مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة

الاستلام: 4/إبريل/2022
التحكيم: 16/مايو/2022
القبول: 23/مايو/2022

أ.م.د. عبد السلام عبده قاسم المخلافي[1,*]

© 2022 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2022 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن
*عنوان المراسلة: dr.abduslam.almikhlafi@gmail.com

مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجات تقدير عينة من طلبة كلية التربية صنعاء لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير الطلبة لمستوى استخدام أساتذتهم لها تبعا لمتغير التخصص، والجنس، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التقويمي وقام بإعداد استبانة تضمنت (32) استراتيجية، طبقت على عينة عشوائية طبقية من طلبة المستوى الرابع شملت (270) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج: أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس بشكل عام جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.95)، ووزن نسبي (59.02 %)، وأن أكثر استراتيجيات التدريس استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس كما يقدرها الطلبة، هي: (المحاضرة، خرائط المفاهيم، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، الاستنباط والاستقراء، تحليل النصوص)، وأقلها استخداما استراتيجيات: (الاكتشاف، المناظرة، التعليم الالكتروني، لعب الأدوار، تدريس الأقران، الزيارات الميدانية، التشبيهات، التدريس التبادلي، استراتيجية العقود، القبعات الست، دورة التعلم، التعلم المقلوب)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الطلبة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تبعا لمتغير: الجنس والتخصص، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات فاعلة ومتنوعة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس؛ لزيادة النمو المهني والتربوي في أدائهم، وحصر أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية بحسب تعليمات الجودة والاعتماد الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات، التدريس، عضو هيئة التدريس، التقويم، الطلبة.

The Degree of Using Teaching Strategies by the Teaching Staff in the Faculty of Education - Sana'a University from the Students' Perspectives

Abstract:

This study aimed to identify the degree of using teaching strategies by teachers in the Faculty of Education – Sana'a University from their students' perspectives, and to find out to what extent there are significant differences between means of students' perspectives attributed to their specializations and gender. For the purpose of achieving these objectives, the researcher used the descriptive, evaluative method, and designed a questionnaire of 32 teaching strategies to measure students' opinions. The questionnaire was administered to a sample of 270 male and female students, who were selected by the stratum random method. The study results showed that the level of using teaching strategies in the Faculty of Education scored a mean of (2.59) at a relative weight of (59.02). From the students' perspective, the most used strategies were lecturing, concept maps, dialogue, discussions, brain storming, deduction and induction, and text analysis, whereas the least used were discovering, electronic learning, role play, peer teaching, field visits, debate, participatory teaching, contract strategy, six hats, learning cycle and flipped learning. There were no statistically significance differences at the level of (0.05) between the means of students' perspectives about using teaching strategies attributed to their gender and specialization. Based on the results, the study recommends using various effective strategies, training teaching staff on using teaching strategies and segregating students into classrooms according to quality assurance standards.

Keywords: strategies, teaching, teaching staff, evaluation, students.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

المقدمة:

يمثل التعليم الجامعي في أي دولة العامل الأساس والمسؤول الأول عن حركة التنمية فيه؛ لأنه يختص بإعداد الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وتخريج الكفاءات العالية القادرة على المساهمة في دفع عجلة التنمية المجتمعية الشاملة.

وقد شهد التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة تحولا جذريا في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، حيث ركز التربويون على تحسين وتطوير طرائق التدريس من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة يكون الطالب محور التركيز فيها، وتؤدي إلى إثارة حب الاستطلاع لديه، والاسهام في تنمية التعلم الذاتي؛ لذا كان لابد لعضو هيئة التدريس الجامعي أن يواكب كل أشكال التطور في أساليب التدريس في مجال تخصصه، والابتعاد عن اتباع نوع محدد من استراتيجيات وطرائق التدريس، والعمل على استخدام الاستراتيجيات الفاعلة التي تسهل مهمته في تحفيز الرغبة لدى الطلبة لتلقي العلم بأساليبه الحديثة (عبد الحسين، 2008)؛ ليكون بإمكانهم تعليم طلابهم كيف يطبقون ممارساتهم التعليمية للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر الحاضر.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تطوير أداء الجامعات وتحقيقها لأهدافها المطلوبة لا تتم ما لم يكن عضو هيئة التدريس ذا كفاءة عالية تدريسا وبحثا، باعتبار أنه يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة، ومن هنا كان من الضروري تقييم أدائه التدريسي لينعكس ذلك في النهاية على تحسين العملية التعليمية (الهويد، 1434هـ).

وتسعى الجامعات جاهدة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية، فقد أصبحت عملية تقييم فاعلية التدريس الجامعي ومعرفة طبيعة استراتيجياته مطلبا ملحا في معظم جامعات العالم؛ لما لها من دور مهم في تمكين المسئولين فيها من تشخيص جوانب القصور التي تحيط بالعملية التدريسية بدقة، والتوصل إلى أفضل الوسائل للتغلب عليها؛ ويرجع سبب تزايد الاهتمام بتقييم فاعلية التدريس الجامعي في الآونة الأخيرة إلى المطالب المتزايدة والضغوط المتواصلة سواء من الحكومات أم الأفراد لمساءلة الجامعات عن مدى تحقيقها لأهدافها، وممارسة رسالتها، وفاعلية دورها في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته (الشايب، 2007).

وفي هذا السياق يشير التقرير العربي للتنمية المستدامة للعام 2020 إلى أن التعليم في معظم البلدان العربية لم يحقق كامل قدراته في إحداث التحوّل المنشود نحو التنمية المستدامة، وتكمن التحديات الأساسية في قدم أساليب التدريس والتعلّم، وسوء نوعيتها (يوسف، 2020)، وفي السياق نفسه تشير الطائي (2020) إلى أن من أهم الإشكاليات التي تواجه التعليم الجامعي في الوطن العربي، هي: تقليدية هياكله، ومؤسساته، وهبوط المستوى المعرفي، وعدم توافق خصائص مخرجات التعليم الجامعي ومهاراته مع متطلبات سوق العمل المتطورة والمتغيرة.

الخلفية النظرية:

أولا: وظائف أعضاء هيئة التدريس الجامعي:

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من ثلاثة أنشطة رئيسة، هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وعلى الرغم من أهمية كافة ما يقوم به عضو هيئة التدريس، فإن التدريس يأخذ الأهمية القصوى من بين واجباته ومسؤولياته (Park, 1996؛ الطائي، 2020)، ويأخذ مساحة كبيرة من وقته؛ و(45 %) من جهده وفكره (الشايب، 2007). وتكمن أهمية وظيفة التدريس الجامعي لدى عضو هيئة التدريس الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك؛ إذ يزودهم بالمعارف التخصيصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية، وتكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم؛ كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع وتنميته (الثبيتي وحريري، 2004؛ الجنابي، 2009).

وتتطلب وظيفة التدريس من أعضاء الهيئة التدريسية الإلمام باستراتيجيات وطرائق تعليم وتعلم متنوعة ومتقدمة، والقدرة على استخدامها بكفاءة؛ بما يساعدهم على تعليم الطلبة وتنمية قدراتهم، وعلى إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدريبهم على الإبداع، ويولد لديهم الاهتمام الذي يدفعهم إلى بذل الجهود للوصول إلى ما ينشدونه من أهداف.

ثانيا: استراتيجيات التدريس:

يقصد باستراتيجيات التدريس: جملة من الإجراءات الصفّية المخطّط لها بشكل مسبق، ينفذها المدرس ويسهم فيها طلبته، وتستهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكهم، وتحقق أهدافا مرغوبة ومرسومة للمادة التعليمية سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم مهارية، والعمل على صقل شخصيات الطلبة، وتطوير عادات جديدة لديهم (الأسود، 2014)، تتحقق من خلال جملة من الاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها عضو هيئة التدريس في أثناء ممارساته التدريسية داخل القاعة الدراسية.

وتتعدد استراتيجيات التدريس الفاعلة التي يمكن أن يستعين بها عضو هيئة التدريس الجامعي؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن لأية استراتيجية منها أن تكون ذات فعالية في موقف تعليمي/ تعلّمي معين وغير فعالة في موقف آخر، ويتوقف ذلك على خبرة عضو هيئة التدريس وإبداعه في اختيار ما يتناسب مع الموقف التعليمي/ التعلمي المخطط له، آخذا بعين الاعتبار: طبيعة الهدف التعليمي، وخصائص الطلبة وأعمارهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، ومعارفهم السابقة، وطبيعة المادة التعليمية، والأهداف التربوية، والمحتوى التعليمي، وعدد الطلبة في القاعة، وخصائص الموقف التعليمي، والوسائل التعليمية، والمصادر البحثية، والوقت المتاح للمحاضرة، وحجم القاعة.

وتصنف استراتيجيات التدريس إلى تصنيفات متعددة، منها: التصنيف الثنائي الذي يقسم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات عامة وخاصة، وتصنيف آخر يقسمها إلى استراتيجيات وطرائق قائمة على جهد المعلم وحده، واستراتيجيات وطرائق قائمة على جهد الطالب وحده، واستراتيجيات وطرائق قائمة على جهد المعلم والطالب معا، وفي هذه الدراسة يتم تصنيف الاستراتيجيات إلى: استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط، واستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه، واستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي ونماذجه، واستراتيجيات التدريس الموجه ونماذجه، واستراتيجيات تدريس ما وراء المعرفة ونماذجه (بحراوي، 2019)، مع ملاحظة أن هذه التصنيفات ليست مستقلة عن بعضها، فهناك تداخل بينها، فبعض الاستراتيجيات يقع كليا داخل مجال واحد من هذه المجالات، ولكن بعضها الآخر يحمل خصائص أكثر من مجال واحد منها. وفيما يأتي توضيح بعض استراتيجيات التدريس وفقا لهذا التصنيف، وبشيء من الإيجاز:

- **استراتيجيات التدريس الموجه ونماذجه:**

يندرج تحت هذا التصنيف: استراتيجية الاستكشاف، وتعرف بأنها: عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزنة لديه، وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل (عبد العظيم، 2016؛ بحراوي، 2019)، وأنواعها: الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبه الموجه، والاكتشاف الحر (غير الموجه)، واستراتيجية حل المشكلة، وهي إحدى استراتيجيات التعليم النشط الذي يعتمد على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وعرض سؤال أو مشكلة في أحد الموضوعات الخاصة بمقرر معين، وإعطاء الطلاب فرصة لمحاولة: جمع المعلومات، وفرض الفرضيات واختبارها، والوصول إلى الحل الصحيح، واتخاذ قرار؛ بناء على المفاهيم والمعلومات التي سبق للطالب الحصول عليها أثناء الدراسة.

استراتيجية المشروع: تقوم هذه الاستراتيجية على تقديم مشروعات للطلبة في صيغة أنشطة تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة تربوية أو اجتماعية، أو غير ذلك؛ مما يجعلهم يشعرون برغبة حقيقية في دراسة هذه المشكلة والبحث عن الحلول المناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم، والمشروع نوعان: مشروع جماعي يشترك فيه كل الطلبة، ومشروع فردي يقوم به كل طالب بمفرده، واستراتيجية الاستقصاء،

وهـي: هو نوع من أنواع التعليم يسـتخدم الطالب المسـتقصي مجموعة من المهـارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات، وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة للإجابة عن سؤال أو التوصل إلى حقيقة أو مشكلة ما، ثم تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة ومواقف جديدة (الفتلاوي، 2010).

- استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط ونماذجه:

ومن هذه الاسـتراتيجيات: اسـتراتيجية التدريس التبادلي التي تعرف بأنها: استراتيجية تعتمد على أسـلوب التحـاور بين المعلـم أو عضو هيئـة التدريس والطلبة من جهـة، وبين الطلبة أنفسـهم من جهة أخرى، بحيث يتم تبادل الأدوار ومسـئولية قيادة المناقشـات أثناء عملية التعلم، وفق أربع مراحل، هي: (التوقع، توليد الأسـئلة، التوضيح، التلخيص) (الشنقيطي والخليف، 2014؛ محمد، حسن، وسيد، 2020). واسـتراتيجية لعب الأدوار، وهي اسـتراتيجية تتضمن التمثيل التلقائي لموقف تعليمي بواسطة طالب أو أكثـر بتوجيه من عضو هيئة التدريس، وينمو الحوار من واقع الموقـف الذي رتبه الطلبة الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل طالب من الممثلين بأداء الدور طبقا لما يشعر به، أما الطلبة الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهـم يؤدون دور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيل فإن المجموعة تقوم بالمناقشـة (بحراوي، 2019)، واسـتراتيجية التعلم التعاوني الـتي تعرف بأنها: طريقة تعلم يتم فيها تقسـيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة متجانسـة أو غير متجانسـة؛ أي تضم مسـتويات معرفية مختلفة، بحيث يتـراوح عدد أفراد كل مجموعـة ما بـين (4 – 6) طلاب يعملون معا لتحقيـق التعلم وتطوير الخبرة التعليميـة لكل عضو فيها إلى أقصـى حد ممكن (Bhalli, Sattar, & Asif, 2016؛ رفاعي، 2012)، واسـتراتيجية المناظرة: وهي التي يقوم فيها المدرس أو (عضو هيئة التدريس) بعرض مشـكلة على الطلبة بعد تقسـيمهم إلى فريقين، يقوم أعضاء كل فريق بطرح آرائهم وحججهم حول موضوع الجدال، ويسـتمع باقي الطلاب إليهم (الدريج وآخرون، 2011). أما اسـتراتيجية تدريس الأقران فتعتمد على قيام الطلبة بتعليم بعضهم البعض تحت إشـراف وتوجيه المعلم أو عضـو هيئة التدريس، ويكـون القرين المعلم من الفئة العمرية نفسـها لأفراد أقرانه، أو من فئة تعلوها عمرا أو مستوى دراسيا (علي، 2011).

- استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه:

ومن الاسـتراتيجيات التي تندرج تحت هذا التصنيف: اسـتراتيجية التعليم المدمج الذي يهتم بمساعدة الطالـب على تحقيق مخرجات التعلم المسـتهدفة؛ وذلك من خلال الدمج: بين أشـكال التعليم التقليدية (وجها لوجه)، التعليم الإلكتروني بأنماطه المتعددة ومستحدثاته التكنولوجية والإلكترونية داخل قاعات الدراسة وخارجها؛ لذلك فهو يرتكز على نوعين من التعليم، هما: التقليدي والالكتروني (أصلان، 2015). واسـتراتيجية التقويم البنائي، وهي استراتيجية تدريسية، تعتمد على التقويم المرحلي الذي يتم أثناء تأدية عضو هيئة التدريس أو المعلم الموقف التعليمي التعلمي، بهدف أخذ تغذية راجعة مستوحاة من جمع المعلومـات عن الطلبة وتعلمهم، ومن ثم تشـخيص هذا الواقع، والتعرف علـى حاجاتهم، والاعتماد عليها لتخطيط التعليم اللاحق (عبد الكريم، عاشور، وعبيد، 2011).

ومن تلك الاسـتراتيجيات أيضا اسـتراتيجية تحليل النصوص، وهي مجموعـة من المراحل التي يمر بها القارئ للوصول إلى الهدف من القراءة، وذلك عندما يقوم بقراءة النص، ويحاول فهمه وإعادة بنائه مرة أخـرى؛ مما يؤكد على فهمه الجيد للنص المقروء، وهـذا يعتمد على إيجابية القارئ في التعامل مع النص (شحاتة وغريب، 2015).

اسـتراتيجية التعلم البنائي: وهي نمـوذج قائم على مبادئ التعلم البنائي الـذي يؤكد على دور الطالب النشط الذي يبحث عن المعرفة بنفسه من خلال قيامه بسلسلة من الأنشطة المتنوعة، مستخدما: قدراته العقلية الخاصة ومعرفته السابقة؛ مما يضفي معنى وأهمية لتعلمه، ويساعده على تنمية التفكير بأنواعه لديه، ويتم وفق أربع مراحل متكاملة، هي: (الدعوة، ومرحلة الاستكشـاف، ومرحلة اقتراح التفسـيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراءات؛ بهدف تحقيق الأهداف المحددة (علي، 2011).

استراتيجية دورة التعلم: وهي استراتيجية تعليم وتعلم يقوم فيها الطلبة أنفسهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم، ولها نماذج متعددة: النموذج الثلاثي (3Es)، والنموذج الرباعي (4Es)، ثم تطورت في السنوات الأخيرة وأصبحت تضم خمس مراحل، هي: (مرحلة الانشغال/ الإثارة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التقويم)، وقد حظيت استراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة بشهرة واسعة؛ لتميزها بالاهتمام بالطالب؛ بوصفه محور العملية التعليمية من خلال مساعدته على: بناء المفاهيم بنفسه، والاحتفاظ بها وتوظيفها في حياته اليومية، وتنمية مهارات التفكير لديه (الظفيري، 2010).

استراتيجية التعلم المقلوب: وهي استراتيجية تفاعلية تحدث بين المعلم وطلبته، وتتعدد فيها أدوار المعلم بدءا من إعداد المحاضرات والدروس باستخدام التقنيات الحديثة المختلفة، كالفيديوهات المرئية، أو التسجيلات الصوتية، وإرسالها إلى الطلبة عبر شبكة التواصل الاجتماعي، ثم تخصيص وقت الحصة لتطبيق ما تعلموه في بيوتهم بتوظيف استراتيجيات تدريس نشطة؛ مما يعطي الطلبة فرصا كافية ليصبحوا أكثر تفاعلا في الحصة الدراسية مع الموضوعات الدراسية (قطاش، 2019).

- استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي ونماذجه:

يندرج تحت هذا التصنيف استراتيجية عقود التعلم، فهي مجموعة من الإجراءات التدريسية منظمة وملزمة تتم بين المعلم أو عضو هيئة التدريس والطلبة من خلال عقد اتفاقية مكتوبة مشتركة بينهما، تحمل الطلبة مسئولية تعلمهم وأنماطه، ومن ثم اتخاذ قرار بشأنها، وتتضمن: شروطا، ومصادر تعلم، وأنشطة، وأهداف التعلم، وكيفية تحقيقها في فترة زمنية معينة، مقابل حوافز معينة (معبد، كامل، وساويرس، 2020)، واستراتيجية التعلم الذاتي: تعني اعتماد الطالب على نفسه في تحصيل المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات من خلال قراءاته الموجهة نحو تحقيق الأهداف التعليمية تحت إشراف المعلم أو عضو هيئة التدريس، ومن أساليبه: المجمعات التعليمية، والحقائب التعليمية، والرزم التعليمية، والتعليم البرنامجي، والكمبيوتر التعليمي (علي، 2011)، ويمكن تطبيقها أيضا من خلال البحوث والمشاريع التطبيقية في أغلب مقررات البرامج التعليمية، أما التعليم الإلكتروني فيعرف بأنه: نظام تعليمي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، التي تمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، فهي تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء الطلبة (Henderson, 2003؛ الرشيدي، 2018).

- استراتيجيات تدريس ما وراء المعرفة ونماذجه:

من الاستراتيجيات التي تندرج تحت هذا التصنيف: استراتيجية العصف الذهني، ووفقا لهذه الاستراتيجية يعطى الطلبة (سواء أكانوا في مجموعات كبيرة أم صغيرة) موضوعات أو سؤالا أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات والأفكار أو الحلول أو الإجابات دون مناقشة تلك المعلومات أو الأفكار أو نقدها أثناء توليدها أو ابتكارها، مع إرجاء التقويم، والتركيز على الكم قبل الكيف، وإطلاق حرية التفكير، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها (بحراوي، 2019)، ومن هذه الاستراتيجيات أيضا خرائط العقل الذهنية، وهي استراتيجية ذات خصائص فريدة تعرف الطلبة على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد عرضه، وهذه الاستراتيجية تساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المقررات الدراسية، وفي مجال إدراك الطلبة للمعلومات وتطويرها، وهي تعمل على تنظيم التفكير، فبواسطتها يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى الطالب في فهم وتفسير المنظومة التركيبية لذلك الموضوع (عبد العظيم، 2016).

أما استراتيجية خرائط المفاهيم فتُعرّف بأنها: عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد، يتم فيها ترتيب مفاهيم المادة في صورة هرمية، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وترتبط هذه المفاهيم فيما بينها بأسهم توضح نوع العلاقة. وأما استراتيجية قبعات التفكير الست فتقوم على نظريات دي بونو في عملية التفكير،

فهــو يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير ولا يجوز الوقوف عند أحدها، وأعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير المســتخدم. فالقبعــة البيضاء تعكس الحيادية والموضوعية، خلافا للقبعة الســوداء التي تركز على السلبيات كالنقد. والقبعة الحمراء تعبر عن المشاعر والعواطف، بينما القبعة الصفراء تعبر عن الإيجابيات، وترمز القبعة الخضراء إلى الإبداع في تقديم المقترحات والبدائل والأفكار الجديدة، وتعبر القبعة الزرقاء عن التحكم؛ أي الإدارة والتخطيط والتنفيذ (صالح، 2016).

وهناك اســتراتيجيات وطرائق تدريس عامة: معروفة لدى معظم التربويين، وبالتالي ســيقتصر الباحث على ســردها إجمالا، وهي: طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، والعروض العملية، والزيارات الميدانية، وطريقة القصص، والتدريس بالتشــبيهات، والتعلم للإتقان، وطريقة الاســتنباط/ الاســتنتاج، وطريقة الاستقراء.

ثالثا: تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

يعد تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، ومقياسا لمقدار مــا حققه من أهداف تربوية، وتتضمن عملية التقييم بشــكل عام مقارنة بــين حالتين: (ما هو كائن وما يجــب أن يكون)، بمعنى آخر أنهــا تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققــة والأهداف المحددة، وتؤدي إلى اقتــراح التعديلات التي يجب القيام بها (علوان، 2007)؛ وبذلك تعد عملية التقويم ضرورية؛ كونها جــزءا لا يتجزأ من عملية تطوير العملية التربوية والتعليمية وتحســينها في الجامعات والكليات التابعة لها، وبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على مدى تحقيق تلك الجامعات لأهدافها المنشودة (عزيز ومهدي، 2012). ولمــا كانــت جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة تتأثر بأداء الأســاتذة أكثــر من تأثرها بأي من العناصــر الأخرى، فقد أصبح أداؤهم أساســا لتحديد مدى هذه الجــودة، وأن تقييم هذا الأداء أصبح من الضــرورات الملحة لقياس جودة التدريس الجامعي وفعاليته (الصباطي ومحمد، 2007؛ أبو الرب وقدادة، 2008).

