون لديهم الوقت والصلاحيات الكافية للعمل علي تقديم الدورات والحلقات الدراسية والنصح والمشورة للهيئة التدريسية، وغيرها من وسائل وآليات التنمية المهنية.

كما أشارت دراسة (سلامة، ٢٠٠٨) إلى ضعف الواقع الراهن في مجال تقنية المعلومات ومستحدثات تكنولوجيا التعليم لأعضاء هيئة التدريس، وبناءً على هذه النتائج، ونتائج بعض الدراسات الأخرى تم اقتراح نموذج تقني يصلح لأعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض خاصة، وكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية عامة.

وتوصلت دراسة (بامدهف، ٢٠٠٦) إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً لدى عينة الدراسة نحو موضوع التدريب أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، إذ أبدى أفراد العينة في المتوسط موافقة عالية على غالبية محاور البرنامج التدريبي المقترح شملت المحاور المتعلقة بمحتوى البرنامج (المعارف، والاتجاهات، والمهارات) وأهدافه ومبرراته، وجهة الإشراف على

البرنامج، وأساليب التدريب والتقييم، والمستهدفين بالتدريب، والحوافز والامتيازات المقترحة لإقناع أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في أنشطة البرنامج، بالمقابل أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

وقد أشار (آل زاهر، ٢٠٠٤) إلى أن أهم المحاور التي يمكن أن يشملها موضوع التطوير المهني لعضو هيئة التدريس وهي: التطوير التدريسي، والمنهجي، والبحثي، والتقني، والذاتي، والإداري، والتقويم.

ويشير (حامد، ١٩٩٣) نقلاً عن إدوارد شورت E.SHORT في كتابه "التربية في عالم متغير" إلى أن المادة العلمية أقل أهمية من طريقة التدريس، وأن السؤال: كيف ندرّس؟ أهم من السؤال: ماذا ندرّس؟ فلم يعد يهم حفظ المعلومات واسترجاعها، بل المهم أن تعرف كيف تجد المعلومات.

والحقيقة لتي تأكدت في مقابل ذلك أن التدريس عملية معقدة لها أصولها العلمية، ومهاراتها الفنية التي يمكن التدريب علي معظمها، وإن لم يكن كلها، آخذًا في الاعتبار ما لدى الفرد من استعداد للعملية التعليمية. (البندري، ٢٠٠٤)

فتصميم التدريس وصياغة أهدافه ليست عملية عشوائية بل هي عملية منظمة، وفيها تراعي الأولويات حسب مخطط، ولها مراحل وهي علي النحو الآتي: تحديد التدريس، وتحديد أهداف التدريس، واختيار إستراتيجية التدريس، واختيار تكنولوجيا التدريس، تحديد أساليب اختيار الطلبة وتقويم أدائهم، وبناء خطة التدريس. (قطامي وآخرون،٢٠٠٠)

وما من شك في أن جامعات الدول المتقدمة سواء الأمريكية أو الأوروبية قد قطعت شوطًا كبيرًا في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس، فقد اعترفت تلك الجامعات بأهمية التطوير لأساتذة الجامعات منذ الستينات، وأقامت إثر هذا الاعتراف المراكز المتخصصة ودعمتها ماديًا وبشريًا، حتى إن الجامعات الأمريكية والأوروبية أدخلت هذه المراكز في نسيج الجامعات بصورة متكاملة، مما أدى إلى ظهور آثارها البناءة على التعليم الجامعي. (بركات وآخرون، ١٩٩٦،١٢٠)

ويضيف براون وآتكنز (1989،73) أن هناك إدراكًا متزايدًا من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية لأهمية التدريب والتطوير لهم في مجالات البحوث والإدارة إضافة إلى التدريس، وعملت معظم الجامعات البريطانية على تأسيس مراكز متخصصة للتطوير والتدريب الخاص بأعضاء هيئة التدريس، ومنها

على سبيل المثال جامعة نوتنجهام (Nottingham)، وليدز (Leeds)، ومانشستر (Manchester)، ولانكستر (Lancaster)، وباش (Bath)، وأكسفورد (Oxford)، وكمبردج (Cambridge)، وساوثمبتون (Southampton)، إلا أن هذه الجامعات الثلاث الأخيرة كان لها جهود كبيرة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في المهارات الفنية كاستخدام الحاسب الإالنفي التعليم واستخدام وسائل التعليم الملائمة للتعليم الجامعي، وفي تطوير في المهارات المرتبطة بالتدريس كتطوير المنهج والتقويم.

وفي أستراليا أشار تقرير صادر عن الهيئة الاسترالية للتعليم العالي أن وظيفة التدريس في الكليات تعد في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، لذا من الضروري تدريب الأساتذة الجدد تدريبًا جيدًا، وإشراك الأساتذة القدامى في دورات تنشيطية في طرق التدريس لمواكبة الأساليب الحديثة في طرق التدريس. (سودان، ١٩٨٣، ٩٢)

وأما إسبانيا فقد اختتم مؤتمر تنمية الهيئة التدريسية في جامعة فالنسا بإسبانيا سنة ١٩٩٠ والذي حضره (٢٦٢) عضو هيئة تدريس من الجامعات الإسبانية، وأوصي بتقديم الدعم الفني لهيئة التدريس في موضوع طرق التدريس عن طريق تنظيم ورش عمل تغطي موضوعات فرعية من ضمنها أساليب التدريس المختلفة وتنمية المستحدثات التعليمية.

وفي المملكة العربية السعودية أنشأت جامعة الملك عبد العزيز مركزًا للتطوير الجامعي عام ١٤٠٧هـ، وكذلك أنشأت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن مركزًا للتطوير الأكاديمي عام ١٤٢١هـ بهدف الإبداع في التدريس وفي البحث ولضمان الجودة في البرامج التعليمية والإرشاد الأكاديمي (بركات وآخرون ١٩٩٦، ١٢٢)

إن التوسع الحاصل في أساليب التدريس يدعو الباحثين دوماً لاختبار هذه الأساليب في ميدان البحث العلمي للوقوف على أجودها ملائمة لظروف بيئة التعلم كنوع الفعالية ومدى توافر التجهيزات بأنواعها والمراحل العمرية للطلبة وجنسهم إلى ذلك من مبررات في اختيار هذا الأسلوب.

عضو هيئة التدريس الجامعي:

هو أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس والإشراف على التعليم العالى من حملة درجة الدكتوراه والماجستير من ذوي الرتب: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مدرس. (حداد، ٢٠٠٤)

فمن خلال برامج التعليم الجامعي تتمكن أي أمه من سد احتياجاتها من القوى العاملة والأيدي الماهرة التي يتطلبها سوق العمل.

ويُعد التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وهي أكثرها فاعليةً وتأثيرًا في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذا تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع.

تكمن أهمية الجودة في التدريس الجامعي في ضمان تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها، والتحسين المستمر لأداء الطلاب بحيث يكونوا قادرين على مواكبة تكنولوجيا العصر والانفتاح على العالم الخارجي.

ويتأثر التدريس الجامعي بالعديد من العوامل منها ما يتعلق بالأستاذ الجامعي من حيث: إعداده علميًّا وتربويًّا، خصائصه الشخصية والمهنية، صلاته وعلاقاته بطلابه، أساليب تدريسه، طرق تقييم وتقويم طلابه. ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي من حيث: خصائصه الشخصية، قدراته، ميوله، استعداداته. ومنها ما يتصل بالمنهج والمقررات والخطط الدراسية والبرامج من حيث طبيعتها، وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها، ومتطلباتها. (الطويسي، نواف، وسمارة، نواف، ٢٠١٤)

وتتداخل هذه العوامل معًا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي، وبقدر ما تتوافر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

غير أن الاهتمام الأكبر ينصب حول جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس فهم يشكلون البعد الرئيسي في منظومة التعليم .ومقياس تفوق أي جامعة يعتمد في المقام الأول على جودة التدريس الذي تقدمه من خلال استقطابها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً وتتوفر لديهم جميع الخبرات والإمكانيات التي تساهم في تحقيق جودة العملية التعليمية. (السيد، ناديه، ٢٠٠٥)

وبغض النظر عن حالة الجامعات وطبيعة المناهج والبرامج التعليمية ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم ومقومات البيئة المحيطة – ورغم أهمية هذه العناصر لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي– إلا أنها تظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتواجد عضو هيئة تدريس لديه الرغبة والقدرة على توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

وفي المملكة العربية السعودية تحقق للتعليم الجامعي قفزات نوعية وكمية استرعت انتباه المهتمين بشؤون التعليم العالى في مختلف دول العالم.

فأدخلت وزارة التعليم العالى العديد من التغيرات الجذرية للوصول إلى مُخرجات تعلم جديدة ومرغوبة للجامعات السعودية تتناسب مع توجهات سوق العمل السعودي والعالمي عبر مجموعة من البرامج والخطط قصيرة وطويلة المدى.

وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على حرص المملكة الشديد على دعم جهود الجامعات ومؤسسات التعليم الجامعي للوصول إلى مستويات متقدمة مقارنة بالجامعات العالمية الأخرى،ودعم المشاريع والمبادرات النوعية والبحوث التي تهدف إلى رفع وتحسين نوعية التعليم وجودته في الجامعات. (متولى، أحمد، ٢٠١١)

والتدريس كأية مهنة تحتاج إلى معرفة وفن، وتتمثل المعرفة بالأساسيات التي يجب أن يلم بها المدرس في التمكن من مادته العلمية وهي معرفة تخصصية علمية، وما يخص أهداف التربية وسيكولوجية التعلم وطبيعة المتعلم وهي معرفة مهنية (تربوية).

أما الفن في التدريس فيتمثل في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة للمادة الدراسية في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتعلم. وأن من الأمور الواجبة في التدريس الصحيح أن تسير المعرفة والفن جنباً إلى جنب بحيث يصبحان وجهتين متكاملتين وغايتهما واحدة في تربية الإنسان. (شاهين، محمد، ٢٠٠٦)

وتنحصر العملية التعليمية في المرحلة الجامعية وأي مرحلة تعليمية أخري في الإجابة عن أربعة أسئلة وهي:

. لماذا ندرّس؟ . ماذا ندرّس؟ . كيف ندرّس؟ . وهل نجحنا في التدريس؟

أسلوب التدريس:

غدت أساليب التدريس عاملاً مهمًّا من عوامل التطوير في التعليم الجامعي، عبر ما تقدمه من إسهامات فاعله في تحسين الأداء التدريسي. (المخلاف، محمد، ٢٠٠٢)، فهي أولي الخطوات العملية التي تضع المنهج موضع التنفيذ، وهي دور أساسي من أدوار المعلم، إذ يتم من خلالها اتصال المتعلم بمادة المنهج بعد أن يتم اختيارها من قبل المتعلم وفق فلسفة معينة وبناءً على قواعد ومعايير معينة وتحقيقًا لأهداف منشودة من هذا المتعلم.

وأساليب التدريس كثيرة من حيث عددها، ومتنوعة من حيث طبيعتها ويؤدي هذا الاختلاف إلى اختلاف النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية التي تقوم عليها، واختلاف المواقف التعليمية وتنوعها بحيث يصبح لكل موقف أسلوب يناسبه.

يعتمد أسلوب التدريس التي يدرس به المعلم على بعض الأسس العامة التي تجعل منه أسلوبًا ناجحًا وهي:

١. أن يكون متوافقاً مع مستوى المتعلمين ومراحل نموهم العقلي، وظروفهم الاجتماعية والأسرية والاقتصادية.
٢. أن يراعي الترتيب المنطقي في عرض المادة حسب ما تتطلبه القواعد المنطقية العقلية مثل التدرج من المركب إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن المألوف إلى غير المألوف ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن الواضح إلى المبهم.
٣. أن يراعي الأساس السيكولوجي في عرض المادة مراعاة لميول المتعلم ورغباته وقدراته واستعداداته.
٤. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في مستويات فهمهم وقدراتهم وأمزجتهم وشخصياتهم وذكائهم وأخلاقهم وتعامل كل متعلم حسب مواهبه واحتياجاته.
٥. أن يثير تفكير المتعلم من خلال مشاركته الإيجابية، وخلق المواقف والمشكلات التي تدفعه لحلها وعلاجها بجهده وتفكيره ونشاطه.
٦. أن يحقق أهداف التعليم الموضوعة لهذا الدرس أو مجموعة الدروس المعطاة.
٧. أن ينمي في المتعلم القدرة على المبادرة والاكتشاف والابتكار.
٨. أن يكون مرناً صالحاً ومتكيفاً مع أي وضع قد تحكم به ظروف طارئة.
٩. أن تنظم خطواته حسب الوقت المخصص للمحاضرة.
١٠. أن ينمي الاتجاهات السليمة والقيم الجيدة كالتعاون والمشاركة في الرأي، واحترام الآخرين، وتحمل المسئولية، ورعاية المجتمع، والمصلحة العامة.
١١. أن يراعي صحة المتعلم النفسية والعقلية.
١٢. أن يستند على طرق التعلم ويستفيد من نظرياته وقوانينه، مثل التعلم بالعمل، والتجارب والملاحظة والمشاهدة، التعلم بالخبرة، الأثر والنتيجة، التدريب، الاستعداد...إلخ.

١٣. أن يشتمل على وسائل تعليمية تساعد المتعلمين على الفهم وتجدد فيهم النشاط.
١٤. أن يشتمل على خطوات متنوعة ولا يستمر على وتيرة واحدة.

مفهوم أساليب التدريس:

هي مجموعة من الإجراءات أو الممارسات التي يقوم بها المعلم لتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعد الجامعات منارة الفكر داخل مجتمعاتنا، لما تقدمه من خدمات تعليمية وبحثيه وتدريبيه وثقافية واجتماعية وذلك من خلال صفوة من العلماء والتي تمثل أعضاء هيئة التدريس.

ويمثل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أهم عناصر الموارد البشرية للجامعات. ومما لا شك فيه أن الاستثمار في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم سعياً لرفع كفاءتهم وتطوير قدراتهم، إذا ما تم بشكل صحيح فسوف يؤثر بشكل ايجابي على رفع مستوى جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.(علاونه، مروان، ٢٠١٦)

وتعد أساليب التدريس التي يستخدمها عضو هيئة التدريس من ضمن أهم عناصر نجاح العملية التعليمية

كيف يتم اختيار أسلوب التدريس:

نظرًا لكثرة عدد أساليب التدريس، كيف يمكن للمعلم أن يختار منها، فهناك عوامل كثيرة تتدخل في عملية الاختيار مثل:

١. نوعية المادة الدراسية أو الموقف التعليمي، فبعض المواد الدراسية يناسبها أسلوب معين دون أخرى.
٢. الفروق الفردية بين المتعلمين، من حيث مستوياتهم العقلية ونضجهم الوجداني والاجتماعي.
٣. الجو والبيئة الاجتماعية والمؤسسة التعليمية، وما يتوفر فيها من إمكانيات وعلى المعلم الموازنة بين هذه الأمور جميعًا واختيار أساليب التدريس المناسبة.

مشكلة الدراسة:

يلعب عضو هيئة التدريس دورًا رائدًا في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر وكونها تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته، ووظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات

السلوكية الايجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع. (شاهين، محمد، ٢٠٠٢)

كما تعد وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في أغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعدادًا يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك.

ويعد الاهتمام بعضو هيئة التدريس بالجامعة وتطويره من أهم أولويات سياسة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، إذا أن جودة التعليم يعتمد في الأساس على جودة وكفاءة العضو، وبالتالى فإن دراسة أساليب التدريس المتبعة في القاعات الدراسية، والتعرف على أفضل الأساليب من وجهة نظر عضو هيئة التدريس تعتبر من الأمور الهامة والتي تبنى عليها وفي ضوئها برامج التنمية المهنية للعضو أثناء الخدمة. (العتيبي، سارة، ٢٠١٥)

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بعضو هيئة التدريس بالجامعة مثل دراسة (العربي، هشام يوسف، ٢٠١٤) والتي اهتمت بتعرف دور أعضاء هيئة التدريس في ترسيخ قيم المواطنة لدى كلية التربية بالعريش والتي أشارت إلى رضا الطلاب على دور عضو هيئة التدريس، ودراسة (متولي، أحمد، ٢٠١١) التي استهدفت تقييم البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وأشارت النتائج على فعالية البرامج التدريبية في تحسين الأداء المهني لعضو هيئة التدريس، ودراسة (أبو الرب، عماد، وقدادة، عيسى، ٢٠٠٨) التي استهدفت تقديم نموذج لتقيم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وامتاز هذا الإطار بالشمولية لأنه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث لعمي وخدمة المجتمع، ودراسة (الحجاز، رائد حسين،٢٠١٢) والتي استهدفت تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأشارت إلى أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل للمستوى المطلوب، ودراسة (الحسبان، دعاء أحمد، ٢٠١٣) والتي استهدفت دراسة مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم الالكتروني كأحد أساليب التدريس في العملية التعليمية، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض معدل استخدام تقنيات التعليم الالكتروني نسبياً،

ودراسة(الطويسي، أحمد، وسماره، نواف، ٢٠١٤) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتةَ نحو برنامج التقييم الالكتروني وتقصى درجة الرضا لديهم عن نتائج تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة.

