البحث السادس

طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها.

د. علي سامي علي الحلاق*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وتعرف درجة هذا الاستخدام ومسوغاته. شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، وكلية الدراسات القانونية العليا، وكلية العلوم الإدارية والمالية العليا، وكلية الدراسات الحاسوبية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠٠٨–٢٠٠٩ والبالغ عددهم (٩٠) عضواً تدريسياً. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٥٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية تم اختيارها بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– إن أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس كان لكل من (التوليفية والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعصف الذهني)، تليها طرائق (حل المشكلات، والاستقصائية، والاستقرائية، والاستنباطية، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، والاستكشاف). في حين نالت تقديرات أقل من المتوسطة كل من طرائق التدريس التالية (المشروعات، والحلقات التدريسية، والمحاضرة النظرية، وتنمية الذكاءات المتعددة). وحازت أقل التقديرات كل من طرائق التدريس التالية (العروض العملية، والتعلم من خلال الحاسب الآلي، والتحليل النقدي الندوات، والتعليم المبرمج والمجموعات المتعددة والمناظرة بين المجموعات والتدريس المصغر والمنظمات المتقدمة).

– إن أعلى التقديرات لمسوغات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس التي يستخدمونها كان للعبارات التالية (قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب، وتأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذ الطريقة، ومناسبتها لتحقيق أهداف

* كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المقرر، وقدرتها على جذب انتباه الطلبة، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، ونظرتها إلى الطالب على أنه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات، وانسجامها مع محتوى المادة الدراسية، وتحقيقها التعاون والتواصل بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة، واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة). ونالت أقل التقديرات العبارات التالية (مناسبتها لطلبة الدراسات العليا، وتوافقها مع طبيعة المادة العلمية، والاقتناع بأهميتها وفاعليتها، وقدرتها على تحقيق التواصل مع الطلبة، واختيارها بغض النظر عن صعوبتها).

– عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس والرتبة العلمية, والكلية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

١– المقدمة:

الجامعة مؤسسة علمية تعليمية مهمة يقع على عاتقها تلبية حاجات المجتمع التنموية وحل قضاياه ومشكلاته وتحدياته الحاضرة والمستقبلية و مساعدته في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة في المجالات العلمية المختلفة التي يحتاجها، والإسهام في إجراء البحوث العلمية النظرية والإجرائية والتطبيقية المتعلقة بقضاياه ومشكلاته، وخدمة المجتمع وتنميته من خلال تزويده بالاختصاصات والمهن المطلوبة، وإعداد القيادات المؤهلة والقادرة على احتلال المراكز الريادية والقيادية في المجتمع من خلال تركيزها على إعداد الطالب إعداداً عاماً ومختصاً في شتى الميادين التي يحتاجها المجتمع، وتأهيله بالخبرة الفنية المختصة للانخراط في العمل والحياة أو المنافسة للحصول عليه في الداخل والخارج.

ويعد التدريس الجامعي أحد أهم وظائف الجامعات وأكثرها فاعلية لأهميته في إعداد الطلبة للحياة العملية، إذ يزودهم بالمعارف النافعة، والاتجاهات السلوكية الايجابية، والمهارات العلمية والعملية اللازمة ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة أنفسهم وأسرهم وأمتهم. وتأهيلهم بما يتلاءم مع حاجات العصر، وإعدادهم إعداداً يمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وتنظيمية وثقافية وغيرها (فروهوالد، ٢٠٠٣).

وتنبثق مهام عضو هيئة التدريس في الجامعة وواجباته من الأهداف والوظائف الأساسية الكبرى للجامعة التي تسعى لتحقيقها، وعليه تتمثل مهام عضو هيئة التدريس وواجباته في الجامعة في تحقيق المهمات الجامعية الآتية:

التدريس في الجامعة: يتضمن بالمفهوم التربوي الواسع التربية الطلابية والتعليم الجامعي للطلبة الجامعيين وما يلازمه من إجراء الامتحانات وتقويم أعمال الطلبة، وإرشادهم، وتوجيههم أكاديمياً واجتماعياً وتربوياً، والاشتراك في اللجان والمجالس الأكاديمية والإدارية التي تؤدي إلى خدمة الطالب وتأهيله فنياً في موضوع اختصاصي يؤهله للتكيف والعمل في الحياة بصورة أفضل.

البحث العلمي: يتضمن قيام عضو هيئة التدريس بإجراء البحوث العلمية النظرية والإجرائية والتطبيقية، والإشراف على بحوث ودراسات الطلبة، وعلى رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه ضمن اختصاصه الأكاديمي واهتمامه العلمي.

خدمة المجتمع: يتضمن قيام عضو هيئة التدريس بخدمة مجتمعه الأسري والبيئي والمحلي والوطني والقومي والإنساني سواء بسواء (زيتون،١٩٩٥).

والتدريس نشاط تفاعلي تواصلي بين عناصره المتمثلة بالمعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة، يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم من أجل تسهيل حدوث عملية التعلم؛ لذلك تتضمن عملية التدريس مجموعة من الأفعال والإجراءات المقصودة والمخطط لها بطريقة يتم من خلالها استغلال الإمكانات المادية والبشرية إلى أقصى درجة ممكنة لحدوث عملية التعلم (سلامة وخريسات وصوافطة وقطيط، ٢٠٠٩، ٢٤). أو هو "موقف مخطط لتنفيذ أفعال بعينها، بهدف تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية على المدى القريب والبعيد على حد

سواء، ويتمثل بالإجراءات والعمليات التي يقوم بها المدرس منفرداً، أو بمشاركة المتعلم، بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية تعلميه محددة سابقاً، عن طريق استخدام إجراءات وأدوات وأنشطة تعليمية تعلمية وفقاً لمقتضيات كل موقف من المواقف التدريسية على حدة" (إبراهيم، ٢٠٠٤، ٢١).

ويمكن القول: إن التدريس نشاط تواصلي تفاعلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم، وتسهيل عملية التعلم، ويتضمن قيام المدرس والمتعلم بمجموعة من الأفعال التواصلية التفاعلية المؤدية إلى تحقق التعلم. ولكي يكون التدريس فاعلاً فإن ذلك يتطلب مهارة المدرس وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى المتعلمين، ووضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين إذ يرتبط الوضوح بطريقة شرح المعلم وعرضه للمادة العلمية، وتحقق الصلة الإيجابية بين المدرس والمتعلمين التي تثير دافعيتهم لبذل أقصى ما في وسعهم في الدراسة والتعلم.