وتعــد عمليات التقويم للأداء التدريســي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمــام بها؛ لما لها من أهمية في تحســين مستواه وزيادة فاعليته، وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها، وفي تقديم تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى أدائه وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجــودة في الأداء (الجنابي، 2009؛ أحمد، 2012)، ولا تقتصر أهمية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على ذلك فحسب، بل له دور مهم في تمكين المسؤولين في الجامعات في تشخيص جوانب القصور التي تحيط بالعملية التدريسية بدقة، والتوصل إلى أفضل الوسائل للتغلب عليها، وفي الآونة الأخيرة، تزايد الاهتمام بتقييــم فاعلية التدريس الجامعي بســبب المطالب المتزايدة والضغوط المتواصلة ســواء من الحكومات أو الأفراد لمساءلة الجامعات عن مدى تحقيقها لأهدافها، وفاعلية دورها في المجتمع (الشايب، 2007).

وتسعى كثير من الجامعات في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية في ضوء معايير الجودة؛ من أجل تحسين جودة التعليم الذي تقدمه، وتســتخدم أربعــة مصادر للمعلومات لتقويم طريقة تدريس الهيئات التدريســية، وهــي: تقويم الطالب، التقــويم الذاتي، تقويم الزملاء، تقويم الإدارة (طعيمة والبندري، 2004؛ الحكمي، 2004). وفي ضوء ما ســبق يمكن القول: إن تقويم الطالب لأســتاذه يعد أحد المصادر المهمة في الحكم على مدى كفاءة عملية التدريس الجامعي التي يقوم بها عضو هيئة التدريس.

رابعا: تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس:

إن تقويم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريســية وفاعليتهم التدريســية ليس المصدر الوحيد للمعلومات، ولكنه يعد من أكثر الأســاليب شــيوعا والأسهل استخداما مقارنة بالأســاليب الأخرى ولاسيما في المستوى الجامعي، وفي دراســة مســحية أجراها Seldin (1993)؛ للتعرف على أساليب تقييم فاعلية التدريس في بعــض كليات الجامعات الأمريكية وجد أن (86 %) منها تلجأ لأســلوب تقييم الطلبة لأســاتذتهم، وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لعملية تقييم الطلبة لأداء الأســتاذ الجامعي، فإن بعض الدراسات تشير إلى

تحفظ بعض المدرسين الجامعيين في قدرة الطلبة على القيام بدور المقيّم؛ مما أدى إلى ظهور آراء سلبية نحو نتائج تقييم الطلبة لمدرسيهم (الصباطي ومحمد، 2007)، وفي هذا السياق يشير بعض الباحثين إلى وجود تباين بين آراء الهيئة التدريسية حول قدرة الطلبة على تقويم تدريس الأستاذ الجامعي، حيث يعتقد البعض منهم أن الطلبة يفتقرون إلى المعرفة المهنية حول أسس تقويم التدريس الجامعي (طعيمة والبندري، 2004؛ علي، 2005).

ومع وجود تلك التحفظات حول أسلوب تقويم الطلبة للتدريس الجامعي، فإنه يعد من أهم مصادر المعلومات، ومن أصدق المحكات وأكثرها ثباتا في تقويم أداء الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية، على أساس أن الطلبة هم أكثر الأشخاص اطلاعا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية، ويتفاعلون مع أساتذتهم بشكل مباشر، فضلا عن كونهم المستفيد الأول من هذه العملية (الصباطي ومحمد، 2007؛ تمام، 2010)، وكذلك فإن الطالب وحده يعرف ما إذا كان قد تعلم أم لا، وليس ذلك فحسب، بل إن بعض الدراسات كشفت عن وجود أثر إيجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، ولاسيما في تنوع طرق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية التعلمية (Campbell, 2005)، وتوفير تغذية راجعة مهمة لعضو هيئة التدريس لا توفرها الأساليب الأخرى؛ لذلك كان من الضروري معرفة آراء الطلبة عند تقييم فاعلية أداء عضو هيئة التدريس، فإنهم ربما يقدمون صورة تكون أقرب إلى المصداقية عمن سواهم في تقييم أداء أساتذتهم.

الدراسات السابقة:

من خلال مسح مصادر الأدب التربوي تم العثور على بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات طرائق وأساليب التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز تلك الدراسات:

- دراسة السبيعي (2006) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وإلى تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة، وكشف مدى اختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتها، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب التدريسية شيوعا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، هي: أسلوب المحاضرة باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأن أقل أساليب التدريس الجامعية ممارسة هي: أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى إلى اختلاف الكلية، أو اختلاف الخبرة التدريسية، أو الدرجة العلمية.
- وأجرى Lei (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كليتي المجتمع في الولايات الغربية الأمريكية، ومعرفة دلالة الفروق في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس وفقا لبعض المتغيرات، وأظهرت النتائج: أن تركيز الأساتذة المتعاونين جاء أكثر في أسلوب المحاضرة من الأساتذة العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، وأنه لا توجد فروق بين الأساتذة العاملين بالدوام الجزئي أو الكلي في استخدام أسلوب الفيديو والكمبيوتر، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الأساتذة من حيث التأهيل المهني، حيث إن الأساتذة المؤهلين بدرجة دكتوراه يركزون على أسلوب المناقشة والمشاركة وأسلوب التعليم عن بعد، مع تركيز قليل على أسلوب المحاضرة مقارنة بزملائهم غير الحاصلين على درجة الدكتوراه.
- كما أجرى الباحثان عزيز ومهدي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة طرائق التدريس الشائعة التي يستعملها أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى بالعراق، وبينت النتائج: أن هناك خمس طرائق شائعة هي: (المحاضرة، المناقشة، الاستكشاف، الاستقراء، وحل المشكلات)، وقد جاءت طريقة المحاضرة في الترتيب الأول، في حين جاءت طريقة حل المشكلات في المرتبة الأخيرة.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

- وأجرى الحلاق (2014) دراسة بهدف تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، والتعرف على درجة هذا الاستخدام ومسوغاته، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس جاء لكل من التوليفية والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعصف الذهني، تليها حل المشكلات، والاستقصائية، والاستقرائية، والاستنباطية، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، والاستكشاف، في حين نالت تقديرات طرائق المشروعات، والحلقات التدريسية، والمحاضرة النظرية، وتنمية الذكاءات المتعددة أقل من المتوسط، وحازت أقل التقديرات كل من: طرائق العروض العملية، والتعليم من خلال الحاسوب، والتحليل النقدي والندوات، والتعليم المبرمج، والمجموعات المتعددة، والمناظرة، كما أظهرت النتائج: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاختيار طرائق التدريس يعزى لمتغير الجنس والرتبة والكلية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديراتهم لاختيار طرائق التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.
- وأجرى ربابعة (2016) دراسة بهدف التعرف على أساليب التدريس في المقررات الشرعية من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم ومعوقات استخدامها، وبينت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات استخداما هي استراتيجية ضرب المثال، وتلاها استراتيجية التدريس العملي، ثم استراتيجية المحاضرة، وأقلها استخداما هي: استراتيجية تحليل النصوص، واستراتيجية تقنيات التعليم، واستراتيجية التعلم التعاوني، وأوضحت أن مبررات استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس ترجع إلى: كثرة أعداد الطلاب، وكمية المادة العلمية، وعدم استيعابهم بجميع استراتيجيات التدريس.
- وهدفت دراسة صكر والهاشمي (2017) إلى التعرّف على طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم، في الجامعات: الأردنية، والعلوم الإسلامية العالمية، وآل البيت، واليرموك، وتوصلت الدراسة إلى أن الطرائق (الصامتة، والطبيعية، والمعرفية) نالت أعلى التقديرات، في حين نالت طرائق الاستجابة الجسدية الكلية، والتواصلية، والمواقف أقل التقديرات، وأن هناك فروقا دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الجنس، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغيري: الخبرة التدريسية، والرتبة العلمية.
- وأجرى دخيخ، حسانين، والمصري (2017) دراسة بهدف التعرف على أساليب التدريس الجامعي التي يمكن اتباعها داخل القاعات الدراسية وفقا للتخصصات، وأنسب أساليب التدريس بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بالنسبة لآراء الهيئة التدريسية بالكليات الطبية، فقد تراوحت تقديراتهم بين درجة عالية وضعيفة، وجاءت الأساليب مرتبة على النحو الآتي: العروض العملية، والاستقصاء، والمناقشة والحوار والتدريس المصغر، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم، والتعلم المتمركز حول المشكلة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، وخرائط الشكل (V)، وبالنسبة لنتائج أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية فكانت بين عالية ومتوسطة وضعيفة، وترتيبها: الاستقصاء، العروض العملية، خرائط المفاهيم، المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني. وبالنسبة لنتائج أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية والأدبية، فقد تراوحت آراؤهم بين عالية وضعيفة، وجاء ترتيبها على النحو الآتي: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، والاستقصاء، والعروض العملية، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم.
- وهدفت دراسة القحطاني (2017) إلى معرفة مدى استخدام طرائق التدريس الحديثة (الألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والعروض العملية، والقصة)، والصعوبات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر الطالبة المعلمة، بكلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء، وأظهرت النتائج: أن تطبيق طرائق التدريس الحديثة وهي: (الألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والعروض العملية، والقصة) جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق طرق التدريس الحديثة لدى الطالبات

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

المعلمات: كثرة المحتوى التدريسي وتنظيمه، ونقص الإعداد التربوي، وسيطرة ثقافة طرق التدريس التقليدية لديهن، ونقص مهارات التقويم المناسبة لطرق التدريس الحديثة، واستخدام الوسائل التعليمية.

- وهدفت دراسة إسليم (2019) إلى التعرف على طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن أكثر الطرق والأساليب التدريسية شيوعا هي: (المحاضرة، والحوار والمناقشة، وتحليل النصوص)، وأقلها استخداما هي:(التمثيل، والتعلم الفردي، والتعلم الذاتي)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس باستثناء التعلم الذاتي، أو تعزى إلى الخبرة، أو تعزى إلى التخصص، باستثناء الأسلوب القصصي فقط، وكان من أهم مبرراتهم لاستخدام هذه الطرق والأساليب هو: ضيق الوقت للزمن المحدد للمحاضرة، واختلاف طبيعة الموضوعات المطروحة والمحتوى العلمي في الدراسات الإسلامية، وكثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية، وعدم المعرفة بإجراءات طرق وأساليب التدريس الحديثة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن جميع الدراسات أجريت في بيئات مختلفة، ولم توجد دراسات أجريت في الجمهورية اليمنية للتعرف على واقع استخدام استراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بحسب علم الباحث. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها، فهي تهتم بالكشف عن واقع استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، من وجهة نظر طلبتهم، وكذلك تحديد الفروق في درجة استخدام استراتيجيات التدريس تبعا لمتغيري: الجنس، والتخصص الدراسي. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية؛ إذ لم يقف الباحث على أية دراسة متخصصة في مجال معرفة استخدام استراتيجيات التدريس في التعليم الجامعي في اليمن تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد عملية التدريس من أبرز وظائف عضو هيئة التدريس الجامعي، وللقيام بمهام هذه الوظيفة يتطلب منه الإلمام باستراتيجيات وطرائق تعليم وتعلم متنوعة ومتقدمة، والقدرة على اختيار ما يناسب منها للموقف التعليمي التعلمي، واستخدامها بكفاءة واقتدار؛ والقدرة على توفير التفاعل القوي بين الطلبة، وعناصر البيئة المتاحة، واستخدام مصادر التعلم، والمواد التعليمية، التي تسهم في تفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، بما يسهم في إعداد الكوادر البشرية القادرة على العمل والإنتاج؛ بحيث يصبح الطالب المتخرج قادرا على التعامل مع المتغيرات والمستجدات المتسارعة التي يعيشها في العصر الحاضر، وقادرا على تسخيرها والإفادة منها في العمل والإنتاج المثمر كل بحسب تخصصه؛ بما يحقق التنمية الشاملة للمجتمع.