كما أجريت مجموعة من الدراسات التي اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية مثل (أم القري، جامعة مؤتة، والجامعة الإسلامية، وجامعة الإسراء الأهلية بغزة) نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة لهم ومدي الرضا عن نتائجهم، وأشارت النتائج إلى أن هناك نوعاً من القبول والرضا بشكل عام لدى أعضاء هيئة التدريس للتقييم من قبل الطلاب، كما يؤمن كل منهما بأهمية وفعالية نظام التقييم لأنه يفيد الجامعة في اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير العملية التدريسية. (الأسمر، منى، ٢٠٠٥)، (العمايرة، محمد، ٢٠٠٣)، و(الحولي، عليان، ٢٠٠٧)، (الصباحي، إبراهيم، وعبد المولى، عبد الحافظ، ٢٠٠٧).

في – حدود علم الباحثين– لم يجر بحث يتناول التعرف على أساليب التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية، والتعرف على أفضل الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها داخل القاعات التدريسية.

أسئلة الدراسة:

١– ما أساليب التدريس التدريس المتبعة في القاعات الدراسية بجامعة الباحة؟
٢– ما أنسب أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة؟
٣– ما أفضل أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر خبراء المناهج وطرق التدريس بجامعة الباحة؟
١– ما صورة برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التدريس الجامعي؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالى إلى:

١– تحديد أساليب التدريس الجامعي التي يمكن إتباعها داخل القاعات الدراسية طبقًا للتخصصات.
٢– التعرف على أنسب أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

٣- تحديد أفضل أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر خبراء المناهج وطرق التدريس بجامعة الباحة.
٤- تقديم برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التدريس الجامعي.

أهمية الدراسة:

ينتظر أن تفيد الدراسة الحالية الفئات التالية.
١- الجهات المسئولة عن التدريب بالجامعة ومساعدتهم على وضع البرامج المتوافقة مع إمكانيات الجامعة ووقت عضة هيئة التدريس.
٢- مخططي برامج التدريب بجامعة الباحة للتعرف على أساليب التدريس الفعالة التي يمكن تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عليها.
٣- أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حيث تقدم لهم بعض الأساليب الفعالة التي يمكن استخدامها داخل قاعة التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

الحدود الزمنية: العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
الحدود المكانية: كليات جامعة الباحة وفروعها.
الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة بالكليات العلمية والأدبية.
الحدود الموضوعية: واقع أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التدريس **الجامعي:**

هي الأساليب التي تتضمن بيئة التعلم والتي يستخدمها العضو في تحسين أسلوبه التدريسي قولا وفعلًا بغرض تحقيق القدر الأكبر من الأهداف التعليمية لدى الطلاب بأقل وقت وجهد وتكلفه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

غدت أساليب التدريس تشكل عاملًا رئيسًا في تطوير مختلف مجالات التعليم عمومًا، والتعليم الجامعي خاصةً، عبر ما تقدمه من إسهامات فعالة في تحسين الأداء التدريسي في هذه المجالات نظريًا وتطبيقيًا، فالتعليم الجامعي يسعى دائما

للاستفادة من هذه الإسهامات في أمور شتى، ومنها رفع المستوى المهني لعضو هيئة التدريس للقيام بعمله على الوجه الأكمل.

وتتضح الأهمية التربوية لأساليب التدريس من خلال الاتفاق التام بين الكثير من الباحثين والخبراء والمشتغلين بالمجال التربوي على أن التدني الملموس لبعض أعضاء هيئة التدريس يرجع إلى الأساليب التقليدية المتبعة داخل القاعات الدراسية.

(Ehrmann,S,2010),(Anderson, T.,& Garrison,R,2009),(Johnson ,S,2008)

فغالباً ما تأخذ هذه الشكاوى عدة أبعاد منها ما يشكو من نقص هذه الأساليب ونقص البرامج التي تطبق من خلالها، ومن يشكو من سوء استخدامها، وغيرها من الشكاوي التي تؤكد على نقص الاستفادة من أساليب التدريس الجامعي الحديثة مما يؤدي إلى تدني مستوى عضو هيئة التدريس في أداء عمله.

(McDonald,J,2010),(Garton,M.&et,2010),(Rovai,A,2009)

كما أشار كل من أندرسون وجاريسون (Anderson, T.,& Garrison, R, 2009) إلى أن استخدام أساليب التدريس الحديثة يفيد غالبًا في زيادة التقبل للمهنة والارتياح المهني لها.

ويشير شيرو (Chiero,R,2009)، ودي أدريو (RAddario,A,2009) إلى أهمية توفير المؤسسات الجامعية البيئية المناسبة للأساليب التدريسية الحديثة والتي ينبغي على عضو هيئة التدريس استخدامها في تدريسية، مما يزيد من ارتياحه المهني وتحفيزه لتحقيق الأهداف المرجوة.

وفي هذا الصدد يشير كرف (Cerf,V,2009) على ضرورة أن يبحث ويجتهد العضو بنفسه في البحث ذاتيًّا عن أساليب التدريس الجامعية الحديثة وتعلمها وممارستها بما يحقق القدر الأكبر من ارتياحه المهني.

ويتفق كل من هارا وانجيلي (Hara, J.,&Angeli, S,2010)، وتويج (Twigg,C,2010)، ورامج (RamageT,2010)، اسبيس لاند وهاوكنز (Spiceland, T.,& Hawkins, C,2010)، وديفذ (Davis,A,2009)، وماير (Meyer,K,2009)، و(الجودي، محمد غازي، ٢٠٠٤)، و(حمدي، نرجس، ٢٠٠١)، على أن تقديم أساليب تعليمية حديثة من قبل عضو هيئة التدريس تؤدي إلى عديد من الفوائد له منها.

١- زيادة تحصيل الطلاب وسرعة استيعابهم للعلوم المختلفة.
٢- تحسين أساليب التدريس لدى المعلمين ورفع كفاءاتهم المهنية.

٣- معالجة العديد من مشكلات التعليم الجامعي كنقص أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات.
٤- استثارة اهتمام الطلاب وإشباع حاجاتهم للتعلم.
٥- زيادة خبرة الطلاب وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم والإقبال عليه.
٦- تنوع الأساليب يؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم العلمية الجديدة.
٧- تدريب الطلاب على مهارات المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.
٨- مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب.

ويشير فبرو (Fabro,K,2009) أن المعلومة أو الخبرة التعليمية لم تعد حكراً على الكتاب الجامعي المطبوع المقرر على الطالب، وأن ما يسمى بالمعلومة الالكترونية وهي أحد أساليب التدريس الجامعي الحديثة أصبحت تشغل حيزًا كبيرًا من فكر وجهد القائمين على التدريس في المرحلة الجامعية، لذا لزم الأمر بممارسة أساليب تدريسية حديثة تنتهج بيئة التعليم والتعلم الالكتروني، مما يزيد من كفاءة عضو هيئة التدريس.

وعليه فاستخدام مثل هذه الأساليب التدريسية الحديثة يحسن كثيرًا من أداء عضو هيئة التدريس ويصقل ممارساته التدريسية، فيؤكد روبرت (Robert,M,2010)، وبست (Best,P,2009) أن قدرة العضو على استخدام أساليب التدريس الحديثة المتنوعة والالكترونية يزيد من ثقته بنفسه وتقبله لمهنته، ويحسن من أدائه التدريسي عمومًا.

الدراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين بدراسة عضو هيئة التدريس بالجامعة من عدة زوايا، فنجد العصيبي، نورة (٢٠١٦) اهتمت بالتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية في الكفايات المهنية، والكفايات الشخصية، وكفاية الأعداد للمحاضرة وتنفيذها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتم تطبيق الأدوات على (١٢) عضو هيئة تدريس بالكلية، و(٥٣) من طالبات الدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود احتياج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الكفايات الشخصية، وكفاية الإعداد للمحاضرة وتنفيذها.

كما اهتمت علاونية، مروان (٢٠١٦) بإطلاع الجامعة على جوانب القوة والضعف في الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من أجل معالجتها ووضع

الحلول المناسبة لها، والتأكيد على أهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم، وقد استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من (٢٠٠) طالباً، وأشارت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس متمكين من المادة العلمية وقادرون على ربط المقررات بالأهداف العامة للتعليم الجامعي، ولم تتناول الدراسة الأساليب المتبعة في التدريس ومدى مناسبتها، وقد أوصت الدراسة بالتنوع في أساليب التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وعلى عكس ذلك نجد أن دراسة آل وديان، شارع (٢٠١٥) أشارت نتائجها أن الكفاءات المهنية (الشخصية،الأكاديمية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والتقويم والأنشطة) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وفق معايير التطوير والجودة لم يبلغ مستوى الإتقان المحددة بالدراسة.

كما اهتمت دراسة الشويفات، اشجان، وأبو النادي،هالة (٢٠١٥) باستقصاء مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر الطالبات، وتم إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها على (١٠٠) طالبة بكلية التربية، و(١٠٠) طالب بكلية العلوم، وأسفرت النتائج إلى أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الفعال (المتشابهات، حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، الصف المعكوس، لعب الأدوار) كانت مرتفعة من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وأوصت الدراسة بعقد العديد من الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لما من شأنه أن يطور استراتيجياتهم التدريسية.

كما أجرت العتيبي، سارة (٢٠١٥) دراسة استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، حيث قامت الباحثة بإعداد الأدوات٠الاستبيانات وطبقت على (٢١) عضو، وأشارت النتائج إلى أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاًحا هي تصميم الأنشطة، وتحديد الأهداف، والتنفيذ الفعال للمحاضرات، وإدارة وقت المحاضرة بفعالية، وأوصت الدراسة بدراسة واقع الممارسات التدريسية بكلية العلوم.

وأيضا اهتمت دراسة الخليف، ملك، والشنقيطي، امامه (٢٠١٤) بالتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الحدود الشمالية لاحد أساليب التدريس الفعالة وهو أسلوب التدريس التبادلي، وأشارت النتائج بأنها مرتفعة، وأوصت الدراسة بإجراء بحوث للتعرف على الأساليب المختلفة التي يتبعها عضو هيئة التدريس بالجامعة.

وأجرى العربي، هشام يوسف دراسة عام (٢٠١٤) استهدفت الكشف عن رأي طلبة كلية التربية بالعريش بمصر في دور أعضاء هيئة التدريس في ترسيخ قيم المواطنة لديهم علي ضوء متطلبات المجتمع المصري بعد ثورة ٢٥ يناير، وتكونت مجموعة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث يناسب طبيعة الدراسة الحالية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت ست قيم رئيسة وعدد (٦٢) ممارسة فرعية تعبر عن القيم الستة بوصفها القيم الرئيسة للمواطنة التي تعبر عنها مطالب المجتمع المصري، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تشير في مجملها إلى رضا مجموعة الدراسة عن دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية وترسيخ قيم المواطنة لدى الطلبة على ضوء متطلبات المجتمع المصري وبدرجة كبيرة تجاوزت (٧٠٪) من إجمالي مجموعة الدراسة.

أجري الطويسي، أحمد، وسمارة، نواف دراسة عام (٢٠١٣) بهدف الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة نحو برنامج التقييم الالكتروني وتقصي درجة الرضا لديهم عن نتائج تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلاب، وأعد الباحثان استبانة مكونة من (٢٠) عبارة موزعة على محورين، وسؤال مفتوح يستقصي آراء واتجاهات، أهم مقترحات الأعضاء، وتم تطبيق الاستبانة على (٢٠١) عضوًا، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت ايجابية بشكل عام، ودرجة رضا مقبول بشكل عام، كما كشفت الدراسة عن مجموعة من المقترحات يمكن أن تحسن من فعالية أدائهم المهني.

أجري عبد العزيز، محمد جمال دراسة عام (٢٠١٢) بهدف تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في ضل نظام الاعتماد وضمان الجودة، وقد تحدد التقويم في ثلاثة محاور هي "الخصائص الشخصية والمهنية التي يتميز بها أعضاء هيئة التدريس، والمتطلبات الشخصية والمهنية المتوفرة لديهم، والاستراتيجيات التدريسية الأكثر استخدامًا" بالإضافة إلى التعرف على مقترحات الطلاب نحو تفعيل الأداء التدريسي، وتم بناء الاستبانة التي بلغ عدد مفرداتها(٤١) مفردة، وتم تطبيقها على طلاب الفرقة الرابعة البالغ عددهم (١١٠) طالب وطالبة، وأشارت النتائج بتمتع أعضاء هيئة التدريس بمستوى متوسط فيما يتعلق بالخصائص الشخصية والمهنية، والمتطلبات الشخصية والمهنية، واستراتجيات وأساليب التدريس، وأكدت نتائج الدراسة

فيما يتعلق بمقترحات الطلاب نحو تفعيل الأداء التدريسي أن تقليل عد الطلاب داخل القاعة الدراسية، وتدريب العضو على أساليب التدريس النشط، وتزويد القاعات بالأجهزة الالكترونية وتدريب العضو عليها من أهم المقترحات لتفعيل الأداء التدريسي، وقد أوصت الدراسة بتنمية أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

أجري متولي، أحمد دراسة عام (٢٠١١) بهدف التعرف على أثر البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة والمكونة من ثلاث مهارات هي المهارات التدريسية وتشمل (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، والمهارات الشخصية، والمهارات التقنية، وتم تطبيقها على (١٢٩٩) طالب وطالبة بالجامعة لتقييم الأداء التدريسي والشخصي والتقني لـ (٨٥) عضو هيئة تدريس بالجامعة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الملتحقين ببرامج عماد التطوير المهارات وغير الملتحقين وذلك من وجهة نظر الطلاب والطالبات في كل من المهارات التدريسية والشخصية وذلك لصالح الملتحقين، بينما لم توجد فروق بينهما في المهارات التقنية، ووجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على دورة واحدة، واللذين حصلوا على عدة دورات وذلك لصالح الذين حصلوا على عدد الدورات الأكثر، وقد أوصت الدراسة على عقد دورات تدريبية لتنمية أعضاء هيئة التدريس في استخدام أساليب التدريس المتنوعة مثل التعلم التعاوني والمناقشات والاستقصاء.

أجرت الحسبان، دعاء أحمد دراسة عام (٢٠٠٩) بهدف التعرف على واقع ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الأميرة عالية الجامعية لأساليب التدريس الفعالة لتقنيات التعليم الالكتروني في العملية التعليمية وذلك من خلال درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه التقنيات في العملية التعليمية، ومدى مشاركتهم في دورات تدريبية سابقة في هذا المجال والصعوبات التي تعيق استخدامها، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (١٦) فقرة، وتم تطبيقها على (١٣٠) عضو، وأشارت النتائج إلى أن معدل الاستخدام العام لتقنيات المعلومات والاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس يعد منخفضًا نسبيًّا، وعدداً قليلاً منهم قد سبق لهم الالتحاق

بدورات في هذا المجال، وقد أوصت الدراسة بإعداد برامج لأعضاء هيئة التدريس لتطوير خبراتهم وتدريبهم على ممارسة التعليم الالكتروني كأحد أساليب التعلم الجامعي الحديثة.

أجرى جاد الرب، هشام فتحي، وعبيد أحمد يحي دراسة عام (٢٠٠٩) استهدفت الوقوف على مستوى جودة الخدمة التدريبية المقدمة من خلال برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات الموجهة لفئة معاوني أعضاء هيئة التدريس، وكذلك اقتراح نموذج لقياس الخدمة التدريبية باستخدام النماذج البنائية الخطية، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٨٢) عضو، وباستخدام أسلوب نمذجة العلاقات البنائية الخطية توصلت الدراسة إلى ملائمة النموذج وإمكانية استخدامه في قياس جودة الخدمات التربوية.