وتعد طريقة التدريس العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بيسر ونجاح، و"طريقة التدريس هي الخطة التي ينبغي أن يسير عليها المدرس في ترتيب أجزاء دروسه وتنظيم مراحلها، وتحديد ما يجب أن يقوم به هو، وما يجب أن يقوم به المتعلمون " (القلا و ناصر وجمل، ٢٠٠٦، ٥٤).أو هي "الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف معينة. وتشمل الكيفيات، والأدوات، والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء أدائه العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محددة، ولها أشكال متعددة كالمناقشات، وطرح الأسئلة، أو حل المشكلات، أو المشروعات، أو الاكتشاف والاستقصاء، أو غير ذلك "(عطية، ٢٠٠٨، ٢٨).

ويرى الباحث أن طريقة التدريس هي جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس بهدف تمثُّل المتعلم للمادة الدراسية سواء كانت محتوى أم اتجاهات أم قيماً لبناء الشخصية المفكرة والقادرة على الإبداع.

وهناك تصنيفات عدة لطرائق التدريس، فهناك من صنفها بناء على مقدار ما يبذله الطالب من جهد لاكتشاف المعرفة بنفسه، فهناك طرائق التدريس الشرحية Expository Teaching أي التي تعتمد على الشرح والتلقين المباشر للمعرفة من المدرس للطلبة، وطرائق التدريس الاستكشافية Discovery Teaching التي تعتمد على قيام الطلبة باكتشاف المعرفة بأنفسهم، وطرائق التدريس التي تجمع ما بين تلقي الطالب لشرح مباشر من المدرس للمعرفة، أو غيره من مصادر المعرفة الأخرى كالكتاب الدراسي وبين اكتشافهم للمعرفة بأنفسهم من خلال أنشطة تعليمية مختصة بذلك. أو صنفها بناء على دور المدرس في العملية التعليمية وتحكمه فيها، وهناك طرائق التدريس المتمركزة حول المدرس Teacher Centered Teaching، ويكون دور المدرس فيها هو الدور الأساسي، فهو الموجه لتلك العملية من الألف إلى الياء غالباً، يقابلها طرائق التدريس غير المتمركزة حول المدرس Non Teacher Centered Teaching والتي يكون فيها دور الطالب في العملية التعليمية هو الغالب، فهو الذي يختار ما يتعلمه وبالطريقة التي يراها. وهناك طرائق التدريس التي تجمع بين كلتا الفئتين المشار إليهما سابقاً (زيتون، ٢٠٠٣).

إن تنوع طرائق التدريس أدى إلى وقوع المدرسين في حيرة من أمرهم، أي طريقة يستخدمون؟ وأي طريقة يتركون؟ وأي طريقة أفضل من غيرها ؟ ومما يجب ذكره أنه ليست هناك طريقة تدريس نموذجية يمكن وصفها بأنها أفضل طريقة في التدريس وينصح بها جميع المدرسين(الكيلاني، ٢٠٠٩). لكن هناك طريقة تدريس مناسبة للموقف التعليمي أكثر من غيرها.

وهناك العديد من العوامل التي يمكن للمدرس أن يختار طريقة التدريس في ضوئها هي:

– **الهدف التعلمي**: إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه، فإذا كان المعلم يهدف إلى إكساب المتعلمين بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم، فإنه يمكنه أن يستخدم طريق الاكتشاف مدخلاً في التدريس، وإذا كان يهدف إلى تحصيل المتعلمين مقداراً من الحقائق فيمكن أن يستخدم طريقة الإلقاء أو القراءات الخارجية.

– **طبيعة المتعلم**: أن تكون طريقة التدريس المختارة مناسبة لمستوى المتعلمين وقادرة على جذب انتباههم وتنشيط تفكيرهم ومتلائمة مع خبراتهم، وأن تراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم.

– **طبيعة المادة الدراسية**: أن تتلاءم طريقة التدريس مع محتوى المادة الدراسية، لذلك يجب أن تختلف طرائق التدريس المستخدمة باختلاف نوعية المادة الدراسية، فالتاريخ مثلاً يتضمن معلومات تنتمي إلى الماضي لا يمكن إثباتها تجريبياً في المختبرات لكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية، أما مادة العلوم فيمكن أن تتم في المختبرات والمعامل.

– **خبرة المعلم ونظرته إلى التعليم**: تتحدد طريقة التدريس التي يختارها المعلم باختلاف نظرته إلى عملية التعليم ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإذا كان يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة، كما أن اختيار المعلم لطريقة التدريس يختلف باختلاف كفايته ومهاراته ووفق شخصيته،لذلك فإن الطريقة التي تناسب معلماً قد لا تكون مناسبة لمعلم أخر(Winner,1996)(Gentry,et al,2000) (شبر وجامل وأبو زيد، ٢٠٠٥).

وتؤكد الدراسات أن التعلم والتعليم الجامعي ليس مجرد نقل (عضو هيئة التدريس) للمعارف والمعلومات إلى الطالب، بل هو عملية يجب أن تعنى بنمو الطالب عقلياً ومهارياً ووجدانياً، وبتربيته تربية متكاملة،وبتكامل شخصيته وصقلها من مختلف جوانبها. ومن هنا فإن ثمة مهمة أساسية (كبرى) تقع على عاتق عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وهي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات والكتب الجامعية عن ظهر قلب دون فهمها أو توظيفها في الحياة، فالتعليم الجامعي يجب أن يهدف إلى صنع وتربية مواطن مستقل واع، ومهتم، ومقوم، ومسؤول، ومبادر،وذي تخيل وخيال واسع لمواجهة القرن الواحد والعشرين بصعوباته ومتطلباته وتحدياته المستقبلية العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والديمقراطية (زيتون، ١٩٩٥).

وقد بينت الأبحاث الميدانية أن النشاط التدريسي في الجامعات العربية يجري برتابة شديدة وفق الطريقة التقليدية للمحاضرة ومن دون أي تجديد أو تطوير يذكر على المدى المتوسط، على الرغم من توافر مخزون

كبير من الأفكار والحقائق عن آليات العملية التعليمية التعلمية، إن كان على مستوى التراث العربي القديم، أو الحديث، أو على المستوى الانساني (الحسينية، ١٩٩٩). كما أن استقراء الواقع التدريسي في جامعاتنا يشير إلى أن أغلب الجامعات لا تزال أسيرة لطرائق التدريس التقليدية التي تهتم بالجانب المعرفي الذي يتضمن تقديم المعلومات وحفظها واسترجاعها أيام الامتحانات، مما يجعل دور الطالب سلبياً فهذه الطرائق تهمل جوانب مهمة مثل مشكلات وحاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم ومشاركتهم بالحوار والتنافس العلمي، كما أنها لاتساير روح العصر العلمي والتكنولوجي (حيدر، ٢٠٠٦). وهذا يمكن أن يفسر الترتيب المتأخر للجامعات العربية بين الجامعات العالمية في التصنيف العالمي لجامعات العالم.