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في مختلف مراحل التعليم؛ لمعرفة أثر بعض الاستراتيجيات وفاعليتها في تحسين التحصيل ونمو التفكير والاتجاهات لدى الطلبة، لاحظ أن لهذه الاستراتيجيات التدريسية أثرا كبيرا في تفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية وتسهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيلهم العلمي، وفي نمو اتجاهاتهم الإيجابية، وفي تنمية مهارات التفكير لديهم، ومن تلك الدراسات التي أجريت في المرحلة الجامعية: دراسة عشا، أبو عواد، الشلبي، وعيد (2012)، ودراسة الزين (2015)، ودراسة الغامدي (2019)، وعلى الرغم من ذلك فإن العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجيات التدريس أظهرت أن الاستراتيجيات المتبعة لديهم هي التي تعطي الأستاذ الجامعي الدور الرئيس في العملية التعليمية وتحصر دوره في التلقين، وفي تزويد الطلبة بمعلومات ومعارف جاهزة، وتفرض على الطالب السلبية، وتجبره على الاستماع بإذعان، وتسجيل الملاحظات لحفظها واسترجاعها أثناء الامتحانات، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات كدراسة السبيعي (2006)، ودراسة ربابعة (2016)، ودراسة إسليم (2019)، ولا شك أن استخدام مثل هذه

الأساليب التدريسية التقليدية التي تهمل دور الطالب في العملية التعليمية قد ينتج عنها تدنٍ في مستوى القدرات والمهارات المطلوبة لدى الطلبة المتخرجين، وينعكس بصورةٍ سلبية على مستوى جودةٍ كفاءتهم المهنية المطلوبة.

وفي هذا السياق يمكن القول: إن مخرجات كليات التربية تشوبها جوانب قصور كثيرةٌ، فقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول تقويم المعلمين في الميدان، في السنوات الأخيرةٌ، كدراسة الصالحي (2009)، والعيدروس (2010)، والصنعاني (2011)، وراشد (2012)، والقيري (2013)، والبرح (2013)، إذ تشير نتائج تلك الدراسات إلى تدني مستوى مخرجات كليات التربية، ولم تتناسب مع الدور المنوط بها في التعليم، وفي الغالب يوجه اللوم إلى برامج الإعداد، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الذين يتولون تنفيذ تلك البرامج ويحملونهم جزءا من مسؤولية تدني مستوى المتخرجين، وبناء على ما تقدم فنحن أمام مشكلة تتطلب الدراسة والتتبع لمعرفة هذا الواقع وفق منهجية علمية؛ وذلك للإسهام في إيجاد حلول لهذه المشكلة؛ لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر طلبتهم؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما درجة تقدير عينة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس؟
2) هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغيري: (الجنس، والتخصص الدراسي)؟

فرضيات الدراسة:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير الجنس: (ذكور-إناث).
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام اساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير التخصص الدراسي: (علمي-إنساني).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1) معرفة درجة تقدير عينة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس.
2) معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغيري: (الجنس، والتخصص الدراسي).

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، حيث إن عملية تقويم أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس يلبي حاجة المكتبات اليمنية لمثل هذا النوع من الدراسات؛ نظرا لغياب هذا النوع من الدراسات في البيئة اليمنية بحسب علم الباحث، ويمكن لنتائج الدراسة أن تثري الأدب التربوي فيما يتعلق بأهمية استخدام أسلوب تقويم الأساتذةٌ من قبل الطلبة، وتدفع العديد من الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء برامج تدريبية، واتجاهات حديثة لتطوير أدائه التدريسي.

ثانيا: الأهمية العملية:

تشخص واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء من خلال معرفة درجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس؛ مما يساعد مركز الاعتماد وضمان جودة التعليم على وضع برامج تدريبية لتنمية قدراتهم في الأداء التدريسي تساعدهم على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة، وتوفر تغذية راجعة لهم لإعادة النظر بمستوى أدائهم، وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب العلمية؛ لتحقيق الجودة في الأداء لتطويره وتحسينه، كما تساعد المسؤولين في الجامعات في تحديد جوانب القصور التي تحيط بالعملية التدريسية بدقة، والتوصل إلى أفضل الوسائل للتغلب عليها بما يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

حدود الدِّراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

1. **عينة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة صنعاء من جميع الأقسام العلمية والإنسانية، في الفصل الأول من العام الجامعي 2021/2020؛ وذلك لأنهم قد تلقوا معارف كافية حول استراتيجيات التدريس، وبمقدورهم تقدير درجة استخدامها عن علم ودراية لطبيعة تلك الاستراتيجيات.**
2. **استراتيجيات التدريس الآتية: (المحاضرة، الحوار والمناقشة، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، الاستنباطية والاستقرائية، تحليل النصوص، العروض التقديمية، القصة، المناظرة، التعلم التعاوني، الخرائط الذهنية، التقويم البنائي، التعلم البنائي، التعلم المدمج، الاستقصاء، العروض العملية، التدريس التبادلي، التعلم للإتقان، تدريس الأقران، التعلم الذاتي، الاكتشاف، التعليم الالكتروني، لعب الأدوار، المشروع، استراتيجية العقود، دورة التعلم، المتشابهات، القبعات الست، الزيارات الميدانية، التعلم المقلوب، حل المشكلات).**

التعريفات الإجرائية للدِراسة:

تضمنت الدراسة عددا من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو الآتي:

- **أعضاء هيئة التدريس: يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة: الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية والأكاديمية في التخصصات العلمية والإنسانية المختلفة في كليات التربية بجامعة صنعاء وهم الذين تم تعيينهم بدرجة: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس.**
- **الاستراتيجيات: يمكن تعريفها بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء لتوفير بيئة تعليمية تعلمية مناسبة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.**
- **مستوى استخدام استراتيجيات التدريس: هو درجة اتباع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية صنعاء لاستراتيجيات التدريس في المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية، سواء الاستراتيجيات الحديثة أم الاستراتيجيات القديمة، التي يمكن تقديرها من خلال استجابات طلبتهم لفقرات الاستبانة المتضمنة أهم استراتيجيات التدريس المعدة لهذا الغرض.**
- **كلية التربية صنعاء: هي إحدى كليات التربية التي تضمها جامعة صنعاء، تأسست في عام 1971م، ومقرها ضمن الحرم الجامعي بمدينة صنعاء عاصمة الجمهورية اليمنية، وتمنح درجة البكالوريوس في (16) تخصصا، ودرجة الماجستير في (11) تخصصا، ودرجة الدكتوراه في (8) تخصصات.**

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية التي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء والبالغ عددهم (963) طالبا وطالبة، موزعين على ثلاثة عشر قسما وفقا للإحصائية الواردة من إدارة شؤون الطلاب بالكلية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020، والجدول (1) يبين خصائص المجتمع.

جدول (1): إحصائية مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء

الجنس	أقسام إنسانية		أقسام علمية		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	77	% 8.0	54	% 5.6	131	% 13.6
إناث	496	% 51.5	336	% 34.9	832	% 86.4
المجموع	573	% 59.5	390	% 40.5	963	% 100

عينة الدراسة:

لضمان تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلا صادقا تم سحب عينة طبقية عشوائية، وبلغ عدد أفرادها (270) طالبا وطالبة، وهي تمثل حوالي (28.04 %) من حجم مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020م، والجدول (2) يبين وصفا لعينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

جدول (2): إحصائية عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء

الجنس	أقسام إنسانية		أقسام علمية		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	21	% 7.8	15	% 5.5	36	% 13.3
إناث	136	% 50.4	98	% 36.3	234	% 86.7
المجموع	157	% 58.2	113	% 41.8	270	% 100

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها من خلال الاطلاع على الكتابات المتخصصة، ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، كدراسة العريضي (2012)، ودراسة الحلاق (2014)، ودراسة ربابعة (2016)، ودراسة دخيخ وآخرين (2017)، ودراسة القحطاني (2017)، ودراسة إسليم (2019)، ودراسة الحميدي (2020)، وتم صياغة فقرات الاستبانة على شكل عبارات تتضمن مسمى استراتيجيات التدريس.

وبعد إعداد عبارات الاستبانة في الصورة الأولية، تم التأكد من صدقها وثباتها، وذلك كالآتي:

- صدق الخبراء المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة صنعاء، بلغ عددهم (8) خبراء؛ وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة للغرض منها، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملائمته، وبناء على آراء الخبراء المحكمين ووفقا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغويا، وإضافة بعض الاستراتيجيات وحذف أخرى.

وبعد الأخذ بآراء وملحوظات الخبراء تم اعتماد الفقرات التي أجمع على الأقل (70 %) منهم على ملاءمتها، وبذلك أصبحت الأداة تتكون في صورتها النهائية من (32) استراتيجية، وأمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج، بحيث يجيب أفراد العينة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء بإجابة واحدة من خمسة بدائل، هي: (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، لا تستخدم).

• **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) باستثناء ثلاث فقرات كانت دالة عند مستوى (0.05)، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط
1	0.593**	9	0.375*	17	0.452**	25	0.622**
2	0.545**	10	0.350*	18	0.595**	26	0.561**
3	0.327*	11	0.611**	19	0.564**	27	0.615**
4	0.537**	12	0.535**	20	0.450**	28	0.661**
5	0.540**	13	0.521**	21	0.550**	29	0.593**
6	0.593**	14	0.502**	22	0.593**	30	0.621**
7	0.429**	15	0.469**	23	0.649**	31	0.421**
8	0.437**	16	0.464**	24	0.593**	32	0.577**

ثانيا: ثبات الاستبانة:

لحساب ثبات الاستبانة استخدم الباحث أسلوبين هما:

• **طريقة التجزئة النصفيّة: تمّ حساب الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على الفقرات الفردية واستجاباتهم على الفقرات الزوجية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، حيث بلغ معامل الثبات الكلّي (0.899) كما في الجدول (4)، وهذه القيم تدل على أن الاستبانة تتميز بثبات مرتفع.**

• **طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وباستخدام هذه الطريقة تبين أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة جاءت (0.922) كما في الجدول (4)، وهذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبانة مرتفعة، وهذه القيمة تطمئن الباحث لتطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدِّراسة.**

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

الأداة	العدد	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الاستبانة	32	0.899	0.922

مما سبق يتبين أن أداة الدراسة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة تبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة.