أجرت السيد، فاطمة أنور دراسة عام (٢٠٠٩) بهدف تعرف دور التدريب الأكاديمي في تنمية القدرات التدريسية للمعلم الجامعي بجامعة الفيوم بمص، حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس القدرات التدريسية للمعلم الجامعي والمكون من ستة أبعاد هي "إدارة المحاضرة، وتصميم المقررات الدراسية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، واستخدام طرق تدريس مختلفة، وتنوع أساليب التعلم،وتصميم معايير تقييم الطلاب"، وبلغ مفردات المقياس (١٠٢) مفردة، وتم تطبيق المقياس على معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي بلغ عددهم (١١١) عضوًا، وأشارت النتائج على انخفاض أثر التدريب الأكاديمي في تنمية قدرة المعلم الجامعي على إدارة المحاضرة، بينما كان هناك تغير إيجابي متوسط في قدرات المعلم الجامعي علي كل من الأبعاد الخمس الأخرى "تصميم المقررات الدراسية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، واستخدام طرق تدريس مختلفة، وتنوع أساليب التعلم، وتصميم معايير تقييم الطلاب.

أجرى الحجاز، رائد حسين دراسة عام (٢٠٠٨) بهدف تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد استخدم الباحث استبانة مكون من (٤٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي (القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل)، وتم تطبيق الاستبانة على (١٢٣) عضوًا، وأشارت

النتائج إلى أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل للمستوى الافتراضي وهو (٦٠٪)، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بعضو هيئة التدريس فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وأساليب التدريس الجامعي كأحد متطلبات الجودة.

أجرى عبد الرازق، وفاء محمود دراسة عام (٢٠٠٦) بهدف الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم، حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس الدراسة المكون من(٢٤) مفردة متمثلة في أربع محاور وهي اتجاه عضو هيئة التدريس نحو "تقويم الطلاب، التقويم الذاتي، تقويم الزملاء، وتقويم الرؤساء أو الإداريين" لعضو هيئة التدريس، وتم تطبيق المقياس على(٩٢) عضوًا، وأشارت النتائج إلى إجماع مجموعة الدراسة على أهمية وحيوية أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس، واحتلت طريقة تقويم الرؤساء، وطريقة التقويم الذاتي، وطريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس المراتب الأولى من وجهة نظر مجموعة الدراسة، بينما احتلت طريقة تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس المرتبة الأخيرة من وجهة نظرهم، وقد أوصت الدراسة على ضرورة عمل دورات تدريبية لتدريب عضو هيئة التدريس على أساليب التدريس الحديثة في التعليم الجامعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

١- من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن هناك اتفاقًا بين الدراسات على أهمية وضرورة تعرف مدى امتلاك عضو هيئة التدريس بالجامعات للكفايات التدريبية اللازم للقيام بدوره بأسلوب علمي مثل دراسة العصيمي، نورة (٢٠١٦)، وعلاونه، مروان (٢٠١٦)، ودراسة العتيبي، سارة (٢٠١٥) سواء داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها.

٢- هناك اهتمام واضح من السادة الباحثين للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة.

٣- اتفقت دراسة كل من العصيمي، نورة (٢٠١٦) والعتيبي، سارة (٢٠١٥) أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة للتدريب على بعض الكفايات مثل إعداد المحاضرة وتنفيذها، وتنظيم المحتوى، والتنفيذ الفعال للمحاضرة، وتحديد الأهداف، وتصميم الأنشطة.

٤- اختلفت نتائج دراسة كل من عبد العزيز، محمد(٢٠١٢) ودراسة آل وديان، شارع (٢٠١٥) في نتائجهم فيما يتعلق بالكفاءات المهنية والشخصية والأكاديمية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس وقد يرجع الاختلاف إلى طبيعة العينة المختارة (مصر والمملكة)، وكذلك للظروف المحيطة بعضو هيئة التدريس في كل مكان.

٥- اتفقت نتائج دراسة الشويفات، أشجان، وأبو النادي، هالة (٢٠١٥) ودراسة الخليف، ملك، والشنقيطي، امامه (٢٠١٤) على امتلاك عضو هيئة التدريس في جامعة حائل والحدود الشمالية لبعض استراتيجيات التدريس الفعال.

٦- في حدود علم الباحثين لم تجرى دراسة تستهدف رصد أساليب التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على أنسب وأفضل أساليب التدريس لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتقديم برنامج تدريبي لهم.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، حيث إن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذا البحث.

مجتمع البحث:

تشكَّل مجتمع هذه الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريسي العاملين في جامعة الباحة والبالغ عددهم (٧٨٧) عضو هيئة تدريس، وذلك خلال العام الدِّراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ موزعين على مختلف كليات الجامعة.

والجدول (١) يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة، حسب تخصصات الكليات.

جدول (١) عدد أعضاء هيئة التدريس
تخصصات الكليات الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم حسب

م		الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس		المجموع
			ذكور	إناث	
١.	الكليات الطبية	الطب	٤١	ـــــ	٤١
٢.		الصيدلة	١٤	ـــــ	١٤
٣.		العلوم الطبية التطبيقية	٢٦	٢٠	٤٦
٤.	الكليات العلمية	الهندسة	٦٥	ـــــ	٦٥
٥.		علوم الحاسب وتقنية المعلومات	١٦	١	١٧
٦.		العلوم	٦٨	١٧	٨٥
٧.	الكليات التربوية	التربية	٩٠	٢٩	١١٩
٨.		العلوم المالية والإدارية	٣٦	١٣	٤٩
٩.		الآداب والعلوم الإنسانية	٤١	١٤	٥٥
١٠.		العلوم والآداب بالمخواه	٦٢	٢٥	٨٧
١١.		العلوم والآداب ببلجرشي	٦٣	٢٢	٨٥
١٢.		العلوم والآداب بالمندق	٦٩	٢٨	٩٧
١٣.		العلوم والآداب بقلوة	١٩	٨	٢٧
		إجمالي مجتمع البحث	٦١٠	١٧٧	٧٨٧

عينة الدراسة:

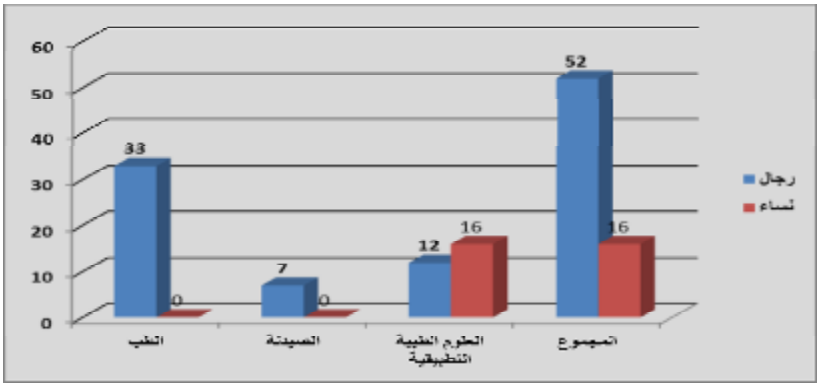
اختار الباحثون عينة مجتمع البحث بالطريقة العمدية الطبقية، إذ بلغ حجم عينة البحث (٧٨٧) عضو هيئة تدريس، وتم توزيع استبانة أساليب التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية علي جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات جامعة الباحة علي مختلف تخصصات الكليات، وكان الفاقد (١٨٣) استبانة، وقد تمثلت العينة النهائية التي أجابت عن استبانة أساليب التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية (٦٠٤) استبانه بنسبة مئوية بلغت (٧٧٪) من عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الباحة علي مختلف تخصصات الكليات.

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع العينة النهائية التي أجابت عن استبانة التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية، حسب تخصصات الكليات.

الجدول (٢) عدد أعضاء هيئة التدريس التي أجابت عن استبانة أساليب التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية حسب تخصصات الكليات

م		الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس		المجموع
			ذكور	إناث	
١.	الكليات الطبية	الطب	٣٣	ــــــــ	٣٣
٢.		الصيدلة	٧	ــــــــ	٧
٣.		العلوم الطبية التطبيقية	١٢	١٦	٢٨
٤.	الكليات العلمية	الهندسة	٥٨	ــــــــ	٥٨
٥.		علوم الحاسب وتقنية المعلومات	١٠	ــــــــ	١٠
٦.		للعلوم	٥٥	١٤	٦٩
٧.	الكليات التربوية	التربية	٨٠	٢٠	١٠٠
٨.		العلوم المالية والإدارية	٣٠	٨	٣٨
٩.		الاداب والعلوم الإنسانية	٣٠	٧	٣٧
١٠.		العلوم والآداب بالمخواه	٥٥	٢٥	٨٠
١١.		العلوم والآداب ببلجرشي	٦٤	١٨	٨٢
١٢.		العلوم والاداب بالمندق	٣٥	٨	٤٣
١٣.		العلوم والآداب بقلوة	١٢	٧	١٩
		اجمالي عدد عينة الدراسة	٤٨١	١٢٣	٦٠٤

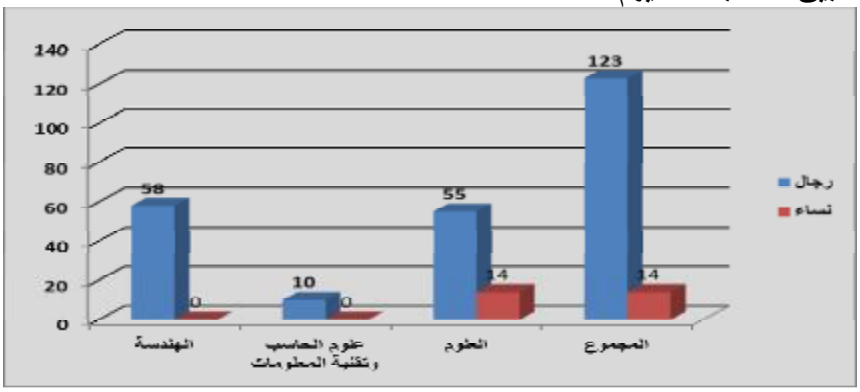
الشكل رقم (١) يوضح عدد أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم.



الشكل (١)

عدد أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم

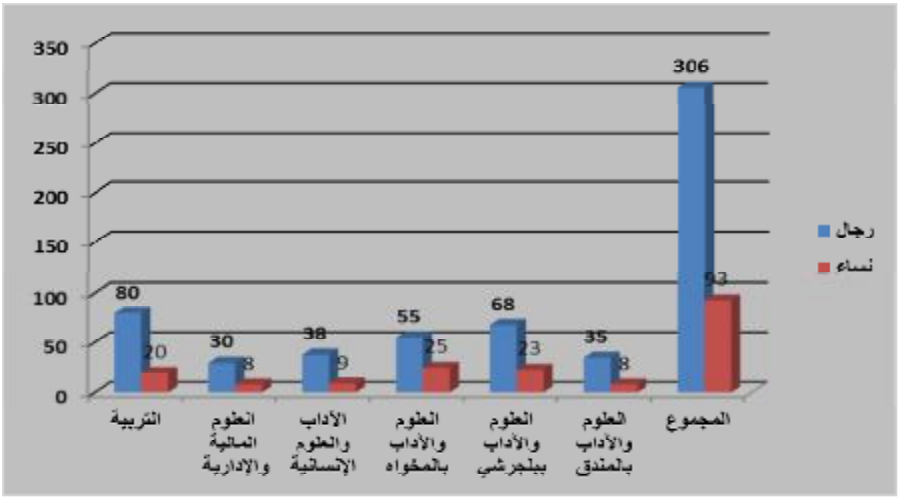
الشكل (٢) عدد أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم.



الشكل (٢)

أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم

الشكل (٣) يوضح عدد أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم.



الشكل (٣)

عدد أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية بجامعة الباحة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم

أدوات الدراسة:

إعداد استبانة أساليب التعلم الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية:

١. مصادر اشتقاق الاستبانة:

قام الباحثون باشتقاق قائمة الاستبانة من خلال:

أ. أهداف وفلسفة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.

ب. الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعليم الجامعي.

ج. الإطار النظري والمشروعات التي اهتمت بأساليب التدريس الجامعي.

د. خصائص وسمات الطالب الجامعي.

هـ. الاستفادة من الكتب والمجلات العلمية التي اهتمت بأساليب التدريس الجامعي.

٢. الهدف من إعداد الاستبانة:

تعرف أساليب التدريس الجامعي المتبعة داخل القاعات الدراسية.

٣. الصورة الأولية للاستبانه:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء الاستبانات، ووضع الاستبانه في صورتها الأولى بحيث تتضمن (١٩) أسلوب من أهم الأساليب المتبعة عند التدريس في التعليم الجامعي اسم الأسلوب التدريسي الذي قد يتبعه عضو هيئة التدريس داخل قاعة الدرس، والمفهوم العلمي الخاص هذا الأسلوب، خطوات الأسلوب.

٤. تقدير درجات الاستبانة:

وقد اتبع الباحثين التقدير الخماسي لتقدير الدرجات حيث دائما يعطى لها (٥) درجات، وغالباً يعطي لها (٤) درجات، وأحيانًا يعطى لها (٣) درجات، ونادرا يعطى لها (٢) درجة واحد، ولا تستخدم يعطى لها درجة (واحدة)

٥. إعداد تعليمات الاستبانة:

تم إعداد تعليمات الاستبانة بحيث تضمنت الهدف من الاستبانة وكيفية الإجابة عليها.

٦. التأكد من صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة على عدد (١٥) من الخبراء المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس، وقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الباحة، وقسم المناهج وطرق

التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ملحق (١) لإبداء الرأي في الاستبانة ملحق (٢) من حيث:

أ- مدي أهميتها.

ب-مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات.

جـ- تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه مناسباً.

وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض خطوات أساليب التدريس التي أجمع عليها المحكمون مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني والعروض العلمية، وفي ضوء ذلك تم وضع الاستبانه في صورتها النهائية.

٧. تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة والتي بلغ عددهم (٧٨٧) عضو هيئة تدريس بجامعة الباحة.

الأسلوب الإحصائي:

- التكرارات.
- النسبة المئوية.
- مربع كا٢.
- الأهمية النسبية.
- الوزن النسبي.

اعتمد الباحثون علي طول الفئة حيث أن قانون طول الفئة = الحد الأعلي – الحد الأدنى/ الدرجة الكلية = ٥-١/ ٥ = ٠,٨٠ وبناءا علي ذلك وضع المعيار التالى:

- من ١ إالى١,٨٠ = ضعيف.
- من ١,٨٠ إالى٢,٦٠ = ضعيف إلى حد ما.
- من ٢,٦٠ إالى٣,٤٠ = متوسط.
- من ٣,٤٠ إالى٤,٢٠ = مناسب إلى حد ما.
- من ٤,٢٠ إالى٥ = مناسب.
- حيث قام الباحثون بمقارنة المتوسط بهذا المعيار.