وأشار الكثير من العلماء والتربويين إلى أن تطوير التعليم لايتم من غير تطوير وتجديد طرائق التدريس، وجعلها أكثر كفاية وفعالية وأثراً، وإخراجها من قوالبها التقليدية، وجعلها في وضع يتلاءم مع الأهداف العصرية للمجتمع وحاجاته ومتطلباته الواقعية الفعلية (السامرائي، ٢٠٠٠)، وأشار كوكس (Cox,1989) إلى أن العملية التعليمية تسهم في النمو المعرفي والمهاري من خلال بحث الطلبة عن المادة العلمية وتحضيرها في المكتبة. وأوضح كولينز (Collines,198) أن التدريس المتبادل من خلال مشاركة الطلبة ومناقشتهم يؤدي دوراً فعالاً في التعليم، ويرى أن الطالب عندما يأخذ دور المعلم فإنه يؤدي إلى تدعيم حقيقي للتعليم لأنَّ الطالب يطور نموذجاً للمفاهيم الجديدة تدريجياً وبشكل ثابت للعلم والمهارات ويربطها بإستراتيجيات معينة في المستقبل.

ومن إيمان الباحث أن طرائق التدريس الفعالة ليست مجموعة معلومات تحفظ وتردد في الامتحان، بل لابد أن تنمي لدى الطلبة القدرة على المشاركة والحوار ومعالجة المعلومات واستيعابها وتحليلها، وأن تنمي شخصية الطالب وقدرته على الإبداع والتفكير العلمي، ومساعدتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم من خلال تعويدهم على التحدث والتخاطب والتحاور مع الآخرين بأسلوب علمي وتربوي، ومن نتائج الدراسات التي تناولت طرائق التدريس التي يستخدمها عضو هيئة التدريس أن طرائق التدريس الشائعة لدى نسبة كبيرة من أعضاء هيئات التدريس هي الطرائق التقليدية في التدريس متجاهلين التقدم العلمي والتكنولوجي ومهملين شخصية الطلبة ودورهم في العملية التعليمية (ياغي، ١٩٨٨، عبد العال، ١٩٨٩؛ العمر، ١٩٨٩؛ الحماد، ١٩٩٥؛ الحسينية، ١٩٩٩، الزعبي، ٢٠٠٥، السبيعي، ٢٠٠٦)، ولأنَّ التدريس الفعال هو مسؤولية كل أستاذ يعمل في التعليم ولاسيما وفي التعليم الجامعي جاء هذا البحث.

٢- الدراسات السابقة:

٢-١- الدراسات العربية:

أظهرت دراسة ياغي (١٩٨٨) التي هدفت إلى تقصي واقع تدريس الوسائل والأساليب التعليمية في تدريس مساقات الإدارة في الجامعات العربية أن المحاضرة التقليدية هي الطريقة الأكثر استخداماً ٩٦٪، يلي ذلك المناقشات ٦٥٪، وتأتي بعد ذلك الطرائق التفاعلية ضعيفة الاستخدام من العينة وهي المناقشة الجماعية ٣٧٪، ومن ثم الحوار المفتوح ٣٣٪، والحلقة الدراسية ٣٠٪، والحالة الدراسية ٢٥٪، وحلقة

البحث ١٨٪، أما الطرائق الأقل استخداماً أو معدومة الاستخدام (أقل من٣٪) فهي الطرائق التفاعلية الحديثة مثل المباريات الإدارية وتمثيل الأدوار وتدريب الحساسية وسلة القرارات. وقد تعرضت الدراسة نفسها لواقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مساقات الإدارة فبينت أن ٩٠٪ من المدرسين يستخدمون لوح الطباشير، بينما لم يتجاوز معدل استخدام باقي الوسائل الأخرى ١٢٪كاستخدام الشفافيات.

وبينت دراسة عبد العال (١٩٨٩) التي هدفت إلى تعرف أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة ودورها في تحقيق أهداف التعليم الجامعي أن المحاضرة الموضحة هي الأكثر استخداماً من أصل ٢٢ طريقة عرضت على المبحوثين وبنسبة ٩٧,٧٪ يليها المحاضرة المجردة التي تقتصر على الإلقاء فقط وبنسبة ٩٤,١٪، ومن ثم التدريس بالمجموعات الصغيرة ٧٧,٩٪، أما الطرائق الأقل استخداماً هي: الحاسوب ٢٣,١٪ والتدريس المبرمج ١٦,٨٪ والتعيينات ١٥,٨٪ والتدريس بالفيديو ١٠,٩٪، وأخيراً التدريس بالحقائب التعليمية ٥,٢٪.

أما دراسة العمر (١٩٨٩) التي استقصت طرائق التدريس في الجامعة المستنصرية فبينت أن طريقة المحاضرة الموضحة هي الطريقة الأكثر استخداماً من أصل ١٦ طريقة عرضت على المبحوثين بنسبة ٧٩٪ يليها المحاضرة المجردة (الإلقاء)بنسبة ٧٧٪، ومن ثم طريقة الحوار بنسبة ٥٦٪، أما باقي الطرائق فهي قليلة الاستخدام؛ إذ تتراوح نسبة استخدامها بين ١٥٪ لطريقة حل المشكلات و٢٢٪ لدراسة الحالة والتمارين العملية، و٣٠٪ لطريقة المشروع. أما الطرائق معدومة الاستخدام أو شبه المعدومة (نسبة استخدام ١٠٪ فما دون) فهي تمثيل الأدوار، والعروض الصامتة، والاستمارات، والحاسوب، والتعليم المبرمج، والتدريس بالمجموعات. أما مسوغات استخدام الطريقة التي يستخدمونها فقد جاء في طليعتها كثرة عدد الطلبة داخل الشعبة الواحدة ٧٩٪، يليه طبيعة المادة الدراسية ٧٧٪، ثم الالتزام بالكتاب الجامعي المقرر ٧٤٪، ثم قلة الفرص لاستخدام طرائق بديلة٧٠٪، ثم ملاءمة الطريقة لضبط الصف ٦٨٪.

وهدفت دراسة الحماد وجماعة (١٩٩٥) إلى عرض وقياس أهم الأساليب المستخدمة في تدريس ودراسة مواد العلوم الإدارية في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، فقد أظهرت أن الاعتماد على المحاضرة في تدريس العلوم الإدارية ما زال يشكل الاتجاه الأول السائد بنسبة ٦٠٪، تليه طريقة التمارين والتطبيقات العملية بنسبة ٥٠٪، ومن ثم طريقة المناقشة بنسبة ٤٠٪، ثم أسلوب الحالات بنسبة ٢٥٪، أما طرائق التدريس الأخرى مثل التدريس بالأمثلة والأجوبة، والواجبات وتمثيل الأدوار فكانت أقل من ٢٥٪.