تنفيذ الدراسة:

بعد ضبط الاستبانة صدقا وثباتا، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (270) طالبا وطالبة، في المستوى الرابع بجميع أقسام كلية التربية صنعاء، في نهاية الفصل الثاني من العام الجامعي 2021/2020م، وبعد جمع الاستبانات، قام الباحث بمراجعتها وترميزها، من خلال تحويل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفق سلم الإجابة اللفظي الآتي: (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، لا تستخدم) إلى أرقام حسابية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

المعالجة الإحصائية:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ بيانات الاستبانات وإدخالها في الحاسوب، ثم معالجتها إحصائيا بالاستعانة بحزم التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد أجريت العمليات الإحصائية الآتية: استخدام معامل بيرسون (Pearson)؛ لحساب الاتساق الداخلي، واستخدام معامل سبيرمان براون؛ لحساب ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية؛ لحساب تقدير الطلبة درجة استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent–samples T Test)؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي تقدير أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس والتخصص.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

ولتحديد التقدير اللفظي لدرجة استخدام استراتيجيات التدريس تم استخدام المعيار الإحصائي كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): النموذج الإحصائي ذو التدريج المطلق المستخدم في تصنيف متوسطات فقرات الاستبانة

م	درجة الاستخدام	فئة المتوسطات الحسابية	فئات الوزن المئوي
1	لا تستخدم	1.80 – 1.00	% 35.8 – % 20
2	ضعيفة	2.60 – 1.81	% 51.8 – % 36
3	متوسطة	3.40 – 2.61	% 67.8 – % 52
4	عالية	4.20 – 3.41	% 83.8 – % 68
5	عالية جدا	5.00 – 4.21	% 100 – % 84

وفيما يأتي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة تقدير عينة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء على كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس، وعلى الأداة ككل؛ والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقدير الطلبة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس

م	استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الاستخدام
29	المحاضرة/الالقاء	4.49	0.71	89.85	1	عالية جدا
4	خرائط المفاهيم	4.19	0.84	83.78	2	عالية
24	الحوار والمناقشة	4.19	0.84	83.78	2	عالية
6	العصف الذهني	4.16	0.85	83.19	3	عالية
31	الاستنباطية	4.16	0.85	83.19	3	عالية
32	الاستقرائية	4.15	0.77	83.04	4	عالية
17	تحليل النصوص	4.13	0.87	82.52	5	عالية

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

جدول (6): يتبع

م	استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الاستخدام
26	العروض التقديمية	3.23	1.18	64.59	6	متوسطة
3	القصص/ الحكايات	3.21	1.03	64.22	7	متوسطة
18	المشروع	3.19	1.01	63.70	8	متوسطة
1	التعلم التعاوني	3.18	1.02	63.56	9	متوسطة
16	الخرائط الذهنية	3.05	1.12	61.04	10	متوسطة
22	التقويم البنائي	3.01	0.99	60.30	11	متوسطة
10	التعلم البنائي	2.91	1.07	58.15	12	متوسطة
14	التعلم المدمج	2.83	1.03	56.52	13	متوسطة
13	الاستقصاء	2.81	1.02	56.30	14	متوسطة
7	العروض العملية	2.73	0.99	54.67	15	متوسطة
5	حل المشكلات	2.71	1.06	54.22	16	متوسطة
15	التعلم للإتقان	2.63	0.53	52.67	17	متوسطة
23	التعلم الذاتي	2.60	1.07	51.93	18	متوسطة
28	الاكتشاف	2.57	1.09	51.41	19	ضعيفة
30	طريقة المناظرة	2.56	0.99	51.26	20	ضعيفة
25	التعليم الالكتروني	2.50	1.14	49.93	21	ضعيفة
2	لعب الأدوار	2.49	0.95	49.70	22	ضعيفة
12	تدريس الأقران	2.42	1.11	48.44	23	ضعيفة
8	الزيارات الميدانية	2.31	1.14	46.15	24	ضعيفة
20	التشبيهات	2.19	1.13	43.85	25	ضعيفة
21	التدريس التبادلي	2.13	1.10	42.67	26	ضعيفة
9	استراتيجية العقود	1.97	1.06	39.48	27	ضعيفة
11	القبعات الست	1.91	1.12	38.30	28	ضعيفة
27	دورة التعلم	1.88	1.07	37.63	39	ضعيفة
19	التعلم المقلوب	1.79	1.01	35.70	30	لا تستخدم
	المتوسط الحسابي للأداة ككل	2.95	0.35	59.02		متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقدير طلبة المستوى الرابع بكلية التربية صنعاء لدرجة استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تتراوح ما بين (4.49 - 1.79)، والوزن النسبي (89.85 % - 35.70 %)، وتقع هذه المتوسطات في درجة الاستخدام (العالي جدا، والضعيف).

كما يتبين من الجدول (6) أن المتوسط العام لتقدير الطلبة لدرجة استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس بلغ (2.95)، وبوزن نسبي (59.02 %)، وبدرجة "متوسطة"، وهذه النتيجة تؤكد حاجة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم إلى تطوير في كثير من المهارات لاستخدام الأساليب التدريسية المهنية التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي وزيادة الحاجة إلى التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريضي (2012) التي أشارت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي في مجالي طرق التدريس والكفاية المهنية جاءت مرتفعة.

ويتضح من الجدول (6) أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية صنعاء من وجهة نظر الطلبة جاءت عالية جدا في استراتيجية المحاضرة التي تحمل رقم (29)، وجاءت "عالية" في ست استراتيجيات وبنسبة (18.75 %) من المجموع الكلي للاستراتيجيات، والتي تمثلها الفقرات: (4، 24، 6، 31، 32، 17) على الترتيب التنازلي، وجاءت متوسطة في (13) استراتيجية، وبنسبة (40.63 %) من المجموع الكلي للاستراتيجيات، وتمثلها الفقرات: (26، 3، 18، 1، 16، 22، 10، 14، 13، 7، 5، 15، 23) على الترتيب التنازلي، وجاءت ضعيفة في (12) استراتيجية وبنسبة (37.5 %) من مجموع الاستراتيجيات، والتي تمثلها الفقرات: (28، 30، 25، 2، 12، 8، 20، 21، 9، 11، 27، 19) على الترتيب التنازلي، ولم يستخدم أعضاء هيئة التدريس أي استراتيجية بدرجة ضعيفة جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستخدام الكلي لجميع استراتيجيات التدريس المختلفة (2.95) والوزن النسبي (59.02 %)، وبدرجة متوسطة. وهذا عكس ما جاءت به دراسة العريضي (2012) التي بينت أن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم الإسلامية العالمية جاءت بدرجة مرتفعة.

ويتبين من الجدول (6) أن أكثر ست استراتيجيات استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس كما يقدرها الطلبة هي الاستراتيجيات ذات الأرقام (29، 4، 24، 6، 31، 32، 17) على الترتيب التنازلي، وهي (المحاضرة، وخرائط المفاهيم، والحوار والمناقشة، العصف الذهني، والاستنباطية، والاستقرائية، وتحليل النصوص)، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة السبيعي (2006) التي أثبتت أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة.

ويُعزى استخدام استراتيجية المحاضرة بكثرة وحصولها على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.49) ووزن نسبي (89.85 %) بحسب تقدير الطلبة، إلى مجموعة من الأسباب أبرزها: سهولة تنفيذ هذه الطريقة، وعدم كلفتها، أو لطول محتوى المقرر الدراسي، حيث تتيح هذه الاستراتيجية لعضو هيئة التدريس تزويد الطلبة بمعلومات ومعارف كثيرة في وقت قصير وبجهد قليل، وبالتالي تساعد على قطع أجزاء كبيرة من المنهج المقرر الدراسي، وقد يعزى ذلك إلى كثرة أعداد الطلاب في القاعات الدراسة؛ مما قد يجعل من الصعب استخدام استراتيجية أخرى؛ فيضطر عضو هيئة التدريس إلى استخدام هذه الاستراتيجية لإجبار الطلبة على الاستماع والانصات لحديثة، فمن خلالها تسهل السيطرة على القاعة الدراسية وضبط التفاعل داخل القاعة، وضبط سلوكيات الطلبة لتحقيق أهداف المحاضرة، وسهولة التأثير في الطلبة من خلالها، وسهولة توجيههم إلى الطريق السليم، وهي تساعد على عرض الموضوع بتسلسل وترتيب الأفكار بصورة منطقية، كما أنها اقتصادية لا تتطلب إمكانات أو تجهيزات غير عادية في القاعات التدريسية، وقد يرجع ذلك إلى تعدد مهام عضو هيئة التدريس التي قد لا تساعده في استخدام استراتيجيات أخرى، وقد يعزى إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس إلى إكساب الطلبة القدرة على العرض والتوضيح وكيفية ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي. وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع دراسة عزيز ومهدي (2012) في أن استراتيجية (المحاضرة، والحوار والمناقشة، والاستقراء) تعد أكثر استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس، وتختلف معها فيما يتعلق باستراتيجيتي: (الاستكشاف، وحل المشكلات) التي أشارت نتائجها حصولهما على درجة شيوع مرتفعة، في حين أن هاتين الاستراتيجيتين في هذه الدراسة جاءت في مراتب متأخرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربابعة (2016) التي أشارت إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما، هي: استراتيجية ضرب المثال، وتلاها استراتيجية التدريس العملي، ثم استراتيجية المحاضرة، وأن أقلها استخداما هي: استراتيجية تحليل النصوص، واستراتيجية التعلم التعاوني.

وفيما يتعلق بحصول استراتيجية الخرائط المفاهيمية على المرتبة الثانية من حيث الاستخدام كما يقدرها الطلبة، وبدرجة "عالية" بمتوسط حسابي (4.19) ووزن نسبي (83.78 %). فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة هذه الاستراتيجية وسهولة استخدامها في توضيح تسلسل المفاهيم العلمية لجميع المواد الدراسية

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

المقررة على الطلبة، أو بسبب نوعية الموضوع المراد تدريسه الذي يحتم استخدام هذه الاستراتيجية، ولسهولة دمجها مع كثير من الاستراتيجيات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دخيخ وآخرين (2017) التي أشارت إلى أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية هي أكثر الاستراتيجيات ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

أما فيما يتعلق بشيوع استراتيجية الحوار والمناقشة لدى أعضاء هيئة التدريس واتباعها بكثرة في تدريسهم وحصولها على المرتبة الثانية أيضا بمتوسط حسابي (4.19) ووزن نسبي (83.78 %)، وبدرجة "عالية" بحسب تقدير الطلبة؛ فيعزو الباحث ذلك إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي عند الطلبة، أو بهدف تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، مثل: احترام الآراء، وتقبل الرأي والرأي الآخر، واحترام مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، أو بهدف توضيح الأسباب المختلفة التي أدت إلى الوصول إلى نتائج معينة، أو بهدف معرفة المعلومات السابقة لدى الطلبة من أجل البدء بموضوع جديد، أو للحفاظ على الإثارة الفكرية في القاعة، فضلا عن جعل البيئة التعليمية بيئة نشطة تعج بالتفاعل النشط بين المحاضر والطلبة، والطلبة مع بعضهم، ويمكن تفسيرها أيضا بأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون غالبا الأسئلة مع الطلبة أثناء المحاضرة كتقويم تكويني؛ لتحقيق الأهداف التدريسية من خلال هذا الأسلوب، كما أن طبيعة المرحلة التعليمية تستلزم من عضو هيئة التدريس إتاحة الفرصة للطالب ليتحدث شفويا عن كل أفكاره من خلال الأسئلة الشفهية، ولسهولة توظيفها في معظم المواضيع. وتتفق كذلك مع دراسة Lei (2007) التي أشارت إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يركزون على أسلوب المناقشة والمشاركة.

وفيما يتعلق بشيوع استخدام استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية الاستنباط وحصولهما على المرتبة الثالثة من حيث استخدامهما كما يقدرها الطلبة بمتوسط حسابي (4.16) ووزن نسبي (83.19 %)، وبدرجة استخدام "عالية"، فقد يرجع ذلك إلى أهميتها الكبيرة في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، ومراعاة للفروق الفردية بينهم، مع إثارة الدافعية للتعلم، وقد يعزى ذلك إلى مناسبتهما لطلبة المرحلة الجامعية؛ كونهم أكثر نضجا واستيعابا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحلاق (2014)، ودخيخ وآخرين (2017) اللتين أشارتا فيما يتعلق باستراتيجية العصف الذهني أنها أكثر الاستراتيجيات استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يتعلق باستراتيجية الاستقراء وحصولها على المرتبة الرابعة من حيث استخدامها كما يقدرها الطلبة بمتوسط حسابي (4.15) ووزن نسبي (83.04 %)، وبدرجة استخدام "عالية"، فقد يعزى ذلك إلى نظرة عضو هيئة التدريس إلى هذه الاستراتيجية؛ كونها تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عزيز ومهدي (2012) التي أشارت إلى أن هذه الاستراتيجية أكثر استخداما لدى أعضاء هيئة التدريس.