عرض النتائج ومناقشتها:

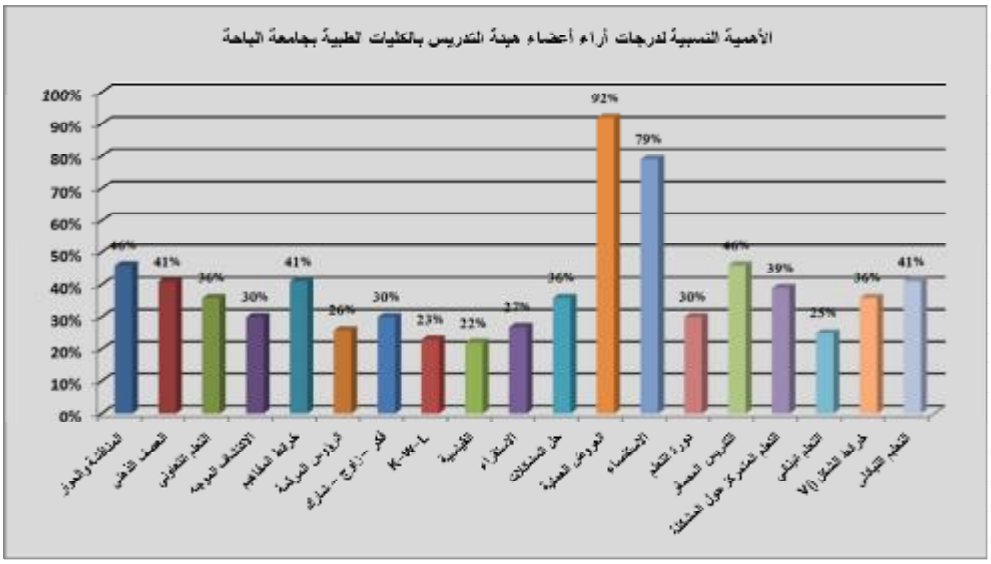
- **عرض نتائج الكليات الطبية:**

جدول (٣)

التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢والنسبة المئوية والأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة (ن = ٦٨)

م	أساليب التدريس	دائما		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يستخدم		م	ع	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	كا٢	sig
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪						
١.	المناقشة والحوار	—	—	—	—	٣٤	٥٠٪	٢٢	٣٢٪	١٢	١٨٪	٢,٣٢	٠,٧٦٢	١٥٨	٤٦٪	١٠,٧١	٠,٠٠٥
٢.	العصف الذهني	—	—	—	—	٢٠	٢٩٪	٣١	٤٦٪	١٧	٢٥٪	٢,٠٤	٠,٧٤٢	١٣٩	٤١٪	٤,٧٩	٠,٠٩١
٣.	التعلم التعاوني	—	—	—	—	٩	١٣٪	٣٥	٥١٪	٢٤	٣٥٪	١,٧٨	٠,٦٦٦	١٢١	٣٦٪	١٥,٠٣	٠,٠٠١
٤.	الاكتشاف الموجه	—	—	—	—	—	—	٣٣	٤٩٪	٣٥	٥١٪	١,٤٩	٠,٥٠٤	١٠١	٣٠٪	٠,٠٥٩	٠,٨٠٨
٥.	خرائط المفاهيم	—	—	—	—	١٥	٢٢٪	٤٠	٥٩٪	١٣	١٩٪	٢,٠٣	٠,٦٤٦	١٣٨	٤١٪	١٩,٩٧	٠,٠٠٠
٦.	الرؤوس المرقمة	—	—	—	—	—	—	٢١	٣١٪	٤٧	٦٩٪	١,٣١	٠,٤٦٥	٨٩	٢٦٪	٩,٩٤	٠,٠٠٢
٧.	فكر – زاوج – شارك	—	—	—	—	١	١٪	٣٣	٤٩٪	٣٤	٥٠٪	١,٥١	٠,٥٣٢	١٠٣	٣٠٪	٣١,٠٩	٠,٠٠٠
٨.	K-W-L	—	—	—	—	—	—	١٠	١٥٪	٥٨	٨٥٪	١,١٥	٠,٣٥٧	٧٨	٢٣٪	٣٣,٨٨	٠,٠٠٠
٩.	القياسية	—	—	—	—	١	١٪	٤	٠٦٪	٦٣	٩٣٪	١,٠٩	٠,٣٣٤	٧٤	٢٢٪	١٠٧,٨٥	٠,٠٠٠
١٠.	الاستقراء	—	—	—	—	—	—	٢٤	٣٥٪	٤٤	٦٥٪	١,٣٥	٠,٤٨١	٩٢	٢٧٪	٥,٨٨	٠,٠١٥
١١.	حل المشكلات	—	—	—	—	١	١٪	٥١	٧٥٪	١٦	٢٤٪	١,٧٨	٠,٤٥٢	١٢١	٣٦٪	٥٨,٠٩	٠,٠٠٠
١٢.	العروض العملية	٤٠	٥٩٪	٢٨	٤١٪	—	—	—	—	—	—	٤,٥٩	٠,٤٩٦	٣١٢	٩٢٪	٢,١٢	٠,١٤٦
١٣.	الاستقصاء	١٥	٢٢٪	٣٣	٤٩٪	٢٠	٢٩٪	—	—	—	—	٣,٩٣	٠,٧١٩	٢٦٧	٧٩٪	٧,٦٢	٠,٠٢٢
١٤.	دورة التعلم	—	—	—	—	١١	١٦٪	١١	١٦٪	٤٦	٦٨٪	١,٤٩	٠,٧٦٣	١٠١	٣٠٪	٣٦,٠٣	٠,٠٠٠
١٥.	التدريس المصغر	—	—	—	—	٣٦	٥٣٪	١٨	٢٦٪	١٤	٢١٪	٢,٣٢	٠,٨٠٠	١٥٨	٤٦٪	١٢,١٢	٠,٠٠٢
١٦.	التعلم المتمركز حول المشكلة	—	—	—	—	٢٣	٣٤٪	٢٠	٢٩٪	٢٥	٣٧٪	١,٩٧	٠,٨٤٦	١٣٤	٣٩٪	٠,٥٥٩	٠,٧٥٦
١٧.	التعلم البنائي	—	—	—	—	—	—	١٦	٢٤٪	٥٢	٧٦٪	١,٢٤	٠,٤٢٧	٨٤	٢٥٪	١٩,٠٥٩	٠,٠٠٠
١٨.	خرائط الشكل (V)	—	—	—	—	١٦	٢٤٪	٢١	٣١٪	٣١	٤٦٪	١,٧٨	٠,٨٠٨	١٢١	٣٦٪	٥,١٥	٠,٠٧٦
١٩.	التعليم التبادلي	—	—	—	—	٢٠	٢٩٪	٣١	٤٦٪	١٧	٢٥٪	٢,٠٤	٠,٧٤٢	١٣٩	٤١٪	٤,٧٩	٠,٠٩١

الشكل (٤) الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة.



الشكل (٤)

الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة

يتضح من جدول (٣) والشكل (٤) أن قيم التكرار لاستجابات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث في (دائماً)، قد تراوحت من (١٥–٤٠)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٢٢٪–٥٩٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث (غالباً)، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت من (٢٨–٣٣)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٤١٪–٤٩٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث (أحياناً)، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (١–٣٦)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٪–٥٣٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث (نادراً)، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٤–٥١)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٦٪–٧٥٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث (لا يستخدم)، لدرجات

آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (١٢–٦٣)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٨٪–٩٣٪)، وبالنسبة لاختبار (كا٢) نجد أن قيمة (كا٢) تتراوح بين (٠,٠٥٩–١٠٧,٨٥) وأن قيم المتوسطات لعينة أفراد البحث لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (١,٠٩– ٤,٥٩) أي بين "ضعيف"، و"مناسب".

كما يتضح أن أسلوب العروض العلمية جاء في الترتيب الأول وحققت مجموعاً بلغ (٤٠) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٩٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٣١٢)، وأهمية نسبية بلغت (٩٢٪)، وكانت نسبة عالية، وقيمة (كا٢) تساوي (٢,١٢)، وقيمة (sig) تساوي (٠,١٤٦) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١ وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أقل من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق باستخدام أسلوب العروض العلمية في "دائماً"، و"غالباً"، ومتوسط حسابي (٤,٥٩) أي مستوى "منسب".

وجاء في الترتيب الثاني أسلوب الاستقصاء، وحقق مجموع (١٥) تكرارًا، ونسبة مئوية (٢٢٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٢٦٧)، وأهمية نسبية بلغت (٧٩٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٧,٦٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٢٢) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقصاء لصالح الاختيار "غالباً"، ومتوسط حسابي (٣,٩٣) أي مستوى"مناسب إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثالث أسلوبا المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المصغر، وحققوا مجموع يتراوح بين (٣٤–٣٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٠٪–٥٣٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٥٨)، وأهمية نسبية بلغت (٤٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تتراوح بين (١٠,٧١–١٢,١٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٢–٠,٠٠٥)

ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية وهي اكبر من قيمة (كا٢) الجدولية والتي تساوي (٥,٩٩١)، مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوبي المناقشة والحوار وأسلوب التدريس المصغر لصالح الاختيار "أحيانا"، ومتوسط حسابي (٢,٣٢) أي مستوى "ضعيف إلى حدٍّ ما".

وجاء في الترتيب الرابع أسلوب العصف الذهني، وحقق مجموع (٢٠) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٩٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٣٩)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٤,٧٩) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٩١) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة اصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العصف الذهني بين الاختيارات "أحيانا"، "نادراً"، "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (٢,٠٤) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الخامس أسلوب خرائط المفاهيم، وحقق مجموع (١٥) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٢٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٣٨)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة عالية ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٩,٩٧) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب خرائط المفاهيم لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,٠٤) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السادس أسلوب التعليم المتمركز حول المشكلة، وحقق مجموع (٢٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٤٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٣٤)، وأهمية نسبية بلغت (٣٩٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٠,٥٥٩) وقيمة (sig) تساوي (٠,٧٥٦) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد

التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعليم المتمركز حول المشكلة بين الاختيارات "أحيانا"، "نادراً"،"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٩٧) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب من السابع حتي التاسع أساليب التعلم التعاوني – حل المشكلات – خرائط الشكل (V)، وحققوا مجموع يتراوح بين (١–١٦) تكراراً، ونسبة مئوية تراوحت بين (١–٢٤٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٢١)، وأهمية نسبية بلغت (٣٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تتراوح بين (٥,١٥–٥٨,٠٩) وقيمة (sig) تتراوح بين (٠,٠٠٠–٠,٠٧٦) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوبي التعلم التعاوني – حل المشكلات – لصالح الاختيار "نادراً" أما بالنسبة لأسلوب خرائط الشكل (V) نلاحظ أن (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة بين الاختيارات "أحيانا"، "نادراً"، "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٧٨) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب العاشر أسلوب (فكر– زاوج – شارك)، وحقق مجموع (١) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٠٣)، وأهمية نسبية بلغت (٣٠٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٣١,٠٩) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب (فكر– زاوج – شارك) لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٥١) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الحادي عشر أسلوبا الاكتشاف الموجه، ودورة التعلم، وقد

حققا مجموعاً يتراوح بين (٣٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٤٩٪) في "نادراً" و(١١) تكراراً، ونسبة مئوية (١٦٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٠١)، وأهمية نسبية بلغت (٣٠٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تتراوح بين (٠,٠٥٩–٣٦,٠٣) وقيمة (sig) تتراوح بين (٠,٠٠٠–٠,٨٠٨) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وفي أسلوب دورة التعلم عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية، مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة لصالح الاختيار "لا يستخدم" أما بالنسبة لأسلوب الاكتشاف الموجه فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١)، ونلاحظ أن (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة بين الاختيارات "نادراً" ،"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٤٩) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثاني عشر أسلوب الاستقراء، وحقق مجموع (٢٤) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٥٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٩٢)، وأهمية نسبية بلغت (٢٧٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٥,٨٨) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠١٥) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقراء لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٣٥) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثالث عشر أسلوب الرؤوس المرقمة، وحقق مجموع (٢١) تكراراً، ونسبة مئوية (٣١٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٨٩)، وأهمية نسبية بلغت (٢٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٩,٩٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٢) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية، مما يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الرؤوس المرقمة لصالح

الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٣١) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الرابع عشر أسلوب التعليم التبادلي، وحقق مجموع (١٨) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٦٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٨٦)، وأهمية نسبية بلغت (٢٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (١٥,٠٦) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية، مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التبادلي لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٢٦) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الخامس عشر أسلوب التعليم البنائي، وحقق مجموع (١٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٤٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٨٤)، وأهمية نسبية بلغت (٢٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (١٩,٠٥٩) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية، مما يدل أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعليم البنائي لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٢٤) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السادس عشر أسلوب K-W-L، وحقق مجموع (١٠) تكراراً، ونسبة مئوية (١٥٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٧٨)، وأهمية نسبية بلغت (٢٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (٣٣,٨٨) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب K-W-L لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٥) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السابع عشر أسلوب القياسية، وحقق مجموع (١) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٧٤)، وأهمية نسبية بلغت (٢٢٪)،

وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (١٠٧,٨٥) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب القياسية لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٠٩) أي مستوى "ضعيف".

- **مناقشة نتائج الكليات الطبية:**

ويعزي الباحثون هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية يفضلون استخدام استراتيجية العروض العملية بنسبة كبيرة والتي تتمثل في عروض البوربوينت (Point Power) والأفلام التوضيحية لما لها من مميزات تساعد العضو على توضيح الأشياء الغامضة والدقيقة التي لا تستطيع الطالب إدراك مثل أجزاء الجسم الدقيقة والأعضاء المتناهية في الصغر وديناميكة عمل أعضاء الجسم في تناسق بديع يؤكد قدرة الله سبحانه وتعالى، وقد أكد العديد من أعضاء هيئة التدريس أن العروض العلمية من أفضل أساليب التدريس التي يجب تدريب عضو هيئة التدريس عليها.

كما يتضح أن أسلوب الاستقصاء جاء في المرتبة الثانية حيث إنه أسلوب يعتمد على استخدام مواقف تعليمية منظمة ومخططة تثير عقول وتفكير الطلاب وتهيئ الفرص أمامهم من خلال محتوى المادة التعليمية لممارسة طرق العلم وعملياته وقيامهم بخطوات وأداءات محددة سوا كانت عمليات عقلية نظرية أو عملية تطبيقية بهدف الوصول إلى نتائج معينة.

وجاء في المرتبة الثالثة أسلوبا المناقشة والحوار والتدريس المصغر ونجد أن هذين الأسلوبين يتبعه كثير من أعضاء هيئة التدريس أثناء المحاضرات، ويؤكد التربويون بأن أسلوب الحوار والمناقشة، أسلوب يستخدم مع معظم أساليب التدريس الأخرى، ويطلق عليه الملح في الطعام لأن معظم الأطعمة تحتوي على الملح، لذا كان في المقدمة ومن ضمن الأساليب المفضلة في التدريس، والتدريس المصغر هو جزء أساسي في الكليات العملية حيث يقوم الطالب بإجراء بعض الأنشطة المرتبطة بالتخصص الطبي ثم يقوم عضو هيئة التدريس والطلاب بتقييم العمل والكشف عن

نقاط الضعف والقوة وتحسين الأداء من خلال ذلك.

ونجد أن أسلوب العصف الذهني جاء في المرتبة الرابعة ويظهر هنا أهمية الاستقصاء في الكليات الطبية حيث يستخدمها عضو هيئة التدريس لتدريب الطلاب على وضع جميع الأسباب التي تؤدي لحدوث الظاهرة موضع البحث والدراسة، وكذلك طرح الحلول المختلفة للتعامل مع الظاهرة واكتشافها.

وتأتي خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في المرتبة الخامسة من ضمن الأساليب التي يستخدمها ويفضلها عضو هيئة التدريس لكون أنها توضح العلاقات بين الموضوعات الرئيسة والموضوعات الفرعية وبخاصة في الجوانب الطبية والعملية.

أما بالنسبة لأسلوب التعلم التعاوني فقد جاء في المرتبة السادسة حيث إن الجانب العملي في كليات الطب والصيدلة يحتاج إلى التعاون بين الطلاب في إجراء البحوث أو الجانب العملي لذا أكد أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات على استخدامه وتفضيله كأسلوب للتعليم.

وتتوالى الأساليب مثل التعليم المتمركز حول المشكلة وحل المشكلات حيث إنها من أساليب التعلم التى يستخدمها عضو هيئة التدريس لتدريب الطلاب على التعامل مع الحالات المرضية التي ستقابلهم وأستخدم أسلوب حل المشكلات للوصول إلى الأسباب الحقيقة.

ويأتي بعد ذلك العديد من الأساليب مثل (فكر– زاوج – شارك)، والاكتشاف الموجه التي يفضل استخدامها ولكن بدرجة أقل ويرجع ذلك لطبيعة الكليات الطبية.

في حين نجد أن بعض الأساليب مثل الاستقراء والرؤوس المرقمة ودورة التعلم والتعلم التبادلي والتعليم البنائي والقياسية كان استخدامها بدرجة قليلة، وقد يرجع ذلك لعدم معرفة عضو هيئة التدريس بالكليات الطبية لهذه الأساليب، وقد تم شرح هذه الأساليب للأعضاء أثناء تطبيق الاستبانة.

ويأتي أسلوب K.W.L في المرتبة الأخيرة حيث إن الأعضاء لا يعرفون عنه شيئاً وقد تم توضيحها لهم أثناء اللقاء.