وتوصلت دراسة الحسينية (١٩٩٩) إلى أن مدرسي العلوم الإدارية يحصرون أنفسهم باستخدام الطريقة التقليدية الوحيدة وهي المحاضرة، على الرغم من كثرة الطرائق والتقانات التعليمية المتاحة التي وصل عددها إلى نحو (٥٠) طريقة، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام المسؤولين في النظام التعليمي بأهمية تدريب المدرسين

على أصول وطرائق التدريس الفعالة، مكتفين بالاعتماد على الدرجة العلمية أو اسم الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس.

أما دراسة الزعبي (٢٠٠٥) التي هدفت إلى استقصاء طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعليم المفضلة لدى طالباتهم، فقد أظهرت أن ٨٠٪ من الطالبات أجمعن على أن طريقة المحاضرة هي الطريقة الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس، يليها طريقة الحوار والمناقشة بنسبة ١٧,٣٪،بينما بلغت نسبة الطالبات اللواتي أجمعن على شيوع طريقة حل المشكلة، والتقصي والاكتشاف وأداء الأدوار كانت بالترتيب (١٪،١٪،٧٪، ٠٪).

أما دراسة السبيعي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود إلى تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فعالية استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة فقد توصلت إلى أن أكثر الأساليب التدريسية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب المحاضرة (النقاش)، وأسلوب الحوار والمناقشة، وإلى أن أقل أساليب التدريس الجامعية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود هي أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي، وإلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥٪ في أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى إلى اختلاف الكلية، أو الخبرة التدريسية، أو اختلاف الدرجة العلمية.

أما دراسة سلوم والتوبي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقصي درجة استخدام طرائق التدريس الفعالة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعبري، وتعرف الأسباب التي دفعتهم لاختيار بعض الطرق دون الأخرى من أجل التوصل لاقتراح الحلول المناسبة وتحسين ظروف الاختيار فقد بينت أن أعلى التقديرات كانت لاستخدام طرائق التدريس الفعالة وكان لكل من (الشرح والمناقشة والحوار والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والطريقة الاستنباطية وحل المشكلات والاستقرائية) إذ نالت تقديرات على الترتيب (٢,٧٩ -٢,٦٨ -٢,٥٧ -٢,٤٣- ٢,٣٦ -٢,٢٦)، تلتها تقديرات متوسطة لكل من طرق التدريس الفعالة التالية (الاستكشاف والتعلم التعاوني والعروض العملية والاستقصاء والتدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر والحلقات التدريسية والتعليم المبرمج والزيارات الميدانية) إذ نالت تقديرات على الترتيب (٢,٢٢ -٢,٢١ -٢,١٥ -٢,٠٣ -١,٨٥ -١,٦٢ -١,٥٣) ونالت أقل التقديرات كل من طرائق التدريس الفعالة التالية (الندوات والمؤتمرات والدراسات الحقلية) إذ نالت تقديرات على الترتيب (١,٤٢ -١,٣٧).

ودراسة حنفية (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة أساليب وطرائق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي في كلية المعلمين – جامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب، وهل يقوم الأساتذة في كلية المعلمين – جامعة أم القرى بتوظيف المادة الدراسية في الحياة العملية من وجهة نظر الطلاب، ومدى اهتمام الأساتذة في كلية المعلمين – جامعة أم القرى باستخدام تقنيات التعليم وقد توصلت إلى أن الغالبية

العظمى من أعضاء هيئة التدريس يتبنون طرائق تدريس تقليدية لا تتجاوز طريقة الإلقاء (المحاضرة) والذي يكون فيها الطالب طرفاً سلبياً في الموقف التعليمي، وأنَّ الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس لايقومون بتوظيف المادة في الحياة العملية ويعتمدون على سرد المعلومات فقط، وإلى أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس لايستخدمون تقنيات التعليم في تدريسهم لتوضيح المفاهيم المجردة ويعتمدون على العرض القصصي فقط.

من خلال استعراض ما سبق يلاحظ الباحث أن غالبية الدراسات تناولت طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس في الجامعات على مستوى البكالوريوس، وهذه الدراسة تعد الأولى في الأردن وفي الوطن العربي – بحدود علم الباحث ومعرفته – التي تناولت طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على مستوى الدراسات العليا (دبلوم عال– ماجستير – دكتوراه)، وعليه فإن الباحث يأمل أن تضيف هذه الدراسة شيئاً في هذا المجال، وتتكامل مع دراسات أخرى تناولت المراحل الدراسية المختلفة.

٣– مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وتعرف المسوغات التي دفعتهم لاختيار بعض الطرائق دون الأخرى.

٤– أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

٤–١– تقصي واقع استخدام طرائق التدريس الفعالة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٤–٢– تعرف مسوغات استخدام هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس المستخدمة.

٤–٣– تقديم المقترحات المناسبة لتطوير طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٥– أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

٥–١– ما متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية؟

٥–٢– ما متوسطات درجات مسوغات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية؟

٥–٣– هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)بين متوسطات درجات استخدام أعضاء

هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة يرجع إلى متغير الجنس والرتبة العلمية و الخبرة في التدريس والكلية؟

٦- منهج البحث:

اعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على خيارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة، ومسوغات اختيارهم لها. واعتمدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، بينما طبق اختبار (ت-استو دنت t- student) للإجابة عن السؤال الثالث.

٧- أدوات البحث:

تكونت أداة البحث التي أعدها الباحث من استبانه مكونة من ثلاثة أجزاء. تضمن الجزء الأول بيانات خاصة عن عضو هيئة التدريس (الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، والكلية)، وتضمن الجزء الثاني طرائق التدريس الفعالة في العمليات التدريسية وعدد عباراته(٢٥) عبارة، يطلب من كل منهم بيان درجة استخدام هذه الطرائق من خلال مقياس متدرج إلى خمسة اختيارات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، لا استخدمها. ويمكن للمجيب إضافة أي طرائق أخرى يراها مناسبة. بينما تضمن الجزء الثالث الأسباب والمبررات وراء اختيار عضو هيئة التدريس لهذه الطريقة أو تلك، وعدد عباراته (٢٥) يطلب من كل منهم بيان سبب أو مبرر اختيار لهذه الطريقة أو تلك من خلال مقياس متدرج إلى خمسة اختيارات هي: موافق بشدة، وموافق، وموافق بدرجة متوسطة، وغير موافق، وغير موافق بشدة، ويمكن للمجيب إضافة أسباب أخرى يراها مناسبة. واحتوى كل جزء من الاستبانة تعليمات الإجابة عنه، وتضمنت الاستبانة عبارات إيجابية وسلبية في تعرف المسوغات وراء اختيار عينة الدراسة لهذه الطريقة أو تلك.