أما فيما يتعلق باستراتيجية تحليل النصوص وحصولها على المرتبة الخامسة من حيث استخدامها كما يقدرها الطلبة بمتوسط حسابي (4.13) ووزن نسبي (82.52 %) وبدرجة استخدام "عالية"، فقد يعزى ذلك إلى نظرة عضو هيئة التدريس إلى هذه الاستراتيجية وأثرها في التعبير عن المفاهيم والمعلومات والوقائع والأحداث أو الأحكام والمبادئ الواردة في الكتاب الجامعي بشكل دقيق لا غموض ولا لبس فيه، وهو أفضل من وجهة نظره من ترك الطالب يتعلم وفقا لاجتهاده وتفسيراته للمادة، وقد يرجع ذلك إلى الرغبة في تنمية قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج؛ للوصول إلى الفهم والإقناع، ومن ثم التفاعل المباشر مع مضامين النص التي تمد الطالب بقيم واتجاهات تؤثر في سلوكه وقيمه واتجاهاته بحسب طبيعة النصوص المراد تحليلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحلاق (2014)، ودراسة إسليم (2019) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجية تحليل النصوص من أكثر استراتيجيات التدريس استخداما، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ربابعة (2016) التي أشارت إلى أن استراتيجية تحليل النصوص أقل ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم.

وفي المقابل يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول (6) أن أقل الاستراتيجيات استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس بحسب تقدير الطلبة هي الاستراتيجيات الآتية: (الاكتشاف، طريقة المناظرة، التعليم الالكتروني، لعب الأدوار، تدريس الأقران، الزيارات الميدانية، التشبيهات، التدريس التبادلي، استراتيجية العقود، القبعات الست، دورة التعلم، والتعلم المقلوب)، وهي ذات الأرقام (28، 30، 25، 2، 12، 8، 20، 21، 9، 11، 27، 19) على التوالي؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.57 - 1.79) والوزن النسبي (51.41 % - 35.70 %) وبدرجة استخدام ضعيفة؛ أي على أقل التقديرات، وهي الأقل استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس، كما يقدرها طلبة المستوى الرابع بكلية التربية؛ وهذا يعني أن استجابات الطلبة جاءت متقاربة في تقدير استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل أساتذتهم من حيث نوع الاستراتيجية ودرجة ممارستها، وقد يعزى السبب في أن هذه الاستراتيجيات احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة استخدامها إلى ضعف أعضاء هيئة التدريس في معرفة استخدام هذه الاستراتيجيات، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن معظم هذه الاستراتيجيات تحتاج إلى جهد كبير من الطالب وعضو هيئة التدريس، وهو غير متاح لكثير منهم بسبب كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها البعض منهم، وانشغال البعض الآخر بالعمل في الجامعات الخاصة لتحسين وضعهم المعيشي، وقد يرجع ذلك إلى ضعف دافعية الطلاب نحو المشاركة في فعاليات وأنشطة مثل هذه الاستراتيجيات؛ لأنها تحتاج إلى بذل جهد كبير منهم؛ وبالتالي فإن استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس كان ضعيفا، كما يقدرها الطلبة.

وقد يرجع ضعف استخدام هذه الاستراتيجيات في التدريس إلى أسباب متعددة، مثل: قلة توفر الإمكانات المناسبة لاستخدامها، مثل الوسائل والأجهزة التعليمية وإن توفر بعضها فإن كثيرا من أعضاء هيئة التدريس لم يتمكنوا من الحصول عليها عند الحاجة لتوظيفها في تدريسهم، وإن توفرت أيضا فهناك كثير من أعضاء هيئة التدريس لم يوظفوها؛ لأنها تحتاج إلى توفير بيئة تعليمية تناسبها، بالإضافة إلى أن بعضهم لم يمتلكوا مهارات استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية، وكذلك ضعف قدرتهم على توظيف أساليب التعزيز المناسبة خاصة تعزيز المبادرات الذاتية للطلبة داخل القاعة أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تقتضيها استراتيجيات التدريس الحديثة؛ لذلك يعتمد أعضاء هيئة التدريس على مهارة إلقاء موضوع المحاضرة دون التنويع في أساليب التدريس التي تضمنتها أداة الدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك الضعف بسبب أن أعضاء هيئة التدريس لم يتدربوا على ممارسة مثل هذه الاستراتيجيات التدريسية بشكل عملي وواقعي، ولكن تتم دراسة هذه الاستراتيجيات بشكل نظري ضمن المساقات المقررة عليهم خلال دراستهم في مراحل التعليم المختلفة، فمعظم الجامعات التي تخرج منها أعضاء هيئة التدريس لا تركز على هذا الجانب المهم من وظائف أعضاء هيئة التدريس، فضلا عن غياب التدريب المفترض للمدرس الجامعي على استخدام ما يستجد من استراتيجيات تدريسية لتنمية قدراتهم؛ لأن حصول أعضاء هيئة التدريس على درجة الدكتوراه على سبيل المثال تعني إجازة للشخص في مهارات البحث العلمي وليس إجازة للشخص في فنون التدريس واستراتيجياته، فالنجاح في وظيفة التدريس تعتمد على النشاط الذاتي لعضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد من أساليب واستراتيجيات تدريسية، وما يحصل عليه من تدريب في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي (2006) فيما يتعلق بحصول استراتيجية الزيارات الميدانية على ممارسة ضعيفة، وتتفق كذلك مع دراسة الحلاق (2014) فيما يتعلق باستراتيجية المناظرة، في حين تختلف مع دراسة عزيز ومهدي (2012) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجية الاكتشاف هي من أكثر الاستراتيجيات ممارسة.

نتائج اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير الجنس: (ذكور-إناث)"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة اختبار (t) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس: (ذكور – إناث)، كما يبيّن ذلك الجدول (7).

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة لمتغير الجنس: (ذكور- إناث)

المجالات	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التدريس	ذكور	63	2.985	.298	.867	.387	غير دال
	إناث	207	2.941	.364			

يتبين من الجدول (7) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد العينة على الأداة ككل يعزى لمتغير الجنس: (ذكور – إناث)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.387)، وهي أكبر من مستوى (0.05)؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تقدير الطلبة لمستوى استخدام استراتيجيات التدريس من قبل أساتذتهم، وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الصفرية الأولى لهذه الدراسة؛ مما يعني أن ثمة شبه اتفاق بين آراء طلاب وطالبات المستوى الرابع في الحكم على مستوى استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس في أثناء تدريسهم؛ بمعنى أن تقدير الطلبة لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس لا تختلف باختلاف جنس الطلبة، وهذا الاتفاق أو التقارب بين تقديرات طلاب وطالبات المستوى الرابع على مستوى استخدام استراتيجيات التدريس يؤكد أن هناك تشابها كبيرا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وربما يعود ذلك إلى تشابه الظروف التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس في جميع أقسام الكلية التي تفرض عليهم استخدام استراتيجيات تقوم على التلقين، والإلقاء، أو غيرها من الاستراتيجيات التي تقوم على العرض، فأصبحت سمة بارزة في أدائهم، حتى اعتاد عليها الطلبة من الجنسين، فالطلبة يتلقون يوميا خبراتهم التربوية من أساتذتهم على أساس التلقين منذ التحاقهم بالجامعة؛ مما أوجد لديهم هذه النظرة الموحدة لدرجة استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحلاق (2014)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من العريضي (2012) ودراسة صكر والهاشمي (2017) التي بينت نتائجهما وجود فروق دالة إحصائيا في مجال تقييم الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

نتائج اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجة تقدير أفراد العينة لمستوى استخدام اساتذتهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير التخصص الدراسي: (علمي-إنساني)"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج قيمة (t) لعينتين مستقلتين Independent Samples –T-test، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (8):

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة لمتغير التخصص: (علمي – أدبي)

المجالات	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التدريس	أدبي	157	2.978	.350	1.485	.139	غير دال
	علمي	113	2.914	.348			

يتبين من نتائج الجدول (8) عدم جود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع على الأداة ككل يُعزى لمتغير التخصص (علمي-أدبي)، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (1.485)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقدير طلبة المستوى الرابع في الأقسام العلمية ونظرائهم في الأقسام الأدبية لدرجة

استخدام أساتذتهم لاستراتيجيات التدريس في تدريسهم، وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الصفرية الثانيــة لهذه الدراســة؛ مما يعني أن اســتجابات الطلبة بمختلف تخصصاتهم جــاءت متقاربة في تقدير مستوى استخدام أساتذتهم لاســتراتيجيات التدريس، من حيث نوع الاستراتيجية ودرجة ممارستها؛ مما يشير إلى أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لا تتباين الآراء بشأنه، فاستراتيجيات التدريس التي يستخدمها غالبية أعضاء هيئة التدريس هي نفسها، لا تختلف كثيرا من مدرس إلى آخر؛ ولعل ذلك يعود إلى تشــابه الأوضاع التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس، وقــد يعبر هذا التقارب في تقديرات الطلبة بمختلف تخصصاتهم عن قدرتهم على تقويم أســاتذتهم بموضوعية؛ لكونه يحقق لديهم الرضا النفســي، والشعور بإثبات الذات؛ مما يجعل تقييمهم أكثر موضوعية وواقعية، وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة إسليم (2019)، ودراسة صكر والهاشمي (2017)، ودراسة السبيعي (2006).

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

- إن استخدام استراتيجيات التدريس في كلية التربية ما زال دون المستوى المطلوب، يشوبه جوانب قصور كثيرة، قد تعيق البرامج في تحقيق أهدافها المنشودة.
- إن اســتراتيجيات التدريس الســائدة لدى أعضاء هيئة التدريس هي الاســتراتيجيات المعتمدة على التلقين التي تفعل دور الأستاذ وتهمل دور الطالب في العملية التعليمية.
- يوجد تقارب بين آراء الطلبة بمختلف تخصصاتهم وجنسهم حول تدني مستوى أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التدريس، ويلحظ ذلك من خلال عدم وجود فروق بين تقديراتهم.

ثانيا: التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريســية ومســاعديهم تتناول اســتراتيجيات التدريس التي أظهرت النتائج ضعفا في استخدامها؛ لتدريبهم على كيفية توظيفها في تدريسهم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على استراتيجيات التدريس التي تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة؛ كون تنمية التفكير يعد من أهم أهداف التعليم الجامعي.
- العمل على توفير الإمكانات اللازمة التي يتطلبها استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.
- ضرورة توعية الطلبة بأهمية التقويم بالنســبة لهم وللجامعة؛ وذلك من أجل رفع مســتوى الثقة في قدرتهم على التقويم وإعطاء صورة واقعية عن أداء الأستاذ الجامعي.
- عقد لقاءات مع الطلبة لشــرح أهداف تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس وغاياته وأهميته؛ وذلك حتى تلقى قبول الطلبة واهتمامهم ومصداقيتهم، وبالتالي تحقق الأهداف المطلوبة منها.
- عقــد لقاءات موســعة مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشــة موضوع تقييم الطلبــة لأداء أعضاء هيئة التدريــس، وتوضيح أهداف عملية التقويم وغاياتها، والاســتماع إلى وجهات النظر المؤيدة ووجهات النظر المعارضة؛ وذلك للتقليل من الاتجاهات السلبية نحو تقييم الطلبة لأساتذتهم.
- الإفــادة من نتائج تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس كمؤشــرات لقياس أدائهم، وعدم المبالغة في الاعتماد عليها إلا عند اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق الدقة والموثوقية في النتائج.
- الاهتمــام بتقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، ووضع الآليات المناســبة التي تضمن مشاركتهم في عملية التقويم، واختيار الوقت المناسب لذلك.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

ثالثا: المقترحات:

- **إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم نحو استخدام استراتيجيات التدريس.**
- **إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء الهيئة التدريسية.**
- **إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات وجامعات أخرى؛ بهدف تأكيد نتيجة الدراسة الحالية سعيا لإيجاد حلول ناجعة لها، أو نفيها.**

المراجع:

أبو الرب، عماد، وقدادة، عيسى (2008)، تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، *1*(1)، 69-107.