- **عرض نتائج الكليات العلمية:**

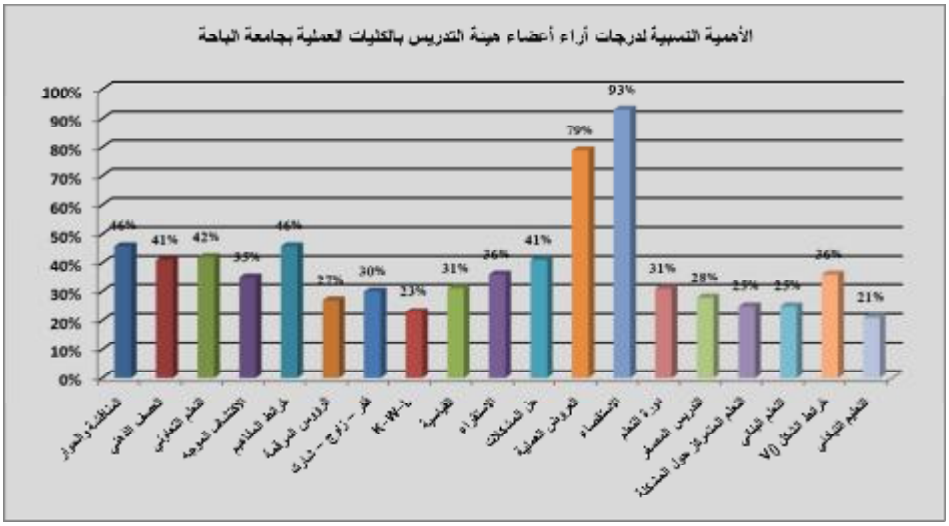
جدول (٤)

التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢والنسبة المئوية والأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة

(ن = ١٣٧)

م	أساليب التدريس	دائما		غالباً		"أحيانا"		نادراً		لا يستخدم		م	ع	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	كا٢	sig
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪						
١.	المناقشة والحوار	—	—	—	—	٦٨	٥٠٪	٤٤	٣٢٪	٢٥	١٨٪	٢,٣١٣	٠,٧٦٤	٣١٧	٤٦٪	٢٠,٣٤	٠,٠٠٠
٢.	العصف الذهني	—	—	—	—	٥١	٣٧٪	٤٥	٣٣٪	٤١	٣٠٪	٢,٠٧٢	٠,٨١٩	٢٨٤	٤١٪	١,١١	٠,٥٧٤
٣.	التعلم التعاوني	—	—	—	—	٤٥	٣٣٪	٦٣	٤٦٪	٢٩	٢١٪	٢,١١٦	٠,٧٢٨	٢٩٠	٤٢٪	١٢,٦٧	٠,٠٠٢
٤.	الاكتشاف الموجه	—	—	—	—	٢	١٪	٩٨	٧٢٪	٣٧	٢٧٪	١,٧٤٤	٠,٤٧٠	٢٣٩	٣٥٪	١٠٣,٣٧	٠,٠٠٠
٥.	خرائط المفاهيم	—	—	—	—	٧٠	٥١٪	٤١	٣٠٪	٢٦	١٩٪	٢,٣٢١	٠,٧٧٥	٣١٨	٤٦٪	٢١,٩١	٠,٠٠٠
٦.	الرؤوس المرقمة	—	—	—	—	—	—	٤٩	٣٦٪	٨٨	٦٤٪	١,٣٥٧	٠,٤٨١	١٨٦	٢٧٪	١١,١٠	٠,٠٠١
٧.	فكر – زاوج – شارك	—	—	—	—	٢	١٪	٦٧	٤٨٪	٦٨	٥٠٪	١,٥١٨	٠,٥٣٠	٢٠٨	٣٠٪	٦٢,٦٤	٠,٠٠٠
٨.	K-W-L	—	—	—	—	—	—	١٩	١٤٪	١١٨	٨٦٪	١,١٣٨	٠,٣٤٦	١٥٦	٢٣٪	٧١,٥٤	٠,٠٠٠
٩.	القياسية	—	—	—	—	—	—	٧٦	٥٦٪	٦١	٤٤٪	١,٥٥٤	٠,٤٩٨	٢١٣	٣١٪	١,٦٤	٠,٢٠٠
١٠.	الاستقراء	—	—	—	—	٢٠	١٥٪	٦٨	٤٩٪	٤٩	٣٦٪	١,٧٨٨	٠,٦٧٩	٢٤٥	٣٦٪	٢٥,٥٩	٠,٠٠٠
١١.	حل المشكلات	—	—	—	—	٣٥	٢٥٪	٧٦	٥٦٪	٢٦	١٩٪	٢,٠٦٥	٠,٦٦٦	٢٨٣	٤١٪	٣١,١١	٠,٠٠٠
١٢.	العروض العملية	٢٦	١٩٪	٨٠	٥٨٪	٣١	٢٣٪	—	—	—	—	٣,٩٦٣	٠,٦٤٦	٥٤٣	٧٩٪	٣٨,٩٩	٠,٠٠٠
١٣.	الاستقصاء	٩٠	٦٦٪	٤٧	٣٤٪	—	—	—	—	—	—	٤,٦٥٦	٠,٤٧٦	٦٣٨	٩٣٪	١٣,٥٠	٠,٠٠٠
١٤.	دورة التعلم	—	—	—	—	٢٦	١٩٪	٢٣	١٧٪	٨٨	٦٤٪	١,٥٤٧	٠,٧٩٤	٢١٢	٣١٪	٥٨,٩٦	٠,٠٠٠
١٥.	التدريس المصغر	—	—	—	—	—	—	٥٣	٣٩٪	٨٤	٦١٪	١,٣٨٦	٠,٤٨٨	١٩٠	٢٨٪	٧,٠٢	٠,٠٠٨
١٦.	التعلم المتمركز حول المشكلة	—	—	—	—	—	—	٣٦	٢٦٪	١٠١	٧٤٪	١,٢٦٢	٠,٤٤١	١٧٣	٢٥٪	٣٠,٨٤	٠,٠٠٠
١٧.	التعلم البنائي	—	—	—	—	—	—	٣٧	٢٧٪	١٠٠	٧٣٪	١,٢٧٠	٠,٤٤٥	١٧٤	٢٥٪	٢٨,٩٧	٠,٠٠٠
١٨.	خرائط الشكل (V)	—	—	—	—	٤٠	٢٩٪	٣٢	٢٣٪	٦٥	٤٨٪	١,٨١٧	٠,٨٥٩	٢٤٩	٣٦٪	١٢,٩٨	٠,٠٠٢
١٩.	التعليم التبادلي	—	—	—	—	٢	١٪	٦	٤٪	١٢٩	٩٤٪	١,٠٧٣	٠,٣١٢	١٤٧	٢١٪	٢٢٨,٢٨	٠,٠٠٠

الشكل (٥) الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة.



الشكل (٥)

الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة

يتضح من جدول (٣) والشكل(٥) أن قيم التكرار لاستجابات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث في "دائماً"، تتراوح بين (٢٦-٩٠)، وبنسبة مئوية تتراوح بين (١٩٪-٦٦٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث "غالباً"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، تتراوح بين (٤٧-٨٠)، وبنسبة مئوية تساوي (٣٤-٥٨٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث "أحيانا"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٢-٧٠)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٪-٥١٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث نادراً، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٦-٩٨)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٤٪-٧٢٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث لا يستخدم، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٢٥-١٢٩)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٨٪-٩٤٪)، وبالنسبة لاختبار (كا^{٢}) نجد أن قيمة (كا^{٢}) تتراوح بين (١,١١-٢٢٨,٢٨) وأن قيم المتوسطات لعينة أفراد البحث

لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (١,٠٧٣-٤,٦٥٦) أي بين "ضعيف" و "مناسب".

كما يتضح أن أسلوب الاستقصاء جاء في الترتيب الأول وحقق مجموعاً بلغ (٩٠) تكراراً، ونسبة مئوية (٦٦٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٦٣٨)، وأهمية نسبية بلغت (٩٣٪)، وكانت نسبة عالية، و(كا٢) تساوي (١٣,٥٠)، وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا ان (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق باستخدام الاستقصاء لصالح "دائماً"، ومتوسط حسابي (٤,٦٥٦) أي مستوى "مناسب".

وجاء في الترتيب الثاني أسلوب العروض العلمية، وحقق مجموع (٢٦) تكراراً، ونسبة مئوية (١٩٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٥٤٣)، وأهمية نسبية بلغت (٧٩٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٣٨,٩٩) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العروض العلمية لصالح الاختيار "غالباً"، ومتوسط حسابي (٣,٩٦٣) أي "مناسب إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثالث أسلوب خرائط المفاهيم، وحقق مجموع (٧٠) تكراراً، ونسبة مئوية (٥١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٣١٨)، وأهمية نسبية بلغت (٤٦٪)، وكانت نسبة متوسطه، و(كا٢) تساوي (٢١,٩١) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق خرائط المفاهيم لصالح الاختيار "أحيانا"، ومتوسط حسابي (٢,٣٢١) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الرابع أسلوب المناقشة والحوار، وحقق مجموع (٦٨) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٠٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٣١٧)، وأهمية نسبية بلغت

(٤٦٪)، وكانت نسبة متوسطه، و(كا^{٢}) تساوي (٢٠,٣٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب المناقشة والحوار لصالح الاختيار "أحيانا"، ومتوسط حسابي (٢,٣١٣) أي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الخامس أسلوب التعلم التعاوني، وحقق مجموع (٤٥) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٣٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٩٠)، وأهمية نسبية بلغت (٤٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا^{٢}) تساوي (١٢,٦٧) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٢) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التعاوني لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,١١٦) أي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السادس أسلوب العصف الذهني، وحقق مجموع (٥١) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٧٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٨٤)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا^{٢}) تساوي (١,١١) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٥٧٤) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أصغر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العصف الذهني في الاختيارات "أحيانا" ،"نادراً"، "لا ستخدم"، ومتوسط حسابي (٢,٠٧٢) أي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السابع أسلوب حل المشكلات، وحقق مجموع (٣٥) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٥٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٨٣)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا^{٢}) تساوي (٣١,١١) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن

(كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب حل المشكلات لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,٠٦٥) أي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثامن أسلوب خرائط الشكل (**V**)، وحقق مجموع (٤٠) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٩٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٤٩)، وأهمية نسبية بلغت (٣٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (١٢,٩٨) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٢) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب خرائط الشكل (**V**) لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٨١٧) أي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب التاسع أسلوب الاستقراء، وحقق مجموع (٦٨) تكراراً، ونسبة مئوية (٤٩٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٤٥)، وأهمية نسبية بلغت (٣٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٥,٥٩) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك اً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقراء لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٧٨٨) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب العاشر أسلوب الاكتشاف الموجه، وحقق مجموع (٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٣٩)، وأهمية نسبية بلغت (٣٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (١٠٣,٣٧) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي ٣ فدرجة الحرية تساوي ٢ وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاكتشاف الموجه لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٧٤٤) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الحادي عشر أسلوب القياسية، وحقق مجموع (٧٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٦٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٢١٣)، وأهمية نسبية بلغت

(٣١٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (١,٦٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٢٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب القياسية في الاختيارات "نادراً"، "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٥٥٤) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثاني عشر أسلوب دورة التعلم، وحقق مجموع (٢٦) تكراراً، ونسبة مئوية (١٩٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢١٢)، وأهمية نسبية بلغت (٣١٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٥٨,٩٦) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب دورة التعلم لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٥٤٧) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثالث عشر أسلوب (فكر– زاوج – شارك)، وحقق مجموع (٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٢٠٨)، وأهمية نسبية بلغت (٣٠٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٦٢,٦٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب (فكر– زاوج – شارك) لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٥١٨) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الرابع عشر أسلوب التدريس المصغر، وحقق مجموع (٥٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٩٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (١٩٠)، وأهمية نسبية بلغت (٢٨٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٧,٠٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٨) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التدريس المصغر لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٣٨٦) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الخامس عشر أسلوب الرؤوس المرقمة، وحقق مجموع (٤٩) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٦٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (١٨٦)، وأهمية نسبية بلغت (٢٧٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (١١,١٠) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠١) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الرؤوس المرقمة لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٣٥٧) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب السادس عشر أسلوب التعليم البنائي، وحقق مجموع (٣٧) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٧٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (١٧٤)، وأهمية نسبية بلغت (٢٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٨,٩٧) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعليم البنائي لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٢٧٠) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب السابع عشر أسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة، وحقق مجموع (٣٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٦٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (١٧٣)، وأهمية نسبية بلغت (٢٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٣٠,٨٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة لصالح الاختيار" لا يستخدم "، ومتوسط حسابي (١,٢٦٢) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثامن عشر أسلوب K- W- L، وحقق مجموع (١٩) تكراراً، ونسبة مئوية (١٤٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (١٥٦)، وأهمية نسبية بلغت

(٢٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٧١,٥٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب **K- W- L** لصالح الاختيار"لا ستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٣٨) أي "ضعيف".

وجاء في الترتيب التاسع عشر أسلوب التعليم التبادلي، وحقق مجموع (٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٤٧)، وأهمية نسبية بلغت (٢١٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٢٨,٢٨) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعليم التبادلي لصالح الاختيار "لا ستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٠٧٣) أي "ضعيف".

- **مناقشة نتائج الكليات العلمية:**

يعزي الباحثون هذه النتائج إلى أن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية والعلمية على تفضيل أسلوب الاستقصاء والعروض العلمية في التدريس حيث احتلا المرتبة الأولى والثانية في الكليات العلمية أيضا، وقد يرجع ذلك لتشابه طبيعة التدريس في الكليات الطبية والعلمية حيث تهتم هذه التخصصات بالاستقصاء والبحث عن الظواهر الطبيعة وتفسيرها وكذلك الاهتمام بالعروض العلمية من خلال عرض البوربوينت والأفلام العلمية التي تساعد على فهم المادة.

ويأتي في المرتبة الثالثة أسلوب خرائط المفاهيم حيث نري أن معظم هيئة التدريس يميلون إلى استخدامها في شرح المادة العلمية وتلخيصها، وتوفير للوقت والجهد عن استخدام السبورة العادية في تقديم المفاهيم الرئيسة بالمحاضرات.

ثم يحتل أسلوب المناقشة والحوار والتعلم التعاوني المرتبة الرابعة والخامسة من حيث الأنسب للتدريس في الكليات العلمية، وفي الواقع كما سبق الذكر أنهما من الأساليب الأكثر شيوعا في التدريس سواء في الكليات الطبية والعلمية لا يمكن

الاستغناء عنهما أثناء التدريس.

ونجد أن العصف الذهني يأتي في المرتبة السادسة من حيث الأنسب والأفضل لاستخدامه في التدريس بالكليات العلمية، ونجد أن هناك أيضا اتفاق مع الكليات الطبية حيث كانت في المرتبة الخامسة في الكليات الطبية، فالعصف الذهني تعني استمطار الأفكار وطرح العديد من الأفكار التي ترتبط بموضوع معين وهذا يتناسب مع طبيعة المواد العلمية.

ويأتي أسلوب حل المشكلات في المرتبة السابعة والتي يفضلها ويستخدمها عضو هيئة التدريس،حيث إنها تناسب طبيعة الكليات العلمية وبخاصة الكيمياء والفيزياء، فعضو هيئة التدريس يستخدمها ويضع المشكلة أمام الطلاب ويتركهم لحل المشكلة باستخدام خطوات التفكير العلمي التي تم تدريب الطلاب عليها.

ثم يأتي أسلوب خرائط الشكل (V) في المرتبة الثامنة وهو نوع من أنواع خرائط المفاهيم حيث تستخدم في تلخيص الأفكار والمفاهيم ويستفيد منها عضو هيئة التدريس والطالب لذا يفضل استخدامها.

يأتي بعد ذلك أساليب التدريس الأخرى مثل الاستقراء، والاكتشاف الموجه، والقياسية ودورة التعلم، و(فكر – زاوج – شارك) والتعليم المتمركز حول المشكلة، التي يستخدم أو تفضل لأعضاء هيئة التدريس ولكن بنسبة أقل متفاوتة ويرجع ذلك لطبيعة الكليات العلمية والاختلاف بين الأعضاء في الخلفية المرتبطة بعملية التدريس، وأيضا لعدم معرفة العديد من هذه الأساليب وكيفية استخدامها.

ونجد أسلوب التدريس المصغر وهو أسلوب يستخدم بدرجة ضعيفة مع أعضاء هيئة التدريس نتيجة لأن الكليات العلمية لا تعتمد على هذا الأسلوب.

في نهاية الترتيب نجد أسلوب الرؤوس المرقمة والتعليم البنائي والتعليم التبادلي وk.w.L وهي أساليب قد تكون غامضة على الأعضاء ويمكن أن يستخدموها دون معرفة اسمها من قبل.