٧-١- صدق الأداة:

أجريت معاملات الصدق والثبات اللازمة للأداة. وتألفت الأداة بصورتها الأولية من ٦٤ عبارة تم عرضها على هيئة من المحكمين مكونة من عدد من أساتذة القياس والتقويم في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة اليرموك والجامعة الأردنية، كما تم عرضها على عدد من أساتذة المناهج وطرائق التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة اليرموك والجامعة الأردنية حيث طلب منهم دراسة محتويات الأداة و إبداء الرأي فيها من حيث الشمولية في أجزائها الثلاثة ودقة الصياغة وسلامتها. وفي ضوء الملاحظات المقترحة، تم دمج بعض العبارات، وتعديل صياغة بعضها، وتعديل ترتيب بعضها في الأداة وفق ما أجمع عليه المحكّمون، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٥٠) عبارة يتحقق فيها الصدق المنطقي من خلال ارتفاع نسبة الموافقة بين المحكمين.

– ثبات الأداة:

حُسبت معامل ثبات الأداة ككل وكأجزاء باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بعد تطبيق الأداة على عينة تجريبية قوامها (٨) أعضاء من هيئة التدريس مجتمع الدراسة من غير عينتها، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٨٧،٠)، وكأجزاء (٨٢، ٠) للمحور الخاص باستخدام طرائق التدريس الفعالة، و (٩٢،٠) للمحور الخاص بمسوغات استخدام طرائق التدريس الفعالة، وهي معاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

٧–٢– محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:

– عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية والنفسية العليا، وكلية الدراسات القانونية العليا، وكلية العلوم الإدارية والمالية العليا، وكلية الدراسات الحاسوبية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠٠٨–٢٠٠٩.

– أداة الدراسة عبارة عن مقياس خماسي متدرج يتقصى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس الفعالة، ويتعرف المبررات الكامنة وراء استخدام هذه الطريقة أو تلك وهي من إعداد الباحث ويتحدد تعميم النتائج بما لهذه الأداة من صدق وثبات.

٧–٣– مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية والنفسية العليا، وكلية الدراسات القانونية العليا، وكلية العلوم الإدارية والمالية العليا، وكلية الدراسات الحاسوبية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠٠٨–٢٠٠٩ والبالغ عددهم (٩٠) عضواً تدريسياً.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة البحث وفق الجنس والرتبة العلمية والخبرة التدريسية والكلية.

الجدول (١)

نوع المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	٤٦	٪٨٨,٥	٥٢
	أنثى	٦	٪١١,٥	
الرتبة العلمية	أستاذ	٣٢	٪٦١,٥	٥٢
	أستاذ مشارك	١٢	٪٢٣,١	
	أستاذ مساعد	٨	٪١٥,٤	
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من خمس سنوات	٤	٪٧,٧	٥٢
	٥–١٠ سنوات	١٢	٪٢٣,١	
	أكثر من عشر سنوات	٣٦	٪٦٩,٢	
الكلية	التربوية والنفسية العليا	٣٠	٪٥٧,٧	٥٢
	القانونية العليا	٧	٪١٣,٥	

	الإدارية والمالية العليا	١١	٢١,١٪	
	الحاسوبية العليا	٤	٧,٧٪	

٧-٤- المصطلحات الإجرائية:

٧-٤-١- عضو هيئة التدريس: هو الفرد الذي يحمل درجة الدكتوراه (PhD) أو ما يعادلها، ويعين في الجامعة برتبة جامعية أستاذ مساعد، أو أستاذ مشارك أو أستاذ ويقع على عاتقه القيام بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

٧-٤-٢- طرائق التدريس: هي مجموعة الإجراءات و الخطوات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في جامعة عمان العربية لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف محددة، ولها أشكال وصور مختلفة كالمناقشات، وطرح الأسئلة، أو حل المشكلات أو الاكتشاف والاستقصاء، أو غير ذلك.

٨- نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على "ما متوسطات درجات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية ؟."

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على عبارات المقياس أداة الدراسة الخاصة باستخدام طرائق التدريس؛ إذ تراوحت متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على عبارات المقياس البالغة (٢٥) طريقة متنوعة تراوحت بين (١,٦٣- ٤,٨٥) أي بمدى مقداره (٣,٢٢)، كما بلغ متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية على عبارات المقياس الخاصة باستخدام طرائق التدريس (٣,٢٧) من السقف (٥) ويشكل هذا المتوسط ما نسبته (٦٥,٤ ٪) وهذه النسبة أقل من المعيار المعتمد في هذه الدراسة للتقدير المرتفع وهو(٣,٥) أو ٧٥٪ وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث على طرائق التدريس المسجلة في المقياس البالغة (٢٥) طريقة، يلاحظ أنها جاءت متباينة كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول (٢)

الترتيب التنازلي لاستخدام طرائق التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وفق المتوسطات

طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	طرق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التوليفية	٤,٨٥	١,٣٦٢	١	الحلقات التدريسية	٣,٣٣	١,٠٦١	١٤
الحوار والمناقشة	٤,٧٩	.٩١٧	٢	المحاضرة النظرية	٣,١٧٣	١,١١٥	١٥
طرح الأسئلة	٤,٤٠	٥٠٨,	٣	تنمية الذكاءات المتعددة	٣,١٦	١,٣٢٠	١٦
العصف الذهني	٤,١٣	.٧١٥	٤	العروض العملية	٢,٨٥	١,٣٣٤	١٧
حل المشكلات	٣,٩٤	.٩١٧	٥	التعليم من خلال الحاسب الالي	٢,٨٣	١,٣٢٣	١٨
الاستقصائية	٣,٨١	.٨٨٧	٦	التحليل النقدي	٢,٧١	١,٣٥٠	١٩
الاستقرائية	٣,٨١	.٩٣٠	٦	الندوات	٢,٥٤	١,١١٨	٢٠

الاستنباطية	**٣,٧٩**	.٨٧١	٨	التعليم المبرمج	**٢,٣٨**	**١,٤٠٢**	**٢١**
المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	**٣,٦٣**	**١,٦٧٠**	**٩**	المجموعات المتعددة	**٢,٣٧**	**١,٣٥٣**	**٢٢**
الاستكشاف	**٣,٥٨**	**١,٥٥٣**	**١٠**	المناظرة بين المجموعات	**٢,٢٣**	**١,٤٢٣**	**٢٣**
المشروعات	**٣,٤٩**	**١,١٦٣**	**١١**	التدريس المصغر	**٢,٢١**	**١,٢١٠**	**٢٤**
التعلم التعاوني	**٣,٤٢**	**١,١٠٩**	**١٢**	المنظمات المتقدمة	**١,٦٣**	.٨٦٤	**٢٥**
تقارير المجموعات	**٣,٣٦**	**١,١٦٧**	**١٣**				
متوسط التقديرات لطرائق التدريس مجتمعة (٣,٢٦٧)							