أحمد، إبراهيم أحمد (2012)، *دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي*، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 4-5 أبريل، الجامعة الخليجية، البحرين.

إسليم، ناصر محمود (2019)، طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *8*(5)، 113-129.

الأسود، الزهرة (2014)، *الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

أصلان، محمد (2015)، *فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

بحراوي، عاطف عبد الله (2019)، واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *20*(1)، 185-219.

البرح، رقيبة حمود محمد (2013)، *مدى تطبيق طرائق التدريس المتضمنة في دليل معلم العلوم للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

تمام، شادية عبد الحليم (2010)، *تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي*، المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الثبيتي، جويبر، وحريري، هاشم بكر (2004)، *إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة*، السعودية: جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

الجنابي، عبد الرزاق شنين (2009)، *تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي*، بحث مقدم إلى المؤتمر الاول لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، نوفمبر، جامعة الكوفة، العراق.

الحكمي، إبراهيم الحسن (2004)، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (90)، 13-56.

الحلاق، علي سامي علي (2014)، طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس*، *12*(2)، 142-163.

الحميدي، هزاع عبده سالم (2020)، واقع استخدام الطرائق التدريسية الحديثة المتضمنة في أدلة معلمي الفيزياء للمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء: دراسة وصفية لمعلمي الفيزياء للصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، *مجلة جامعة الناصر*، *2*(16)، 331-388.

دخيخ، صالح بن أحمد، حسانين، صفوت أحمد، والمصري، تامر علي (2017)، أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، *مجلة العلوم التربوية*، *3*(1)، 1-78.

الدريج، محمد، الحنصالي، جمال، الموسوي، علي، عمار، سام، حسن، علي سعود، وحمود، محمد الشيخ (2011)، *معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس*، الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

راشد، محمد محمد محمد (2012)، *تقويم أداء معلم اللغة العربية بمراكز محو الأمية في الجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتعليم الكبار* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

ربابعة، علي محمد أحمد (2016)، واقع استخدام استراتيجيات التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم ومعوقات استخدامها من وجهة نظر الطلاب، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *67*(1)، 707-735.

الرشيدي، عائشة مزيد (2020)، درجة توظيف التعلم الإلكتروني جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(1)، 230-251.

رفاعي، عقيل محمود (2012)، *التعلم النشط "المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم*، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الزين، حنان أسعد (2015)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4*(1)، 171-187.

السبيعي، خالد بن صالح المرزم (2006)، الاساليب التدريسية التي يمارسها اعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، *رسالة التربية وعلم النفس*، (26)، 135-214.

الشايب، عبد الحافظ (2007)، مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف مستوى المادة الدراسية ومجالها ونوعها، *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة*، (24)، 81-99.

شحاتة، حسن سيد، وغريب، نهى عبد الحميد (2015)، استراتيجية تحميل النص، *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، *4*(39)، 446-466.

الشنقيطي، أمامة، والخليف، فلك (2014)، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3*(10)، 8-97.

صالح، حسام يوسف (2016)، *طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم*، العراق: جامعة ديالى، المطبعة المركزية.

الصالحي، فؤاد حسين (2008)، *تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريب الأدب لبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

الصباطي، إبراهيم، ومحمد، شيخة (2007)، دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، *8*(1)، 7-176.

صكر، عزيزين نوري، والهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2017)، درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم، *المجلة التربوية الأردنية*، *2*(1)، 268-295.

الصنعاني، أمة الرحيم على (2011)، *تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مهارات التدريس الفعال بأمانة العاصمة* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

الطائي، سعاد هادي حسن (2020)، واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (المعالجة والحلول)، *مجلة أكاديمية البورك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(2)، 7-29.

طعيمة، رشدي أحمد، والبندري، محمد سليمان (2004)، *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الظفيري، بشرى (2010)، *تأثير استراتيجية دورة التعلم المعدلة (Es5) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت* (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عبد الحسين، فرات (2008)، الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا وطلبتها في الجامعات العراقية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *22*(3)، 845-887.

عبد العظيم، صبري عبد العظيم (2016)، *استراتيجيات التدريس العامة والالكترونية*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الكريم، منذر مبدر، عاشور، محمد إبراهيم، وعبيد، كامل كريم (2011)، فاعلية تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة، *مجلة الفتح*، (47)، 388-422.

العريضي، منيرة (2012)، درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، *39*(2)، 468-486.

عزيز، حاتم، ومهدي، مريم (2012)، طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، *مجلة الفتح*، (51)، 195 - 221.

عشا، انتصار خليل، أبو عواد، فريال محمد، الشلبي، إلهام علي، وعيد، إيمان رسمي (2012)، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، *مجلة جامعة دمشق*، *28*(1)، 519-542.

علوان، يحيى (2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة محمد خيضر بسكرة*، (11)، 9-31.

علي، محمد السيد (2011)، *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، نادية حسن السيد (2005)، تقييم الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، *دراسات في التعليم العالي*، (8)، 27-87.

العيدروس، محمد أحمد علي (2010)، *تقويم أداء معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التدريس الفعال* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

الغامدي، فاطمة (2019)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *1*(2)، 157-188.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2010)، *المدخل إلى التدريس*، عمان: مكتبة الشروق للنشر والتوزيع.

القحطاني، شاهرة سعيد (2017)، مدى استخدام بعض طرق التدريس الحديثة في التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كليات التربية للبنات بجامعة شقراء، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (58)، 115-132.

قطاش، منال محمد (2019)، *أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي* (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

القـيري، محمد أحمد علي (2013)، *تقويم أداء مدرسـي اللغـة العربية للمرحلـة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

محمد، أسماء عاطف أحمد، حسن، عمران حسن، وسيد، عبدالوهاب هاشم (2020)، استخدام استراتيجية تحليـل النص لتنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لـدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة اسيوط*، *36*(8)، 65-78.

معبد، على كمال، كامل، مجدى خيرالدين، وساويرس، وائل وجيه جرجس (2020)، استخدام استراتيجية التعلم بالتعاقد في تدريس الدراسـات الاجتماعية لتنمية التحصيل المعرفي واكتسـاب بعض مهارات البحـث الجغرافي لدى تلاميذ المرحلـة الإعدادية، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة اسـيوط*، *36*(8)، 199-213.

الهويد، ندى (1434هـ)، *مسـاهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى* (رسـالة ماجسـتير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

يوسف، ميساء (2020)، *التقرير العربي للتنمية المستدامة*، الأمم المتحدة، الأسكو، بيروت، لبنان.

Bhalli, M. A., Sattar, A., & Asif, M. (2016). Teaching strategies: Perception of medical students, used in basic sciences years. *The Professional Medical Journal, 23*(05), 614-619.

Campbell, J. (2005). *Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings* (Doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando, Florida.

Henderson, A. J. (2003). *The e-learning question and answer book: A survival guide for trainers and business managers*. New York: AMACOM Division of American Management Association.

Lei, S. A. (2007). Teaching practices of instructors in two community colleges in a western state. *Education, 128*(1), 148-160.

Park, S. M. (1996). Research, teaching, and service: Why shouldn't women's work count?. *The Journal of Higher Education, 67*(1), 46-84.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education, 39*(46), A40.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdel Azim, Sabri Abdel Azim (2016). *Astiratijiaat altadris aleamat walalkitruniati*, Alqahirati: Almajmueat Alearabiat Liltadrib Walnashri.

Abdul Karim, Munther Mubadder, Ashour, Muhammad Ibrahim, wa Obaid, Kamel Karim (2011). Faeiliat tatbiq 'iistiratijiaat altadris min wijhat nazar altalabati, *Majalat Alfath*, (47), 388-422.

Abdul-Hussein, Furat (2008). Alsueubat alati tuajih 'asatidhat aldirasat aleulya watalabatha fi aljamieat aleiraqiati, *Majalat Jamieat Alnajah Lil'abhath (Aleulum Al'iinsaniati), 22*(3), 845-887.

Abu Al-Rub, Imad, wa Qadada, Issa (2008). Taqwim jawdat 'ada' 'aeda' hayyat altadris fi muasasat altaelim aleali, *Almajalat Alearabiat Lidaman Jawdat Altaelim Aleali, 1*(1), 69-107.

Ahmed, Ibrahim Ahmed (2012). *Dirasat taqwimiat li'ada' al'ustadh aljamieii walmadat altadrisiat min wijhat nazar altaalib aljamieii*, Almutamar Alearabia Alduwalia Althaani Lidaman Jawdat Altaelim Aleali, 4-5 Abril, Aljamieat Alkhalijiati, Albahrayni.

Al-Aidarous, Muhammad Ahmed Ali (2010). *Taqwim ada' muealimi altaarikh lilmarhalat althaanawiat fi daw' mabadi altadris alfaeaal* (Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-Aridi, Munira (2012). Darajat astikhdam aeda' hayyat altadris fi jamieat aleulum aliaslamiat alealamiat liastiratijiaat altadris almabniat ealaa aliaqtisad almaerifii, *Majalat Dirasati: Aleulum Altarbawiati, 39*(2), 468-486.

Al-Aswad, Al-Zahra (2014). *Almumarasat altadrisiat al'iibdaeiat lil'ustadh aljamieii waealaqatuha bibaed mutaghayirat alshakhsiati: Dirasat maydaniat ealaa eayinat min 'asatidhat aljamieat aljazayiria* (Utaruhat dukturah), Jamieat Qasidi Mirbah Wariqlata, Aljazayir.

Al-Barh, Raqiba Hammoud Muhammad (2013). *Madaa tatbiq tarayiq altadris almutadaminat fi dalil muealim aleulum lilsafi alsaabie min marhalat altaelim al'asasii fi 'amanat aleasima* (Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-Dhafiri, Bushra (2010). *Tathir astiratijiat dawrat altaealum almueadala (Es5) ealaa altahsil waltafkir al'iibdaeii ladaa talibat alsafi alkhamis alaibtidayiyi fi madat aleulum fi dawlat alkuayt* (Risalat majistir), Jamieat Alsharq Al'awsat, Al'urdunn.

Al-Drej, Muhammad, Al-Hansali, Jamal, Al-Moussawi, Ali, Ammar, Sam, Hassan, Ali Saud, wa Hammoud, Muhammad Al-Sheikh (2011). *Muejam mustalahat almanahij waturuq altadrisi*, Alribati: Almunazamat Alearabiat Liltarbiat Walthaqafat Waleulumi.

Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen (2010). *Almadkhal 'iilaa altadrisi*, Amman: Maktabat Alshuruq Lilnashr Waltawziei.