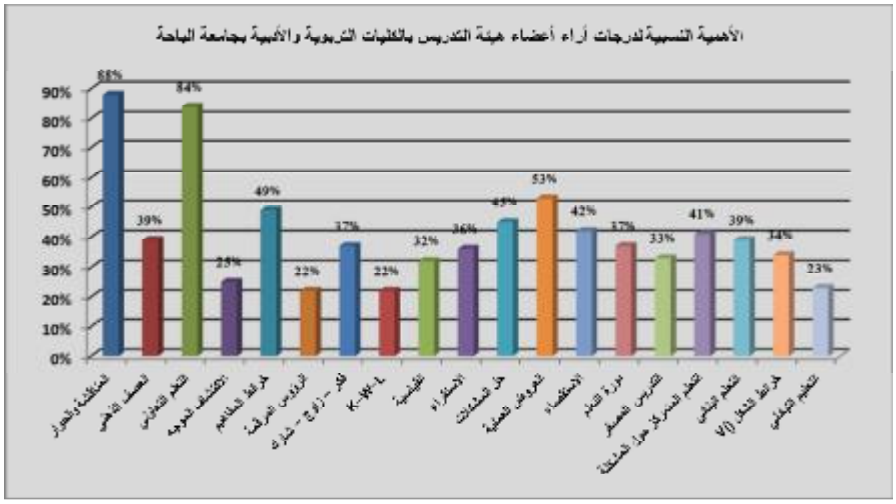
- **عرض نتائج الكليات التربوية والأدبية.**

جدول (٥)

التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢والنسبة المئوية والأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة (ن = ٣٩٩)

م	أساليب التدريس	دائما		غالباً		"أحيانا"		نادراً		لا يستخدم		م	ع	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	كا٢	sig
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪						
٢٠.	المناقشة والحوار	١٨٩	٤٧٪	١٨٨	٤٧٪	٢٢	٦٪	—	—	—	—	٤,٤١٨	٠,٥٩٥	١٧٦٣	٨٨٪	١٣٨,٩٦	٠,٠٠٠
٢١.	العصف الذهني	—	—	٢٧	٧٪	٧٨	٢٠٪	١٣٦	٣٤٪	١٥٨	٤٠٪	١,٩٣٤	٠,٩٢٧	٧٧٢	٣٩٪	١٠٤,٩٩	٠,٠٠٠
٢٢.	التعلم التعاوني	٢١٥	٥٤٪	٦٥	١٦٪	٩٦	٢٤٪	٢٠	٥٪	٣	١٪	٤,١٧٥	١,٠٠٩	١٦٦٦	٨٤٪	٣٥٣,٨٢	٠,٠٠٠
٢٣.	الاكتشاف الموجه	—	—	—	—	—	—	١٠٤	٢٦٪	٢٩٥	٧٤٪	١,٢٦٠	٠,٤٣٩	٥٠٣	٢٥٪	٩١,٤٣	٠,٠٠٠
٢٤.	خرائط المفاهيم	٤٢	١١٪	٦٨	١٧٪	١٩	٥٪	٩٣	٢٣٪	١٧٧	٤٤٪	٢,٢٦٠	١,٤٣٤	٩٠٢	٤٥٪	١٨٦,٥٥	٠,٠٠٠
٢٥.	الرؤوس المرقمة	—	—	—	—	—	—	٤٦	١٢٪	٣٥٣	٨٨٪	١,١١٥	٠,٣١٩	٤٤٥	٢٢٪	٢٣٦,٢١	٠,٠٠٠
٢٦.	فكر– زاوج– شارك	—	—	—	—	٢	١٪	٦٣	١٦٪	٣٣٤	٨٤٪	١,١٦٧	٠,٣٨٧	٤٦٦	٢٣٪	٤٦٩,٦٤	٠,٠٠٠
٢٧.	K-W-L	—	—	—	—	—	—	٥٨	١٥٪	٣٤١	٨٥٪	١,١٤٥	٠,٣٥٢	٤٥٧	٢٢٪	٢٠٠,٧٢	٠,٠٠٠
٢٨.	القياسية	—	—	٢	١٪	—	—	٢٤٦	٦٢٪	١٥١	٣٨٪	١,٦٢٦	٠,٤٩٤	٦٥١	٣٣٪	٢٢٧,٤٧	٠,٠٠٠
٢٩.	الاستقراء	٦	٢٪	٤٨	١٢٪	١٧	٤٪	١٢١	٣٠٪	٢٠٧	٥٢٪	١,٨٠٩	١,٠٦٩	٧٢٢	٣٦٪	٣٥٤,٣٧	٠,٠٠٠
٣٠.	حل المشكلات	٤٨	١٢٪	٢٣	٦٪	٨٩	٢٢٪	١٣٠	٣٣٪	١٠٩	٢٧٪	٢,٤٢٦	١,٢٧٧	٩٦٨	٤٩٪	٩٦,٤٣	٠,٠٠٠
٣١.	العروض العملية	٥	١٪	٣١	٨٪	٢٧	٧٪	٦٤	١٦٪	٢٧٢	٦٨٪	١,٥٧٨	٠,٩٩٩	٦٣٠	٣٢٪	٦٠٠,٩٤	٠,٠٠٠
٣٢.	الاستقصاء	٢٨	٧٪	١٩	٥٪	٢١٨	٥٥٪	٥٣	١٣٪	٨١	٢٠٪	٢,٦٤٩	١,٠٧٣	١٠٥٧	٥٣٪	٣٢٨,٣١	٠,٠٠٠
٣٣.	دورة التعلم	—	—	—	—	١٤٤	٣٦٪	٥٦	١٤٪	١٩٩	٥٠٪	١,٨٦٢	٠,٩١٨	٧٤٣	٣٧٪	٧٨,٢٤	٠,٠٠٠
٣٤.	التدريس المصغر	—	—	—	—	٩٦	٢٤٪	٢٤٣	٦١٪	٦٠	١٥٪	٢,٠٩٠	٠,٦١٩	٨٣٤	٤٢٪	١٤١,٣٤	٠,٠٠٠
٣٥.	التعلم المتمركز حول المشكلة	—	—	—	—	١٣٩	٣٥٪	١٣٤	٣٤٪	١٢٦	٣٢٪	٢,٠٣٢	٠,٨١٥	٨١١	٤١٪	٠,٦٤٧	٠,٧٢٤
٣٦.	التعلم البنائي	—	—	—	—	٦٤	١٦٪	٢٤٧	٦٢٪	٨٨	٢٢٪	١,٩٣٩	٠,٦١٥	٧٧٤	٣٩٪	١٤٨,٧٤	٠,٠٠٠
٣٧.	خرائط الشكل (V)	—	—	—	—	٨٦	٢٢٪	١١٥	٢٩٪	١٩٨	٥٠٪	١,٧١٩	٠,٧٩٦	٦٨٦	٣٤٪	٥٠,٨١	٠,٠٠٠
٣٨.	التعليم التبادلي	—	—	—	—	٩١	٢٣٪	١٦٣	٤١٪	١٤٥	٣٦٪	١,٨٦٤	٠,٧٥٨	٧٤٤	٣٧٪	٢١,١١	٠,٠٠٠

الشكل (٦) الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة.



الشكل (٦) الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة

يتضح من جدول (٥) والشكل (٦) أن قيم التكرار لاستجابات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث في "دائماً"، تتراوح بين (٥-٢١٥)، وبنسبة مئوية تتراوح بين (١٪-٥٤٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث "غالباً"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، تتراوح بين (٢-١٨٨)، وبنسبة مئوية تتراوح بين (١-٤٧٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث ("أحيانا")، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث ، قد تراوحت بين (٢-٢١٨)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٪-٥٥٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث نادراً، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٢٠-٢٤٧)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٥٪-٦٢٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث لا يستخدم، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية بجامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٣-٣٥٣)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٪-٨٨٪)، وبالنسبة لاختبار (كا^{٢}) نجد أن قيمة (كا^{٢}) تتراوح بين (٠,٦٤٧-٦٠٠,٩٤) وأن قيم المتوسطات لعينة افراد البحث لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية بجامعة الباحة في الأساليب

التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (١,١١٥-٤,٤١٨) أي بين "ضعيف" و"مناسب".

كما يتضح أن أسلوب المناقشة والحوار جاء في الترتيب الأول وحقق مجموعاً بلغ (١٨٩) تكراراً، ونسبة مئوية (٤٧٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٧٦٣)، وأهمية نسبية بلغت (٨٨٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٣٨,٩٦)، وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق باستخدام الاستقصاء لصالح "دائماً"، ومتوسط حسابي (٤,٤١٨) أي مستوى "مناسب".

وجاء في الترتيب الثاني أسلوب التعلم التعاوني، وحقق مجموع (٢١٥) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٤٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٦٦٦)، وأهمية نسبية بلغت (٨٤٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٣٥٣,٨٢) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التعاوني لصالح الاختيار "دائماً"، ومتوسط حسابي (٤,١٧٥) أي "مناسب إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثالث أسلوب العروض العلمية، وحقق مجموع (٢٨) تكراراً، ونسبة مئوية (٧٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٠٥٧)، وأهمية نسبية بلغت (٥٣٪)، وكانت نسبة متوسطة، و(كا٢) تساوي (٣٢٨,٣١) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العروض العملية لصالح الاختيار "أحيانا"، ومتوسط حسابي (٢,٦٤٩) أي مستوى "متوسط".

وجاء في الترتيب الرابع أسلوب خرائط المفاهيم، وحقق مجموع (٤٨) تكراراً، ونسبة مئوية (١٢٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٩٦٨)، وأهمية نسبية بلغت (٤٩٪)، وكانت نسبة متوسطة، و(كا٢) تساوي (٩٦,٤٣) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي ٥ فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب خرائط المفاهيم لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,٤٢٦) أي مستوي "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الخامس أسلوب حل المشكلات، وحقق مجموع (٤٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١١٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٩٠٢)، وأهمية نسبية بلغت (٤٥٪)، وكانت نسبة ضعيفه إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٨٦,٥٥) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي ٥ فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب حل المشكلات لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (٢,٢٦٠) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السادس أسلوب الاستقصاء، وحقق مجموع (٩٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٤٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٨٣٤)، وأهمية نسبية بلغت (٤٢٪)، وكانت نسبة ضعيفه إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٤١,٣٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقصاء لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,٠٩٠) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السابع أسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة، وحقق مجموع (١٣٩) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٥٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٨١١)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفه إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٠,٦٤٧)

وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٧٢٤) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا ان (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة بين الاختيارات "أحيانا"، "نادراً" ،"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (٢,٣٢٠) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثامن أسلوب التعلم البنائي، وحقق مجموع (٦٤) تكراراً، ونسبة مئوية (١٦٪) في ("أحيانا")، ووزن نسبي بلغ (٧٧٤)، وأهمية نسبية بلغت (٣٩٪)، وكانت نسبة ضعيفه، و(كا٢) تساوي (١٤٨,٧٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم البنائي لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٩٣٩) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب التاسع أسلوب العصف الذهني، وحقق مجموع (٢٧) تكراراً، ونسبة مئوية (٧٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٧٢٢)، وأهمية نسبية بلغت (٣٩٪)، وكانت نسبة ضعيفه، و(كا٢) تساوي (١٠٤,٩٩) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العصف الذهني لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٩٣٤) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب العاشر أسلوب دورة التعلم، وحقق مجموع (٩١) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٣٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٧٧٤)، وأهمية نسبية بلغت (٣٧٪)، وكانت نسبة ضعيفه، و(كا٢) تساوي (٢١,١١) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن

(كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب دورة التعلم لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٨٦٤) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الحادي عشر أسلوب (فكر– زاوج – شارك)، وحقق مجموع (١٤٤) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٦٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٧٤٤)، وأهمية نسبية بلغت (٣٧٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٧٨,٢٤) وقيمة **(sig)** تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب (فكر– زاوج – شارك) لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٨٠٩) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثاني عشر أسلوب الاستقراء، وحقق مجموع (٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٧٢٢)، وأهمية نسبية بلغت (٣٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٣٥٤,٣٧) وقيمة **(sig)** تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقراء لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٨٠٩) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثالث عشر أسلوب خرائط الشكل **(V)**، وحقق مجموع (٨٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٢٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٦٨٦)، وأهمية نسبية بلغت (٣٤٪)، وكانت نسبة ضعيفه، و(كا٢) تساوي (٥٠,٨١) وقيمة **(sig)** تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب خرائط الشكل **(V)**

لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٧١٩) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الرابع عشر أسلوب القياسية، وحقق مجموع (٥) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "غالباً"، ووزن نسبي بلغ (٦٣٠)، وأهمية نسبية بلغت (٣٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٦٠٠,٩٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب القياسية لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٥٧٨) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الخامس عشر أسلوب التدريس المصغر، وحقق مجموع (٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "غالباً"، ووزن نسبي بلغ (٦٥١)، وأهمية نسبية بلغت (٣٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٢٧,٤٧) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التدريس المصغر لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٦٢٦) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السادس عشر أسلوب الاكتشاف الموجه، وحقق مجموع (١٠٤) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٦٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٥٠٣)، وأهمية نسبية بلغت (٢٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٩١,٤٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاكتشاف الموجه لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٢٦٠) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السابع عشر أسلوب التعلم التبادلي، وحقق مجموع (٢) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٤٦٦)، وأهمية نسبية بلغت

(٢٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٤٦٩,٦٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة اكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التبادلي لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٦٧) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثامن عشر أسلوب **K-W-L**، وحقق مجموع (٥٨) تكراراً، ونسبة مئوية (١٥٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٤٥٧)، وأهمية نسبية بلغت (٢٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٠٠,٧٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب **K-W-L** لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٤٥) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب التاسع عشر أسلوب الرؤوس المرقمة، وحقق مجموع (٤٦) تكراراً، ونسبة مئوية (١٢٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٤٤٥)، وأهمية نسبية بلغت (٢٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٢٣٦,٢١) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الرؤوس المرقمة لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١١٥) أي مستوى "ضعيف".

- **مناقشة نتائج الكليات التربوية والأدبية:**

يتضح من استجابات أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية أنها لا تختلف كثيرا عن الكليات الطبية والعلمية، حيث جاء أسلوب المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني في المرتبتين الأولى والثانية، ويرجع استخدام هذه الأساليب لأنها تتناسب مع طبيعة المواد النظرية التي تدرس بالكليات كما أن الحوار والمناقشة مهم

في السنوات الأولى مع الطلاب للتعرف على أفكارهم وطموحاتهم وطرق التعامل معهم في المرحلة الجديدة التي يمر بها، وكذلك مع الأعداد الكبيرة وبخاصة في الدوائر المغلقة حيث يزيد العدد عن (٩٠) طالبة، والتعلم التعاوني كان من الأساليب المفصل استخدامها وبخاصة في السنة التحضيرية حيث الأعداد القليلة التي لا تزيد عن (٣٠) طالباً.

وتأتي العروض العملية في المرتبة الثالثة لما لها أهمية في تلخيص المادة وعرضها بسهولة على الطلاب واستثمار وقت الكتابة على السبورة في إجراء الحوارو والمناقشة مع الطلاب.

في المرتبة الرابعة تأتي خرائط المفاهيم حيث اعتبارها أعضاء هيئة التدريس من الأساليب المفضلة للتعليم الجامعي، وقد يرجع ذلك لأنها تربط أجزاء المادة ببعضها وبالتالي تساعد العضو على الشرح والطلاب على الاستيعاب.

ويأتي أسلوب حل المشكلات، والاستقصاء، والتعليم المتمركز حول المشكلة في المراتب الخامسة والسادسة والسابعة والمفضلة، وقد يرجع ذلك لتدريب الطلاب على استخدام هذه الأساليب في كل المواقف الحياتية، حيث تؤكد معايير الاعتماد والجودة في الجامعات على ضرورة تدريب الطلاب على مهارات الاستقصاء وحل المشكلات بأسلوب علمي.

كما جاء كل من التعليم البنائي، والعصف الذهني، ودورة التعلم، و(فكر– زاوج – شارك) في المراتب الثامنة، والتاسعة، والعاشرة، والحادية عشر حيث تشير نظريات التربويين إلى الاهتمام بالنظرية البنائي وأشكالها أثناء التدريس وبخاصة في الكليات التربوية والأدبية.

ثم تتوالى الأهمية النسبية للأساليب واحدة تلو الأخرى فنجد أن أسلوب الاستقراء والشكل (V) والقياسية والتدريس المصغر والاكتشاف الموجة والتعلم التبادلي والرؤوس المرقمة K.W.L من الأساليب التي لا تستخدم أو تفضل في الكليات الأدبية نظراً لطبيعة المواد.