يلاحظ من الجدول أن أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس الفعالة كان لكل من (التوليفية والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعصف الذهني) إذ نالت تقديرات (٤,٨٥، ٤,٧٩، ٤,٤٠، ٤،١٣) وهذا مؤشر جيد على استخدام عدد من طرائق التدريس التفاعلية التي تتيح للطلبة المشاركة في عملية التعلم، وقد يعود ذلك إلى طبيعة جامعة عمان العربية بوصفها جامعة مختصة بالدراسات العليا (دبلوم عال وماجستير ودكتوراه) وتتطلب استخدام طرائق تدريسية تفاعلية، ويكون للطالب دور مهم في إدارة الموقف التعليمي، ولاسيما أن عدد الطلبة في الدراسات العليا يكون أقل من الدراسات الدنيا (ماقبل الدراسات العليا). في حين نالت تقديرات متوسطة كل من طرائق التدريس التالية (حل المشكلات، والاستقصائية، والاستقرائية، والاستنباطية، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، والاستكشاف) إذ نالت تقديرات (٣,٩٤، ٣,٨١، ٣,٧٩، ٣,٦٣، ٣،٥٨) وهذا أيضاً مؤشر جيد على استخدام عدد من الطرائق التفاعلية التي تتيح للطلبة المشاركة في عملية التعلم. في حين نالت تقديرات أقل من المتوسطة كل من طرائق التدريس الفعالة التالية (المشروعات، والحلقات التدريسية، والمحاضرة النظرية، وتنمية الذكاءات المتعددة) إذ نالت تقديرات (٣,٤٩، ٣,٣٣، ٣,١٧٣، ٣,١٦) وهذا مؤشر على وجود ضعف في عدم استخدام عدد من طرائق التدريس التفاعلية التي يمكن أن تتيح للطلبة المشاركة الفعالة في التعلم. وحازت أقل التقديرات كل من طرائق التدريس الفعالة التالية (العروض العملية، والتعلم من خلال الحاسب الآلي، والتحليل النقدي الندوات، والتعليم المبرمج والمجموعات المتعددة والمناظرة بين المجموعات والتدريس المصغر والمنظمات المتقدمة) إذ نالت تقديرات على التوالي (٢,٨٥، ٢,٨٣، ٢,٧١، ٢,٥٤، ٢,٣٨، ٢,٣٧، ٢,٢٣، ٢,٢١، ١,٦٣) وهذا مؤشر على وجود ضعف لعدم استخدام عدد من طرائق التدريس التفاعلية المناسبة لطلبة الدراسات العليا وقصور في استخدام التقنيات الحديثة في التعلم كالحاسب الآلي.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على"ما متوسطات درجات أسباب ومبررات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية؟."

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة الخاصة بمسوغات اختيار طريقة التدريس، وتراوحت متوسطات تقديرات هيئة التدريس على عبارات مسوغات اختيار طريقة التدريس المسجلة في المقياس البالغة (٢٥) عبارة متنوعة بين

(٣,١٢- ٤,٦٧) أي بمدى مقداره (١,٥٥)، كما بلغ متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية على عبارات المقياس الخاصة بمبررات اختيار طرائق التدريس) ٤,١٤١)من السقف (٥) ويشكل هذا المتوسط ما نسبته(٨٢,٨٢ ٪) وهذه النسبة أعلى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة للتقدير المرتفع وهو(٣,٥) أو (٧٥٪) ويلاحظ أن المتوسطات جاءت متباينة كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول (٣) الترتيب التنازلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على عبارات مسوغات استخدام طريقة التدريس وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

مبررات اختيار الطريقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب.	٤,٦٧	.٥١٣	١
تأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذ الطريقة.	٤,٤٨	.٦٤١	٢
مناسبتها لتحقيق أهداف المقرر.	٤,٤٦	.٦٩٩	٣
قدرتها على جذب انتباه الطلبة.	٤,٤٦	.٦٠٩	٣
مناسبتها لمستوى المتعلمين.	٤,٤٤	.٦٣٩	٥
نظرتها إلى الطالب على أنه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات.	٤,٤٢	.٦٠٩	٦
انسجامها مع محتوى المادة الدراسية.	٤,٣٧	.٥٩٠	٧
تحقيقها التعاون والتواصل بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة.	٤,٢٧	.٦٨٩	٨
استفادتها من مبادئ التعلم الحديثة.	٤,٢٥	.٨٣٧	٩
تأكيدها المهارات العقلية الأساسية كالاستقراء والاستنتاج.	٤,٢١	.٨٠٠	١٠
قدرتها على تقديم أحدث المعلومات التي استحضرتها حول الموضوع.	٤,٢١	٦٧٦,	١٠
تمكينها الطلبة من الحصول على المعلومات المطلوبة.	٤,١٧	٧٨٥,	١٢
ملاءمتها لعدد الطلبة في الفصل.	٤,١٧	٩٤٤،	١٢
مناسبتها لطبيعة المقرر التي تعتمد التطبيق العملي.	٤,١٣	٩٧٠,	١٤
مناسبتها للإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في الجامعة .	٤,١٢	٦٧٦,	١٥
استخدامها أنشطة وأساليب تراعي الفروق الفردية.	٤,١٢	٧٨٣,	١٥
تجعل دور المعلم منظماً لعملية التعلم وإرشاد المتعلم وتوجيهه.	٤,٠٦	٩٧٨,	١٧
إتقان عضو هيئة التدريس استخدامها وتمكينه من نقل المعلومات إلى الطلبة.	٤,٠٥	٨٤٩,	١٨
قدرتها على تقديم معلومات دقيقة للطلبة	٤,٠٤	٨٣٩,	١٩
تحقيقها مشاركة فعالة للطلبة عبر أنشطتها التعليمية.	٤,٠٢	٧٢٧,	٢٠
مناسبتها لطلبة الدراسات العليا.	٤,٠٠	٨١٦,	٢١
توافقها مع طبيعة المادة العلمية.	٣,٩٦	٨٦٢,	٢٢
الاقتناع بأهميتها وفاعليتها.	٣,٨٨	٨٩٩,	٢٣
قدرتها على تحقيق التواصل مع الطلبة.	٣,٤٢	١,٢٤١	٢٤
اختيارها بغض النظر عن صعوبتها.	٣,١٢	١,٣٠٨	٢٥
متوسط تقديرات إجمالي أعضاء هيئة التدريس لمبررات اختيار طرائقهم.	٤,١٤١		

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية

للدراسات العليا عينة الدراسة على عبارات مسوغات اختيار طريقة التدريس المسجلة في المقياس البالغة (٢٥) جاءت متباعدة إذ بلغ المدى بين أعلى التقديرات وأدناها (١,٥٥).