Al-Ghamdi, Fatima (2019). Athar aistikhdam astiratijiat altaealum almaqlub fi tanmiat altahsil almaerifii ladaa talibat muqarar turuq tadris altarbiat alfaniyat bijamieat 'umm alquraa, *Majalat Jamieat 'Amu Alquraa Lileulum Altarbawiat Walnafsiati, 1*(2), 157-188.

Al-Hakami, Ibrahim Al-Hassan (2004). Alkafa'at almihniat almutatalibat lil'ustadh aljamieii min wijhat nazar tulaabih waealaqatiha bibaed almutaghayirati, *Majalat Risalat Alkhalij Alearabii*, (90), 13-56.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

Al-Hallaq, Ali Sami Ali (2014). Tarayiq altadris alati yastakhdimuha 'aeda' hayyat altadris fi jamieat eaman alearabiat lildirasat aleulya wamusawighat aistikhdamaha, *Majalat Aitihad Aljamieat Alearabiat Waeilm Alnafsi, 12*(2), 142-163.

Al-Hamidi, Hazaa Abdo Salem (2020). Waqie astikhdam altarayiq altadrisiat alhadithat almutadaminat fi 'adilat muealimi alfizia' lilmarhalat althaanawiat bi'amanat aleasimat Sana'a: Dirasat wasfiat limuealimi alfizia' lilsufuf al'awal walthaani walthaalith althaanawi, *Majalat Jamieat Alnaasir, 2*(16), 331-388.

Al-Huwaid, Nada (1434AH). *Musahamat taqwim 'ada' eudw hayyat altadris fi rafe jawdat altaelim aljamieii: Dirasatan maydaniatan min wijhat nazar eudwat hayyat altadris waltaalibat fi jamieat 'umm alquraa* (risalat majistir), Jamieat Umm Alquraa, Makat Almukaramati, Alsaeudiatu.

Ali, Muhammad Al-Sayed (2011). *Atijahat watatbiqat hadithat fi almanahij watarayiq altadrisi*, Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawzie Waltibaeati.

Ali, Nadia Hassan El-Sayed (2005). Taqyim al'ustadh aljamieii fi daw' maeayir aljawdati, *Dirasat fi Altaelim Aleali*, (8), 27-87.

Al-Janabi, Abdul Razzaq Shaneen (2009). *Taqwim al'ada' altadrisii li'aeda' hayyat altadris fi aljamieat waineikasatih fi jawdat altaelim aleali*, Bahath muqadam 'iilaa Almutamar Alawil Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimi, Nufimbir, Jamieat Alkufat, Aleiraqu.

Al-Qahtani, Shahira Saeed (2017). Madaa aistikhdam baed turuq altadris alhadithat fi altadrib almaydanii min wijhat nazar altaalibat almuealimat fi kuliyaat altarbiat lilbanat bijamieat shaqra'i, *Majalat Risalat Altarbiat Waeilm Alnafsi*, (58), 115-132.

Al-Qiri, Muhammad Ahmad Ali (2013). *Taqwim 'ada' madrasi allughat alearabiat lilmarhalat althaanawiat bialjumhuriat alyamaniat fi daw' maeayir aljawdat alshaamila* (Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-Rashidi, Aisha Mazyad (2020). Darajat tawzif altaealum al'iiliktrunii jamieat alkuayt min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris fi aljamieati, *Majalat Aljamieat Al'iislamiat Lildirasat Altarbawiat Walnafsiati, 28*(1), 230-251.

Al-Sabbati, Ibrahim, wa Muhammad, Sheikha (2007). Dirasat tathir baed almutaghayirat fi taqyim talabat aljamieat li'ada' eudw hayyat altadrisi, *Almajalat Aleilmiat Lijamieat Almalik Fayusalu: Aleulum Al'iinsaniat Wal'iidariati, 8*(1), 7-176.

Al-Salihi, Fouad Hussein (2008). *Taqwim 'ada' muealim allughat alearabiat fi tadrib al'adab libalaghat fi daw' alkifayat allaazimat bialmarhalat althaanawiat fi aljumhuriat alyamania* (Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-San'ani, Umm Al-Rahim Ali (2011). *Taqwim ada' muealimi altarbiat al'iislamiat bialhalqat althaaniat min altaelim al'asasii fi daw' maharat altadris alfaeaal bi'amanat aleasima (*Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-Shanqiti, Umama, wa Al-Khalif, Falak (2014). Darajat mumarasat 'aeda' hayyat altadris fi qism allughat alearabiat fi jamieat alhudud alshamaliat li'uslub altadris altabaduli, *Almajalat Aldawliat Altarbawiat Almutakhasisati, 3*(10), 8-97.

Al-Shayeb, Abdel-Hafez (2007). Madaa aikhtilaf taqdirat altalabat lifaeiliat altadris aljamieii biaikhtilaf mustawaa almadat aldirasiat wamajaliha wanaweiha, *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Al'iimarat Alearabiat Almutahidati*, (24), 81-99.

Al-Subaie, Khalid bin Saleh Al-Marzam (2006). Alasalib altadrisiat alati yumarisuha aeida' hayyat altadris fi jamieat almalik sueud wawasayil tafeiliha, *Risalat Altarbiat Waeilm Alnafsi*, (26), 135-214.

Al-Taie, Suad Hadi Hassan (2020). Waqie altaelim aleali walbahth aleilmii fi alwatan alearabii (almuealajat walhulula), *Majalat 'Akadimiat Alburk Lileulum Alansaniat Waliaijtimaeiati, 1*(2), 7-29.

Al-Thubaiti, Juibar, wa Hariri, Hashem Bakr (2004). *Ieadat alhandasat alkuliyat alshaamilat lieamal aljamieati*, Alsaeudiati: Jamieat Umm Alquraa, Markaz Albuhuth Altarbawiat Walnafsiati.

Alwan, Yahya (2007). Altaqwim walqias altarbawiu wadawruh fi 'iinjah aleamaliat altaelimiati, *Majalat Aleulum Al'iinsaniat Bijamieat Muhamad Khaydar Bisakrata*, (11), 9-31.

Al-Zein, Hanan Asaad (2015). Athar aistikhdam astiratijiat altaealum almaqlub fi altahsil al'akadimii litalibat kuliyat altarbiat bijamieat al'amirat nurat bint eabd alrahman, *Almajalat Alduwliat Altarbawiat Almutakhasisati, 4*(1), 171-187.

Asha, Intisar Khalil, Abu Awwad, Faryal Muhammad, Shalabi, Ilham Ali, wa Eid, Iman Rasmi (2012). Athar astiratijiaat altaealum alnashit fi tanmiat alfaeiliat aldhaatiat waltahsil al'akadimii ladaa talbat kuliyat aleulum altarbawiat altaabieat liwikalat alghawth alduwaliati, *Majalat Jamieat Dimshqa, 28*(1), 519-542.

Aslan, Muhammad (2015). *Faeiliat tawzif altaealum almudmaj litanmiat mafahim alwirathat wamaharat altafkir alta'amulii fi aleulum alhayatiat ladaa tulaab alsafi aleashir al'asasii* (Risalat majistir), Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Aziz, Hatem, and Mahdi, Maryam (2012). Tarayiq altadris alshaayieat ladaa aeada' hayyat altadris fi jamieat diualaa, *Majalat Alfath*, (51), 195- 221.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927

Bahrawi, Atef Abdullah (2019). Waqie astikhdam astiratijiaat altadris wastiratijiaat altaqwim albadil wa'adawatih min qibal talabat altadrib almaydanii fi altarbiat alkhasati, *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 20*(1), 185-219.

Dekhikh, Saleh bin Ahmed, Hassanein, Safwat Ahmed, wa Al-Masry, Tamer Ali (2017). Asalib altadris aljamieii ladaa 'aeda' hayyat altadris bialjamieati, *Majalat Aleulum Altarbawiati, 3*(1), 1-78.

Eslim, Nasser Mahmoud (2019). Turuq altadris wa'asalibuh alshaayieat ladaa 'aeda' hayyat altadris biqism aldirasat al'iislamiat bijamieat almalik sueud wamubarirat aistikhdamihim laha, *Almajalat Aldawliat Altarbawiat Almutakhasisati, 8*(5), 113-129.

Kattash, Manal Muhammad (2019). *Athar aistikhdam astiratijiat altaealum almaekus fi altahsil walaihtifaz almaerifii fi tadris maharat alriyadiaat litalabat alsafi althaani al'asasii* (Risalat majistir), Jamieat Alsharq Al'awsat, Al'urdunn.

Maabad, Ali Kamal, Kamel, Mogtha Khair El-Din, wa Sawiris, Wael Wajih Gerges (2020). Aistikhdam astiratijiat altaealum bialtaeaqud fi tadris aldirasat alaijtimaeiat litanmiat altahsil almaerifii waiktisab baed maharat albahth aljughrafii ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati, *Almajalat Aleilmiat Likuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 36*(8), 199-213.

Muhammad, Asmaa Atef Ahmed, Hassan, Imran Hassan, wa Sayed, Abdel Wahab Hashem (2020). Aistikhdam astiratijiat tahlil alnasi litanmiat maharat alqira'at fi allughat alearabiat ladaa talamidh alsafi althaani al'iiedadii batiyiy altaealumi, *Almajalat Aleilmiat Likuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 36*(8), 65-78.

Raba'a, Ali Muhammad Ahmad (2016). Waqie aistikhdam astiratijiaat altadris fi kuliyat alsharieat waldirasat al'iislamiat bijamieat alqasim wamueawiqat aistikhdamiha min wijhat nazar altulaabi, *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Al'azhar, 67*(1), 707-735.

Rashid, Muhammad Muhammad Muhammad (2012). *Taqwim 'ada' muealim allughat alearabiat bimarakiz mahw al'umiyat fi aljumhuriat alyamaniat fi daw' alkifayat altaelimiat allaazimat litaelim alkibar* (Risalat majistir), Jamieat Sana'a, Alyaman.

Rifai, Aqil Mahmoud (2012). *Altaealum alnashit "almafhum waliastiratijiaat wataqwim nawatij altaealumi*, Al'iiskandiriati, Misr: Dar Aljamieat Aljadidat Lilnashri.

Sakr, Dear Nouri, wa Al-Hashimi, Abdul-Rahman Abdul-Ali (2017). Darajat aistikhdam 'aeda' hayyat tadris allughat alerbyt lilnaatiqin bighayriha litarayiq altadris fi aljamieat alardnyt min wijhat nazarihim, *Almajalat Altarbawiat Al'urduniyata, 2*(1), 268-295.

Saleh, Husam Youssef (2016). *Tarayiq wastiratijiaat tadris aleulumi*, Aleiraqi: Jamieat Dyuala, Almatbaeat Almarkaziati.

Shehata, Hassan Sayed, wa Gharib, Noha Abdel Hamid (2015). Astiratijiat tahmil alnas, *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Eayn Shams, 4*(39), 446-466.

Taima, Rushdi Ahmed, wa Al-Bandari, Muhammad Suleiman (2004). *Altaelim aljamieiu bayn rasd alwaqie waruaa altatwiri*, Alqahirata: Dar Alfikr Alearabii Lilnashr Waltawziei.

Tammam, Shadia Abdel Halim (2010). *Taqwim al'ada' altadrisii limuealim altaelim aleali*, Almansurati, Misr: Almaktabat Aleasriat Lilnashr Waltawziei.

Youssef, Maysa (2020). *Altaqrir alearabiu liltanmiat almustadamati*, Al'umam Almutahidatu, Al'usku, Bayrut, Lubnan.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i2.1927