- **عرض نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة:**

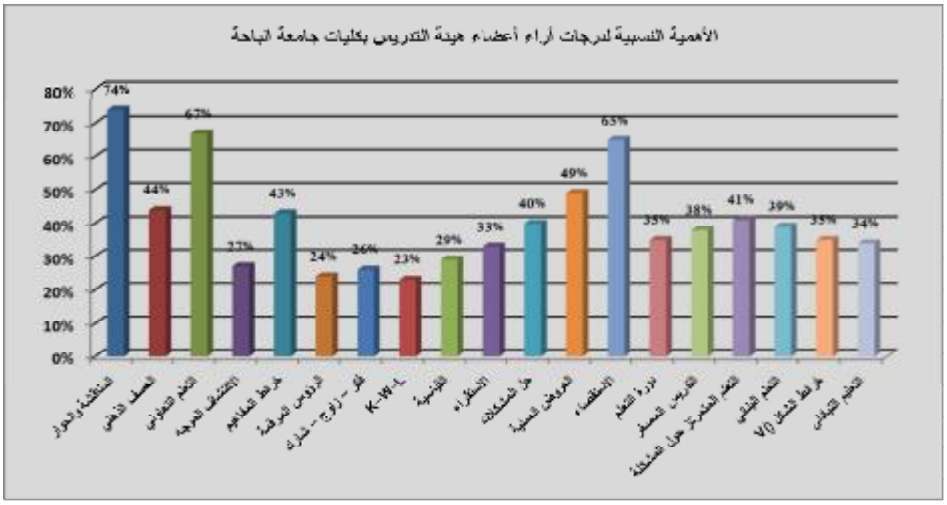
جدول (٦)

التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢والنسبة المئوية والأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة

(ن= ٦٠٤)

م	أساليب التدريس	دائما		غالباً		"أحيانا"		نادراً		لا يستخدم		م	ع	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	كا٢	sig
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪						
١.	المناقشة والحوار	١٨٩	٣١	١٨٨	٣١	١٢٤	٢١	٦٦	٠.١١	٣٧	٦	٣,٧٢	١,١٩٢	٢٢٣٨	٧٤٪	١٥٨,٩٦	٠,٠٠٠
٢.	العصف الذهني	٤٨	٨	٢٣	٤	٩٢	١٥	٢٧٩	٤٦	١٦٢	٢٧	٢,٢٠	١,١١٨	١٣٢٨	٤٤٪	٣٥١,١٥	٠,٠٠٠
٣.	التعلم التعاوني	٢١٥	٣٥	٦٥	١١	١٢٥	٢١	١٢٣	٢٠	٧٦	١٣	٣,٣٦	١,٤٥٢	٢٠٣٢	٦٧٪	١١٦,٠٣	٠,٠٠٠
٤.	الاكتشاف الموجه	—	—	—	—	—	—	٢١٣	٣٥	٣٩١	٦٥	١,٣٥	٠,٤٧٨	٨١٧	٢٧٪	٥٢,٤٦	٠,٠٠٠
٥.	خرائط المفاهيم	—	—	—	—	٢٠٢	٣٣	٣٠٢	٥٠	١٠٠	١٧	٢,١٧	٠,٦٨٧	١٣١٠	٤٣٪	١٠١,٣٤	٠,٠٠٠
٦.	الرؤوس المرقمة	—	—	—	—	—	—	١١٦	١٩	٤٨٨	٨١	١,١٩	٠,٣٩٤	٧٢٠	٢٤٪	٢٢٩,١١	٠,٠٠٠
٧.	فكر – زاوج – شارك	—	—	—	—	٥	١	١٦٣	٢٧	٤٣٦	٧٢	١,٢٩	٠,٤٧٠	٧٧٧	٢٦٪	٤٧٢,٢٨	٠,٠٠٠
٨.	K-W-L	—	—	—	—	—	—	٨٧	١٤	٥١٧	٨٦	١,١٤	٠,٣٥١	٦٩١	٢٣٪	٣٠٦,١٣	٠,٠٠٠
٩.	القياسية	—	—	—	—	٥	١	٢٥٦	٤٢	٣٤٣	٥٧	١,٤٤	٠,٥١٣	٨٧٠	٢٩٪	٣٠٥,٩٨	٠,٠٠٠
١٠.	الاستقراء	٦	١	٤٨	٨	١٧	٣	١٩٨	٣٣	٣٣٥	٥٥	١,٦٦	٠,٩٣٦	١٠٠٤	٣٣٪	٦٧١,٣٢	٠,٠٠٠
١١.	حل المشكلات	—	—	—	—	١١٤	١٩	٣٦٣	٦٠	١٢٧	٢١	١,٩٨	٠,٦٣٢	١١٩٥	٤٠٪	١٩٥,١٤	٠,٠٠٠
١٢.	العروض العملية	٧١	١٢	١٣٩	٢٣	٥٨	١٠	٦٤	١٠	٢٧٢	٤٥	٢,٤٦	١,٥٢٢	١٤٨٥	٤٩٪	٢٧١,٨٨	٠,٠٠٠
١٣.	الاستقصاء	١٣٣	٢٢	٩٩	١٧	٢٣٨	٣٩	٥٣	٠٩	٨١	١٣	٣,٢٥	١,٢٦٩	١٩٦٢	٦٥٪	١٧٠,٠٤	٠,٠٠٠
١٤.	دورة التعلم	—	—	—	—	١٨١	٣٠	٩٠	١٥	٣٣٣	٥٥	١,٧٥	٠,٨٨٨	١٠٥٦	٣٥٪	١٤٩,٧٣	٠,٠٠٠
١٥.	التدريس المصغر	٤٢	٧	٦٨	١١	١٩	٣	١٤٦	٢٤	٣٢٩	٥٥	١,٩٢	١,٢٨٤	١١٦٠	٣٨٪	٥٢٤,٣٦	٠,٠٠٠
١٦.	التعلم المتمركز حول المشكلة	—	—	—	—	٢١٣	٣٥	١٩٩	٣٣	١٩٢	٣٢	٢,٠٣	٠,٨١٨	١٢٢٩	٤١٪	١,١٤	٠,٥٦٧
١٧.	التعلم البنائي	—	—	—	—	١٥٦	٠٢٦	٢٥٧	٤٢	١٩١	٣٢	١,٩٤	٧٥٦	١١٧٣	٣٩٪	٢٦,١٣	٠,٠٠٠
١٨.	خرائط الشكل (V)	—	—	—	—	١٨١	٣٠	٩٠	١٥	٣٣٣	٥٥	١,٧٥	٠,٨٨٨	١٠٥٦	٣٥٪	١٤٩,٧٣	٠,٠٠٠
١٩.	التعليم التبادلي	—	—	٢٧	٥	٧٨	١٣	١٩٠	٣٢	٣٠٩	٥١	١,٧١	٠,٨٥٧	١٠٣١	٣٤٪	٣١٢,٥٢	٠,٠٠٠

الشكل (٧) الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة.



الشكل (٧)

الأهمية النسبية لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة

يتضح من جدول (٦) والشكل (٧) أن قيم التكرار لاستجابات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث في "دائماً"، تتراوح بين (٦-٢١٥)، وبنسبة مئوية تتراوح بين (١٪-٣٥٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث "غالباً"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، تتراوح بين (٤٨-١٨٨)، وبنسبة مئوية تتراوح بين (٨٪-٣١٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث ب "أحيانا"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٥-٢١٣)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (١٪-٣٥٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث "نادراً"، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٥٣-٣٦٣)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٩٪-٦٠٪)، وأن قيم التكرار لاستجابات عينة أفراد البحث لا يستخدم، لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد تراوحت بين (٣٧-٤٨٨)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٦٪-٨١٪)، وبالنسبة لاختبار (كا^{٢}) نجد أن قيمة (كا^{٢}) تتراوح بين (١,١٤-٦٧١,٣٢) وأن قيم المتوسطات لعينة أفراد البحث لدرجات آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة في الأساليب التدريسية قيد البحث، قد

تراوحت بين (١,١٤-٣,٧٢) أي بين "ضعيف" و "مناسب إلى حد ما".

كما يتضح أن أسلوب المناقشة والحوار جاء في الترتيب الأول وحققت مجموع بلغ (١٨٩) تكراراً، ونسبة مئوية (٣١٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٢٢٣٨)، وأهمية نسبية بلغت (٧٤٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٥٨,٩٦)، وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق باستخدام المناقشة والحوار لصالح "دائماً"، ومتوسط حسابي (٣,٧٢) أي مستوى "مناسب إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثاني أسلوب التعلم التعاوني، وحقق مجموع (٢١٥) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٥٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (٢٠٣٢)، وأهمية نسبية بلغت (٦٧٪)، وكانت نسبة متوسطه، و(كا٢) تساوي (١١٦,٠٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التعاوني لصالح الاختيار"دائماً"، ومتوسط حسابي (٣,٣٦) أي "متوسط".

وجاء في الترتيب الثالث أسلوب الاستقصاء، وحقق مجموع (١٣٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٢٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٩٦٢)، وأهمية نسبية بلغت (٦٥٪)، وكانت نسبة متوسطه، و(كا٢) تساوي (١٧٠,٠٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقصاء لصالح الاختيار"أحيانا"، ومتوسط حسابي (٣,٢٥) أي مستوى "متوسط".

وجاء في الترتيب الرابع أسلوب العروض العملية، وحقق مجموع (٧١) تكراراً، ونسبة مئوية (١٢٪) في "دائماً"، ائماً، ووزن نسبي بلغ (١٤٨٥)، وأهمية نسبية بلغت (٤٩٪)، وكانت نسبة متوسطه، و(كا٢) تساوي (٢٧١,٨٨) وقيمة (**sig**)

تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العروض العملية لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (٢,٤٦) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الخامس أسلوب العصف الذهني، وحقق مجموع (٤٨) تكراراً، ونسبة مئوية (٨٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٣٢٨)، وأهمية نسبية بلغت (٤٤٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (٣٥١,١٥) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب العصف الذهني لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,٢٠) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السادس أسلوب خرائط المفاهيم، وحقق مجموع (٢٠٢) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٣٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٣١٠)، وأهمية نسبية بلغت (٤٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١٠١,٣٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب خرائط المفاهيم لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (٢,١٧) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب السابع أسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة، وحقق مجموع (٢١٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٥٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٢٢٩)، وأهمية نسبية بلغت (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا٢) تساوي (١,١٤) وقيمة (**sig**) تساوي (٠,٥٦٧) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات−١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أصغر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة بين الاختيارات "أحيانا"، "نادراً"، "لا يستخدم" ومتوسط حسابي (٢,٠٣) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الثامن أسلوب حل المشكلات، وحقق مجموع (١١٤) تكراراً، ونسبة مئوية (١٩٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١١٩٥)، وأهمية نسبية بلغت (٤٠٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا^{٢}) تساوي (١٩٥,١٤) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب حل المشكلات لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٩٨) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب التاسع أسلوب التعلم البنائي، وحقق مجموع (١٥٦) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٦٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١١٧٣)، وأهمية نسبية بلغت (٣٩٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما، و(كا^{٢}) تساوي (٢٦,١٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعليم التبادلي لصالح الاختيار "نادراً"، ومتوسط حسابي (١,٩٤) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب العاشر أسلوب التدريس المصغر، وحقق مجموع (٤٢) تكراراً، ونسبة مئوية (٧٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١١٦٠)، وأهمية نسبية بلغت (٣٨٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (٥٢٤,٣٦) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات −١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٥) فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التدريس المصغر لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٩٢) أي مستوى "ضعيف إلى حد ما".

وجاء في الترتيب الحادي عشر والثاني عشر أسلوبا دورة التعلم، خرائط الشكل (V)، وحققوا مجموع يتراوح بين (١٤٢−١٨١) تكراراً، ونسبة مئوية (٢٣−٣٠٪) في

"أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (١٠٥٦)، وأهمية نسبية بلغت (٣٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تتراوح بين (٦٥,٦٦-١٤٩,٧٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات-١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوبي دورة التعلم، خرائط الشكل (V) لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٧٥) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثالث عشر أسلوب التعلم التبادلي، وحقق مجموع (٢٧) تكراراً، ونسبة مئوية (٥٪) في "غالباً"، ووزن نسبي بلغ (١٠٣١)، وأهمية نسبية بلغت (٣٤٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٣١٢,٥٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب التعلم التبادلي لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٧١) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الرابع عشر أسلوب الاستقراء وحقق مجموع (٦) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "دائماً"، ووزن نسبي بلغ (١٠٠٤)، وأهمية نسبية بلغت (٣٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٦١٧,٣٢) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي ٥ فدرجة الحرية تساوي (٤) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٩,٤٨٨) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاستقراء لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٦٦) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الخامس عشر أسلوب القياسية وحقق مجموع (٥) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٨٧٠)، وأهمية نسبية بلغت (٢٩٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا٢) تساوي (٣٠٥,٩٨) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن

(كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب القياسية لصالح الاختيار"لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٤٤) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السادس عشر أسلوب الاكتشاف الموجه وحقق مجموع (٢١٣) تكراراً، ونسبة مئوية (٣٥٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٨١٧)، وأهمية نسبية بلغت (٢٧٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (٥٢,٤٦) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الاكتشاف الموجه لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٣٥) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب السابع عشر أسلوب، (فكر– زاوج – شارك) ، وحقق مجموع (٥) تكراراً، ونسبة مئوية (١٪) في "أحيانا"، ووزن نسبي بلغ (٧٧٧)، وأهمية نسبية بلغت (٢٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (٤٧٢,٢٨) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات – ١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٣) فدرجة الحرية تساوي (٢) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٥,٩٩١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب (فكر– زاوج – شارك) لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,٢٩) أي مستوى "ضعيف".

وجاء في الترتيب الثامن عشر أسلوب الرؤوس المرقمة، وحقق مجموع (١١٦) تكراراً، ونسبة مئوية (١٩٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٧٢٠)، وأهمية نسبية بلغت (٢٤٪)، وكانت نسبة ضعيفة، و(كا^{٢}) تساوي (٢٢٩,١١) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات –١، وهنا عدد التصنيفات تساوي (٢) فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا^{٢}) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من (كا^{٢}) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب الرؤوس المرقمة لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٩) أي "مستوى ضعيف".

وجاء في الترتيب التاسع عشر أسلوب K–W–L، وحقق مجموع (٨٧) تكراراً، ونسبة مئوية (١٤٪) في "نادراً"، ووزن نسبي بلغ (٦٩١)، وأهمية نسبية بلغت

(٢٣٪)، وكانت نسبة ضعيفه، و(كا٢) تساوي (٣٠٦,١٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية = عدد التصنيفات -١، وهنا عدد التصنيفات تساوي ٢ فدرجة الحرية تساوي (١) وقيمة (كا٢) الجدولية تساوي (٣,٨٤١) نلاحظ هنا أن (كا٢) المحسوبة أكبر من (كا٢) الجدولية مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بأسلوب K-W-L لصالح الاختيار "لا يستخدم"، ومتوسط حسابي (١,١٤) أي مستوى "ضعيف".

- **مناقشة نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الباحة:**

هناك شبه اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على أفضل وأنسب الأساليب التي يمكن استخدامها في التعليم الجامعي حيث نجد أن الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني والاستقصاء والعروض العملية والعصف الذهني وخرائط المفاهيم وحل المشكلات هي أكثر الأساليب التي تم الاتفاق على مناسبتها.

هناك بعض الأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التدريس دون معرفته باسمها العلمي مثل العصف الذهني وخرائط المفاهيم وعند قراءة الاستبانة والتعرف على خطواتها أكد على استخدامها.

أكد الكثير من أعضاء هيئة التدريس على ضرورة عمل دورات تدريبية للتدريب على أساليب التدريس.

الاستخلاصات:

فى ضوء الأهداف الخاصة بالبحث واستناداً على الإجراءات العلمية المرتبطة بموضوع البحث، وما توصل أيه الباحثون من نتائج من خلال التطبيق والمعالجات الإحصائية، فقد توصل الباحثون إلى أهم الاستخلاصات التالية:

أولاً- بالنسبة لنتائج آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية:

- جاء أسلوب العروض العلمية في الترتيب الأول وبلغت أهميته النسبية (٩٢٪)، وكانت نسبة عالية.
- وجاء في الترتيب الثاني أسلوب الاستقصاء، وبلغت أهميته النسبية (٧٩٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب الثالث أسلوبا المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المصغر، وبلغت أهميته النسبية (٤٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب الرابع أسلوب العصف الذهني، وبلغت أهميته النسبية (٤١٪)،

وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.

- وجاء في الترتيب الخامس أسلوب خرائط المفاهيم، وبلغت أهميته النسبية (٤١٪)، وكانت نسبة عالية ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب السادس أسلوب التعليم المتمركز حول المشكلة، وبلغت أهميته النسبية (٣٩٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب من السابع حتي التاسع أساليب التعلم التعاوني – حل المشكلات – خرائط الشكل (V)، وبلغت أهميته النسبية (٣٦٪)، وكانت نسبة ضعيفة.

ثانياً– بالنسبة لنتائج آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية:

- جاء أسلوب الاستقصاء في الترتيب الأول وبلغت أهميته النسبية (٩٣٪)، وكانت نسبة عالية.
- وجاء في الترتيب الثاني أسلوب العروض العلمية، وبلغت أهميته النسبية (٧٩٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب الثالث أسلوب خرائط المفاهيم، وبلغت أهميته النسبية (٤٦٪)، وكانت نسبة متوسطه.
- وجاء في الترتيب الرابع أسلوب المناقشة والحوار، وبلغت أهميته النسبية (٤٦٪)، وكانت نسبة متوسطه.
- وجاء في الترتيب الخامس أسلوب التعلم التعاوني، وبلغت أهميته النسبية (٤٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب السادس أسلوب العصف الذهني، وبلغت أهميته النسبية (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.