كما يلاحظ أن أعلى التقديرات لمسوغات اختيار طرائق التدريس كان لكل من العبارات التالية (قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب، وتأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذ الطريقة، ومناسبتها لتحقيق أهداف المقرر، وقدرتها على جذب انتباه الطلبة، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، ونظرتها إلى الطالب على أنه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات، وانسجامها مع محتوى المادة الدراسية، وتحقيقها التعاون والتواصل بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة، واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة)؛ إذ حازت تقديرات (٤,٦٧، ٤,٤٨، ٤,٤٦، ٤,٤٦، ٤,٤٤، ٤,٤٢، ٤,٣٧، ٤,٢٧، ٤,٢٣) وهذا موشر إيجابي إذ تشير إلى أن دافع عضو هيئة التدريس لاختيار طرائق التدريس التي يستخدمها في تدريسه هو إثارتها تفكير الطالب، وتحقيقها التفاعل والتواصل بينه وبين الطلبة، ومناسبتها لتحقيق أهداف المقرر ومناسبتها لمستوى الطلبة وانسجامها مع محتوى المادة الدراسية واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة. ونالت أقل التقديرات العبارات التالية (مناسبتها لطلبة الدراسات العليا، وتوافقها مع طبيعة المادة العلمية، والاقتناع بأهميتها وفاعليتها، وقدرتها على تحقيق التواصل مع الطلبة، واختيارها بغض النظر عن صعوبتها) إذ نالت تقديرات (٤,٠٠، ٣,٩٦، ٣,٨٨، ٣,٤٢، ٣,١٢) وهذا أيضاً مؤشر إيجابي إذ يشير إلى أن عضو هيئة التدريس يختار طرائق التدريس المناسبة لطلبته القادرة على تحقيق التفاعل والتواصل مع الطلبة، وجاءت عبارتا الاقتناع بأهميتها وفاعليتها واختيارها بغض النظر عن صعوبتها في المرتبة الأخيرة مما يشير إلى أن المنطلق الموضوعي والعلمي وليس الشخصي هو الذي يقف وراء اختياره لطرائق التدريس الفعالة في تدريسه.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على "هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق واستراتيجيات التدريس وفق متغير الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة في التدريس والكلية؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق وإستراتيجيات التدريس وفق متغير الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، والكلية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ضمن متغير الجنس تم استخدام اختبار (ت)، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ضمن متغيرات الرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة والكلية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) كما هو مبين في الجداول من(٤) إلى(٧).

الجدول (٤) نتائج اختبارات(ت)للمتوسطات الحسابية لدرجات اختيار أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس مجتمعة وفق متغير الجنس والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، والكلية.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة
ذكور	٤٦	٣,٤٣	٦٠٣,	.٢٨١
إناث	٦	٣,١٧	.٣٥٩	

ويـلاحظ من الجـــدول رقم (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية في نتائج مقارنة متوسط تقديرات طرائق التدريس الفعالة مجتمعة وفق متغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة(٠.٢٨١)مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من الذكور وبين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من الإناث لاختيار طرائق التدريس مجتمعة، أي أنه لا علاقة لعامل الجنس في اختيار طرائق التدريس واستخدامها، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة سلوم والتوبي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة لعامل الجنس في اختيار طرائق التدريس واستخدامها، ويمكن تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث يعملون في الظروف نفسها المادية، ويدرسون طلبة دراسات عليا من المستوى نفسه.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات اختيار أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس مجتمعة وفق متغير الرتبة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة Fالمحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢١,	٢	١١٠,	٣٤٣,	.٧١١
داخل المجموعات	١٥,٧٤٧	٤٩	.٣٢١		
الكلي	١٥,٩٦٨	٥١			

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن قيمة (F) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية في نتائج مقارنة متوسط تقديرات طرائق التدريس الفعالة مجتمعة وفق متغير الرتبة العلمية، إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (٣٤٣) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ وبين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك وبين متوسط تقديرات هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد لاختيار طرائق التدريس مجتمعة، أي أنه لا علاقة لعامل الرتبة العلمية في اختيار طرائق التدريس واستخدامها، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات عبد العال (١٩٨٩) وسلوم والتوبي (٢٠٠٦) والسبيعي (٢٠٠٦).

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات اختيار أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس مجتمعة وفق متغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة Fالمحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٩٢١	٢	٩٦١,	٣,٣٥١	.٠٤٣*
داخل المجموعات	١٤,٠٤٦	٤٩	.٢٨٧		
الكلي	١٥,٩٦٧	٥١			

* ذات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ويـلاحظ من الجدول رقم (٦) أن قيمة (F) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في نتائج مقارنة متوسط

تقديرات طرائق التدريس الفعالة مجتمعة وفق متغير سنوات الخبرة التدريسية، إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (٣,٣٥١) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاختيار طرائق التدريس مجتمعة تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، وهذا يشير إلى أهمية الخبرة التدريسية في اختيار طرائق التدريس الفعالة، ولمعرفة لصالح أي من الفئات الثلاث تكمن الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية، والجدول رقم (٧).

الجدول (٧)

مصفوفة الفروق بين درجات اختيار أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس وفق متغير الخبرة التدريسية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية

الفئات	أقل من ٥ سنوات (٣,٩٧)	أكثر من ٥ سنوات واقل من ١٠ (٣,٢٨)	أكثر من ١٠ سنوات (٣,٢٤)
أقل من ٥ سنوات (٣,٩٧)		.٦٩	.٧٧
أكثر من خمس سنوات واقل من ١٠ (٣,٢٨)	.٦٩		٠,٠٤
أكثر من ١٠ سنوات (٣,٢٤)	٧٧,	٠,٠٤	

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن المقارنات الثنائية بين فئات الخبرة التدريسية كانت بين فئة أقل من خمس سنوات وأكثر من ١٠ سنوات ولصالح فئة الأقل من ٥ سنوات، أي أن هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية واختيار طرائق التدريس واستخدامها ويمكن تفسير ذلك أن عضو هيئة التدريس القليل الخبرة يكون أكثر اهتماماً بطرائق التدريس لكونه يريد تحقيق ذاته، ولحرصه على أن يكون بمستوى لا يقل عن مستوى زملائه الأكثر خبرة منه في التدريس، ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيل وكونويل (Piel & Conwell,1989)، وتختلف مع دراسة سلوم والتوبي (٢٠٠٦)، ودراسة السبيعي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أنه لا علاقة لعامل الخبرة في اختيار طريقة التدريس.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات اختيار أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس مجتمعة وفق متغير الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة Fالمحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,١١٤	٢	٥٥٧,	١,٢٠٠	.٣٢٠
داخل المجموعات	١٤,٨٥٣	٤٩	.٣٠٣		
الكلي	١٥,٩٦٧	٥١			