ثالثاً– بالنسبة لنتائج آراء أعضاء هيئة التدريس التربوية والأدبية:

- جاء أسلوب المناقشة والحوار في الترتيب الأول وبلغت أهميته النسبية (٨٨٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب الثاني أسلوب التعلم التعاوني، وبلغت أهميته النسبية (٨٤٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما،
- وجاء في الترتيب الثالث أسلوب العروض العلمية، وبلغت أهميته النسبية (٥٣٪)، وكانت نسبة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع أسلوب خرائط المفاهيم، وبلغت أهميته النسبية (٤٩٪)،

وكانت نسبة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الخامس أسلوب حل المشكلات، وبلغت أهميته النسبية (٤٥٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب السادس أسلوب الاستقصاء، وبلغت أهميته النسبية (٤٢٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب السابع أسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة، وبلغت أهميته النسبية (٤١٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.

رابعًا- بالنسبة لنتائج آراء أعضاء هيئة التدريس التربوية والأدبية:

- جاء أسلوب المناقشة والحوار في الترتيب الأول وبلغت أهميته النسبية (٧٤٪)، وكانت نسبة عالية إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب الثاني أسلوب التعلم التعاوني، وبلغت أهميته النسبية (٦٧٪)، وكانت نسبة متوسطه.
- وجاء في الترتيب الثالث أسلوب الاستقصاء، وبلغت أهميته النسبية (٦٥٪)، وكانت نسبة متوسطه.
- وجاء في الترتيب الرابع أسلوب العروض العملية، وبلغت أهميته النسبية (٤٩٪)، وكانت نسبة متوسطه.
- وجاء في الترتيب الخامس أسلوب العصف الذهني، وبلغت أهميته النسبية (٤٤٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.
- وجاء في الترتيب السادس أسلوب خرائط المفاهيم، وبلغت أهميته النسبية (٤٣٪)، وكانت نسبة ضعيفة إلى حد ما.

التوصيـــــات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- وضع برنامج تدريبي لتطبيقات أساليب التدريس المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة على مختلف التخصصات وفقاً لما يلي:

خطوات إعداد البرنامج المقترح:

اتبع الباحثون الإجراءات التالية لإعداد الإطار المقترح للبرنامج:

أ. مصادر اشتقاق البرنامج:

اشتق الباحثون البرنامج من المصادر التالية:

١- الأدبيات والدراسات السابقة التي تتصل بمجال الدراسة الحالية.
٢- أهداف التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.
٣- الفلسفة التي تقوم عليها تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٤- خصائص وسمات عضو هيئة التدريس الجامعة.
٥- الكتب العلمية التي تهم أعضاء هيئة التدريس.

ب. أسس بناء البرنامج المقترح.

قام الباحثون بوضع مجموعة من الأسس التي استندوا إليها عند بناء البرنامج المقترح وتتمثل فيما يلي:

١- يراعي البرنامج الخلفية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
٢- تقدم موضوعات البرنامج خلال الأنشطة العلمية الاستقصائية التي تحفز عضو هيئة التدريس على متابعة البرنامج.
٣- يعد البرنامج في إطار التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس.
٤- تتنوع أساليب عرض البرنامج بحيث تراعي المستويات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.
٥- يعمل البرنامج على تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتدريس المادة العلمية بأسلوب يختلف عما كان عليه التدريس قبل تلقي البرنامج.
٦- يهتم البرنامج بإشراك أعضاء هيئة التدريس في إعداد بعض الأنشطة غير الموجودة بالبرنامج (اختياري) لإثارة دافعيتهم للتدريس فيما بعد.

وقد انطلق الباحثون في بناء البرنامج من تلك الأسس وملتزَمون ومراعون الأسس العامة لبناء البرنامج.

ج. مراحل إعداد البرنامج المقترح.

مر إعداد البرنامج المقترح بالمراحل التالية:

١- تحديد الموضوعات المقترحة لتضمنها بالبرنامج وذلك من خلال:

أ- الاستفادة من بعض المصادر مثل الكتب والمجلات العلمية.
ب- الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة.

وفي ضوء هذه الخطوة تم تحديد أهم الموضوعات التي سيتم في ضوئها بناء البرنامج وهي ستة موضوعات هي "التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم، والمناقشة والحوار، والاستقصاء، والعروض العلمية".

ويرجع اختيار هذه الموضوعات لإعداد المحتوي العلمي للبرنامج طبقا لآراء السادة أعضاء هيئة التدريس، وقد أكدوا على أنها أساليب مهمة وفعالة ويجب التدريب عليها وهذا ما اتضح من خلال نتائج الاستبانة.

د. المحتوى العام للبرنامج:

أعد الباحثون المحتوي العام للبرنامج في ضوء ستة أيام يشتمل على التالي:

١- إرشادات عامة للمدرب. ٢- إرشادات عامة للمتدرب.
٣- خصائص أسلوب التدريس الناجح.
٤- معايير اختيار أسلوب التدريس الناجح.
٥- مبادئ أساليب التدريس السليم. ٦- موضوعات التدريب.

ويشمل كل يوم تدريبي على:

أ. الهدف العام لليوم التدريبي. ب. الأهداف الإجرائية.
ج. المواد التعليمية والأنشطة. د. الجدول الزمني للأنشطة.
هـ. استمارة التقييم اليومي.

هـ. ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:

بعد الانتهاء من الصورة الأولية للبرنامج سيتم عرضها على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس لإقرار صلاحية البرنامج من حيث:

- تطابق المادة العلمية المتضمنة في البرنامج مع الأهداف المحددة.
- مناسبة أسلوب عرض المادة العلمية وترتيبها.
- مدى الدقة العلمية لما جاء في البرنامج.

وفي ضوء آراء المحكمين وما أبدوه من ملاحظات، قام الباحث بأجراء التعديلات وضع البرنامج في صورته النهائية.

- الاستفادة من البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية في تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة والجامعات السعودية الأخرى.
- جعل الحصول على دورات تدريبية في مجالات الكفايات المهنية وغيرها من الكفايات الأخرى لعضو هيئة التدريس شرطاً للترقي لدرجة علمية أعلى، امتثالا لبعض الجامعات العربية الأخرى مثل جمهورية مصر العربية.

المقترحـات:

استكمالا لموضوع الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج يقترح الباحثون بعض الدراسات التي يرى أن الميدان في حاجة إليها.

١- فاعلية الأنشطة الاستقصائية لتنمية بعض أساليب التدريس الفعالة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٢- الممارسات التدريسية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.(دراسة ميدانية)
٣- العلاقة بين الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وتنمية التفكير لدى الطلاب.
٤- التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وممارساتهم المهنية.
٥- معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة في الجامعات السعودية.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٤): تجربة جامعة عين شمس في مجال التطوير والتدريب لإعداد الهيئات التدريسية، ضمن ورشة تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

آل زاهر، علي (٢٠٠٤): برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

آل وديان، شارع (٢٠١٥): تقويم الكفاءات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام وفق معايير التطوير والجودة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع (١).

الأسمر، منى (٢٠٠٥): كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القري من وجهة نظر الطالبات، مجلة العلوم التربوية، ع (٧)، جامعة قطر.

بابكر، عبد الغني (٢٠٠٠): الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس ضمن ندوة التأهيل والتدريب بالجامعات، في الفترة ٢٦ جمادى الأولى الموافق ١٧ سبتمبر، وزارة التعليم العالى والبحث العلمي، السودان.

بامدهف، رفقية (٢٠٠٦): التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس أثناء الخدمة بجامعة عدن، جامعة عدن، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، اليمن.

براون، جورج، وآتكنز، مادلين (١٩٨٩): تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية: نتائج مسح وطني، ترجمة محمود سيد محمد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٣٠).

بركات، عادل، وآخرون (١٩٩٦): التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الوطن العربي في ضوء المستجدات العالمية، المجلة العربية للتعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والتعليم والثقافة والعلوم، عدد (٢).

البندري، محمد، (٢٠٠٤): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة.

الجودي، محمد غازي(٢٠٠٤): التحقق من احتياج أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية إلى التدريب على استخدام الحاسب الآلي، مجلة كليات المعلمين، مج (٣)، ع (١)، ص ص (١٨٤-١٩٠).

حامد، عبد السلام (١٩٩٣): النمو المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي بكليات التربية المصرية دراسة تقويمية، بحث مقدم لمؤتمر كلية التربية في الوطن العربي في عالم متغير، الجمعية المصرية، جامعة عين شمس.

الحجاز، رائد حسين (٢٠٠٨): تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، غزة، ع (١٥).

حداد، بشير (٢٠٠٤): التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

حسانين، السيد (١٩٩٣) : الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل، معهد الدراسات التربوية، مجلد (١)، عدد (١).

الحسبان، دعاء أحمد (٢٠٠٩): أثر استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الأمير عالية الجامعية التقنيات التعليم الالكتروني في العملية التعليمية (دراسة حالة)، جامعة البلقان التطبيقية، الأردن.

الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٩): الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٩٠)، ،مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج –الرياض.

حمدي، نرجس (٢٠٠١): نحو نموذج تكنولوجي معاصر لإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال تكنولوجيا المعلومات، دراسات الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، مج(٢٨)، ع (٢)، ص ص (٥٠٢-٥٢١).

الحولي، عليان (٢٠٠٧): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة نحو تقييم الطلبة لهم، مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج (٢١)، ع (٣).

خصاونه، سامي (١٩٩٤): تجربة الجامعة الأردنية في مجال الإعداد المهني لأعضاء الهيئات التدريسية، ضمن ورشة تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

الخليف، ملك، والشنقيطي، امامه (٢٠١٤): درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٣)، ع (١٠).

زيتون، عايش (١٩٩٥): أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان، الأردن.

سلامة، جابر (٢٠٠٨): نموذج تقني مقترح لتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، كلية الرياض نموذجا، في ضوء الواقع ونتائج بعض الدراسات، كلية المعلمين، الرياض.

سليمان، شاهر خالد (٢٠٠١): ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تقويمية)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (٢) العدد (١).

سودان، محمد (١٩٨٣): تهيئة الأستاذ الجامعي، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ١٤٥/١٧، جامعة الملك سعود.

السيد، فاطمة (٢٠٠٩): دور التدريب الأكاديمي في تنمية القدرات التدريسية للمعلم الجامعي: دراسة ميدانية مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ع (٧)، ج (١)، ص ص (٧٩-١١٦).

السيد، نادية (٢٠٠٥): تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشديفات، أشجان، وأبو النادي، هالة (٢٠١٥): مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الفعالة من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤٩)، ع (١٠).

شاهين، محمد (٢٠٠٦): التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق الجودة النوعية في التعليم الجامعي، بحث منشور في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

شاهين، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٦): أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، الطبعة الأولى، دار القاهرة، جمهورية مصر العربية. (ص ١٤٨)

الصباحي، إبراهيم، وعبد المولى، عبد الحافظ (٢٠٠٧): دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس، المجلة العربية بجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، مج (٨)، ع (١).

الطويسي، أحمد، وسماره، نواف (٢٠١٣): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (للعلوم الإنسانية)، مج (٢٨)، ع (١)، ص ص (١٢٧-١٥٧).

العاجز، فؤاد (٢٠٠٦): السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد (٢) العدد (١) الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

العازمي، عبد الله وآخرون (٢٠٠٨): الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس، مستقبل، التربية العربية، مجلد (١٤) عدد (٥٠).

عبد الرازق، وفاء محمود (٢٠٠٦): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم، اللقاء السنوي الثالث عشر(إعداد المعلم وتطوره في ضوء المتغيرات المعاصرة)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ص ص (٢٠٢-٢٥٣).

عبد العزيز، محمد جمال(٢٠١٢): تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في ظل نظام الاعتماد وضمان الجودة (دراسة مطبقة على كلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم)، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ع (٣٣)، ج (٣)، ص ص (٩٣٧-١٠٠٠).

العتيبي، سارة (٢٠١٥): الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مهارات التدريس الفعال بكلية العلوم بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤٩)، ع (٦).

العصيمي، نورة (٢٠١٦): الاحتياجات التدريبية في الكفايات المهنية تبعا لمدخل النظم لبعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٥)، ع (٧).

علاونية، مروان (٢٠١٦): تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٥)، ع (٣).

علي، علي (٢٠٠٤): تنمية كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، التحديات والتطوير ١٥ ديسمبر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العمايرة، محمد (٢٠٠٣): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الأهلية نحو تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، عمان، ع (٤١).

قطامي، يوسف، وآخرون (٢٠٠٠): تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

متولي، أحمد (٢٠١١): أثر البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٧٦).

المخلاف، محمد (٢٠٠٢): بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء، مركز البحوث والتطوير التربوي، مجلة البحوث والدراسات التربوية، ع (١٦)، س (٨).

مرسي، محمد (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة.

المنظمة العربية للتربية والتعليم والثقافة (٢٠٠٠): رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، المؤتمر الأول لوزراء التعليم والمعارف والعرب طرابلس، الوثيقة الرئيسية، تونس.

يوسف، بسام عبد الرحمن (٢٠٠٥): اثر تقنية المعلومات ورأس المال الفكري في تحقيق الأداء المتميز: دراسة استطلاعية في عينة من كليات جامعة الموصل، أطروحة دكتوراه فلسفة في إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.

اليونسكو (١٩٩٨): التقرير النهائي للمؤتمر التعليم العالى في القرن الحادي والعشرين، خلال الفترة من (٥-٩) أكتوبر، باريس.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Addario, A.(2009), Understanding professional Development and the process of cgange, A Case Study of Effective Primary Literacy Science Teacher, D.A. I, Vol.(66),No.(1),PP.71-97.

Anderson, T.,& Garrison (2009), Distance Learning in Higher Education, International Responses for Quality Science Teaching Outcomes, Madison, WI: Atwood Publishing.

Best, P.(2009), Benefit-Cost Analysis of the Kansas, Computerized Assessment(KCA), Implications for Equity and Cost-Effectiveness in the Allocation and use of Educational Resources by Science Teacher, D,A,I, Vol.(66),No.(8), P.2785.

Cerf, V.(2009), The Internet Is for Everyone, Ninth Annual conference on Computer and Science Education, Freedom, and Privacy, Washington DC, April 6-8.

Dakes, C .and Others.(1998).Movement approach to organizational change, Understanding the influences of a collaborative faculty development program, Ashe, paper, presented at the annual meeting of the association for the study of higher education, November.

Davis, A.(2009), Good Science Practice and Distance Education Technologies at Canada's Open University, Paper Presented at TEL-Isphere99,Barbados.

Ehrmann, S.(2010), Asking the Right Question, What Does Research Tell Us About Technology and Higher Learning? Teaching Science To Change, Vol.(27), N.(2), PP.17-19.

Fabro, K.(2009), Computer Conferencing in Teaching Science for Higher Education An Exploration of Communication and Cognitive Development Issues, unpublished Master's Thesis, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canada.

Garton, M., et all.(2010), The Effects of Internet-Based Instruction on Student Learning Science, Journal of Asynchronous learning Networks, Vol.(3), No.(2), PP..8-10.

Hara, J.,& Angeli, S.(2010), Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology Course, International Science, Vol.(43), No.(28), PP.115-152.

Johnson, S.(2008), Comparative Analysis of Learner Satisfaction and Learning outcome in online and Face learning Environments, Journal of Interactive Research, Vol. (170, No. (11), P. 1

McDonald, J(2010): Is "As Good As Face- to – face" As Good as It Gets?, Journal of Asynchronous Learning Network, Vol.(6), No.(2), PP.51-52.

Meyer, K.(2009): Quality in Distance Education, Focus on On – Line Learning science, ASHE- ERIC Higher Education Report, Vol.(29), No.(4).

Murray, R.(1997).Partnerships in staff development an institutional of Strachey, U. K

Ramage, T.(2010):The No Significant Difference Phenomenon, A Literature Review.

Robert, M.(2010): Technology Education Research, Theoretical ad Empirical Issues in Science teaching , Proceeding of the First AAAS Technology Education Research Conference, The Open University, UK.

Rovai, A(2009): A Preliminary Look At the Structural Differences of higher Education Classroom Communities in Traditional and ALN Courses, Journal of Asynchronous learning Networks, Vol.(6), No.(1), PP..8-9.

Smith, C and Others . (2003). How Teachers Change: A Study of Professional Development in Adult Education. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Spice land, J.,& Hawkins, C.(2010): The Impact on Learning of An Asynchronous Active learning Course Format, Journal of an Asynchronous Active Learning Network, Vol.(6), No.(1), PP.18-21.

Twigg, C.(2009): Innovations in Online Science Learning, Moving Beyond No Significant Difference, The Pew Symposia in Learning and Technology, Vol.(25),No.(7),PP.22-23.