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) أن قيمة (F) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية في نتائج مقارنة متوسط تقديرات طرائق التدريس الفعالة مجتمعة وفق متغير الكلية، إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (.٣٢٠)مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من كلية الدراسات التربوية العليا و متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من كلية الدراسات القانونية العليا وبين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس من كلية الدراسات الإدارية والمالية العليا، وبين متوسط

تقديرات أعضاء هيئة التدريس من كلية الدراسات الحاسوبية العليا لاختيار طرائق التدريس الفعالة مجتمعة، أي أنه لا علاقة لعامل الكلية التي يدرس بها عضو هيئة التدريس في اختيار طرائق التدريس واستخدامها وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي السبيعي (٢٠٠٦) و سلوم والتوبي (٢٠٠٦).

٩- المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

٩-١- أن تقوم الجامعات (الحكومية والخاصة) بتنظيم دورات تدريبية على طرائق التدريس الحديثة لأعضاء هيئة التدريس فيها بهدف رفع مستوى مهاراتهم التدريسية.

٩-٢- تشجيع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات على ضرورة الإفادة من نتائج الأبحاث والدراسات التي تعنى بتحسين وتطوير أساليب التعليم والتدريس، وتشجيعهم على تنويع طرائق التدريس التي يستخدمونها في تدريسهم.

٩-٣- والتركيز على طرائق التدريس التفاعلية التي تساعد على تنمية الشخصية، وتنمية مهارات التفكير والبحث والإلقاء والحوار لدى الطلبة.

المراجع

المراجع العربية:

– إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٤). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*. القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

– الحسينية، سليم. (١٩٩٩). نحو تفعيل طرائق تدريس العلوم الادارية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، ١٩٩٩* (٣٦)، ٥-٥١.

– الحماد، عبد الرحمن عبد العزيز وجماعة،عبد الله أمين محمود. (١٩٩٥). قياس العلاقة بين أساليب تدريس مواد العلوم الإدارية ومستوى أداء الطلاب. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. ١٩٩٥، ١٢٩-١٧٠.

– حنفية، محمد صدقة. (٢٠٠٧). أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي بكلية المعلمين — جامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب. *مجلة القراءة والمعرفة*. يوليه ٢٠٠٧. (٦٨)، ٣١-٥٢.

– حيدر، أحمد سيف. (٢٠٠٦). أثر استخدام اساليب مختلفة في التدريس على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية /جامعة ذمار. *مجلة القراءة والمعرفة*. سبتمر ٢٠٠٦. (٥٨)،٩٣-١٢٣.

– الزعبي، طلال عبد الله. (٢٠٠٥). طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم. *الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية*. نيسان ٢٠٠٥م، ٣ (١).

– زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣).*إستراتجيات التدريس. رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

– زيتون، عايش محمود. (١٩٩٥). *أساليب التدريس الجامعي*. عمان: دار الشروق.

– السامرائي، هاشم. (٢٠٠٠). *طرائق التدريس بين القديم والحديث. صنعاء*، الجمهورية اليمنية: مركز عبادي للدراسات والنشر.

– السبيعي، خالد بن صالح المرزم. (٢٠٠٦).الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها. *رسالة التربية وعلم النفس*، سنة ١٤٢٧هـ. (٢٦)، ١-٢٧.

– سلامة، عادل أبو العز والخريسات، سمير عبد سالم و وصوافطة، وليد عبد الكريم و قطيط، غسان يوسف. (٢٠٠٩). *طرائق التدريس العامة. معالجة تطبيقية معاصرة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

– سلوم، طاهر عبد الكريم و التوبي، عبد الله بن سيف. (٢٠٠٦). تقويم مدى اختيار أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعبري لطرق التدريس الفعالة وسبل تحسين استخدامها. *المجلة العربية للتربية*. ٢٦ (٢)، ١١٠-١٥٩.

– شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد. (٢٠٠٥). *أساسيات التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

– عبد العال، محمد سمير. (١٩٨٩). أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة ودورها في تحقيق أهداف التعليم الجامعي في اتحاد الجامعات العربية. *ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية*. عمان: اتحاد الجامعات العربية. ١١٢-١٥٠.

– عطية، محسن علي (٢٠٠٨). *الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

– العمر، علاء كامل. (١٩٨٩). طرائق التدريس السائدة في الجامعة المستنصرية في اتحاد الجامعات العربية. *ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية*. *عمان*. اتحاد الجامعات العربية. ٤٠-٦٤.

– فروهوالد، وولفجانج. (٢٠٠٣). ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيديولوجية الجديدة للجامعة. *المجلة الفصلية للتربية المقارنة*، مكتب التربية الدولي، اليونسكو . جنيف، ٣٣ (١)، ١٣١ . ١٤٢.

– القلا، فخر الدين وناصر، يونس وجمل، محمد جهاد. (٢٠٠٦). *طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات. كتاب مرجعي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

– الكيلاني، تيسير. (٢٠٠٩). طرق وأساليب التدريس الحديثة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. ربيع الثاني ١٤٣٠هـ، الموافق نيسان ٢٠٠٩. (٥)، ٣٠٧-٣٤٩.

– ياغي، محمد عبد الفتاح. (١٩٨٨). واقع تدريس الوسائل والأساليب التعليمية في تدريس مساقات الإدارة في الجامعات العربية. *المجلة العربية للإدارة*. (٣)،٧٠-١٠٥.

– المراجع الاجنبية:

-Collines, A, Brown, J. & Newmans (1986**).** *Cognitive Apprenticeship: Teaching the craft of reading writing and mathematicesinl*. Resnick (ed). cognition and instruction issues and agendas. Hill Sdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

-Cox, M. (1989**).** *Are young children egocentric*. New York: St. Martin. S press.

-Gentry, M.et al.(2000).Gifted and Nongifted Middle School Students :Are their Attitudes Towards School Different as Meanured by the New Affective Instrument, My Class Activities. *Journal for the Education of the Gifted*, 24 (1), 74-96.

-Piel, J. & Conwell, C.(1989).Difference in perception between Afro-American and Anglo - A merican males and female in cooperative learning groups" (ERIC) document reproduction service.No. ED. 3073481.

-Winner, E. (1996). *Gifted Children***.** New York :Basic book Macmillan.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٩/١١/٥، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/٢/٢٣>>