طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها

محمد حميدان العبادي*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدام هذه الطرائق، والتعرف كذلك على طرائق التدريس التي يفضلها الطلبة في تلك الكليات.

ولتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة تكونت من قسمين أولهما: يتعلق باستخدام طرائق التدريس وتكونت من (١٦) طريقة ، وثانيهما: يتعلق بمبررات استخدام طرائق التدريس وتكونت من (١٦) مبرراً أيضاً، كما تم بناء استبانة أخرى موجهة إلى الطلبة حول تفضيلاتهم لطرائق التدريس وتكونت من (١٦) طريقة هي نفسها المتضمنة في القسم الأول الخاص بأعضاء هيئة التدريس، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من الأساتذة والطلبة .

وقد أسفر البحث عن النتائج الهامة التالية: إن طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والمحاضرة المباشرة (الإلقائية)، وطريقة الحوار والمناقشة على التوالي هي الأكثر استخداماً، وإن أقوى مبررات استخدام تلك الطرائق كانت على التوالي: طبيعة المادة الدراسية، التعرف على إمكانيات الطلبة التعلمية، ربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة، وكثرة أعداد الطلبة، كما تبين أن الطلبة يفضلون استخدام طرائق: المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، الحوار والمناقشة، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية، والتدريس باستخدام الكمبيوتر ولا يفضلون استخدام طريقة المحاضرة المباشرة.

* أستاذ مساعد – كلية التربية – عبري – سلطنة عمان

المقدمة

مما لاشك فيه أن تقدم أي مجتمع بشري يقاس أو ينظر إليه على الأقل من خلال بناء أفراده وتنميتهم علمياً وتربوياً وأخلاقياً، وإعدادهم الإعداد المهني المتميز انطلاقاً من أن هؤلاء الأفراد بهذه الخصائص يمثلون القوة الفاعلة التي تقود حركة التطوير والتغيير في المجتمعات البشرية أو الإنسانية حيثما وجدت، ولأن العنصر البشري وهو الإنسان هو ثروة الوطن، أي وطن، يفتخر ويعتز به لأنه عماد نهضته وسرّ بناء قوته وتقدمه، ولذلك فهو محطّ اهتمام وعناية كل المؤسسات المجتمعية التي تقوم على إعداده وتأهيله، وبالتالي استثماره على أفضل نحو ليكون المحّرك والمطوّر لعمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فيه.

ولكنّ إعداد وتنمية وتأهيل هذه القوة البشرية وهذا العنصر الإنساني لا يتمّ إلا عن طريق التعليم وبخاصة التعليم الجامعي أو التعليم العالي، الذي تقع عليه مسؤولية زيادة المعارف وتنمية المهارات والقدرات العقلية والجوانب الشخصية والاجتماعية والقيادية للأفراد، والذي يعدّ من جهة أخرى قائد حركة التقدم والرقي في المجتمع الواحد في كافة المجالات التي يحتاجها. ومن هذا المنظور أخذ التعليم الجامعي يشهد اهتماماً كبيراً على مختلف الأصعدة المحلية والعالمية، ويواجه تطوراً مستمراً لمواكبة حاجات المجتمعات والأفراد والدول ومتطلبات العصر وتحدياته المستقبلية، من خلال إعداد الكوادر والقيادات والقوى البشرية المتعلمة والمؤهلة تأهيلاً عالياً في جميع المجالات والتخصصات، التي ستقود عجلة الحياة والتقدم ومشاريع التنمية والتطوير في المجتمع. فالجامعة هي عنوان الأمم أو الشعوب حيث التقدم العلمي والتكنولوجي نتاجها، والخبراء والعلماء هم صنّاعها فهي إذن المصنع الذي يمدّ المجتمع بالقوى البشرية المحركة لكل مقدراته. ولذلك أصبحت محط آمال المجتمع وأفراده من خلال النظر إلى أهدافها ودورها المتميّز في تقدم المجتمع وازدهاره، لكونها واحدة من أهم المؤسسات الثقافية التي تتبوأ مراكز الصدارة والإشعاع والتنوير، وانطلاق أفكار الحرية والإصلاح والتطوير والتقدم العلمي بأوسع أبوابه.

لكنه لا يمكن للجامعة أن تحقق أهدافها ووظائفها إلا إذا كان لديها كادر متميز من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المؤهلين القادرين على تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها، من خلال عملية تدريس جامعي عالي المستوى يصنع المواطن المؤهل والمتسلح بسلاح المعرفة والعلم وتقنياته، ضمن شخصية متكاملة نامية مبادرة قادرة على التأثير والاستجابة لقضايا الحياة بفاعلية واقتدار، كل حسب تخصصه ومجال عمله (سعيد التل وآخرون، ١٩٩٧، ص ص ١٣٥ – ١٤٠).

ولعل عملية التدريس والممارسات التدريسية التي يقوم بها أو ينفذها الأساتذة تلعب دوراً فاعلاً وحيوياً في تحقيق تلك الأهداف، فالتدريس الجامعي ليس مجرد نقل المعلومات والمعرفة وتخزينها في عقل الطالب وذهنه، وأن الأستاذ ليس مجرد ملقّن لهذه المعلومات والمعارف بل أصبحَ – كحال أي معلم – موجهاً ملهماً ومستثيراً لأفكار الطلاب، معلما لهم كيف يفكرون لا كيف يحفظون دون فهم أو تطبيق (عايش زيتون، ١٩٩٥، ص ١٩).

الإطار النظري

لاشك أن مفهوم التدريس قد تعرض لأراء وتفسيرات كثيرة تبعاً للفلسفات التربوية أو الفكرية التي تناولته بالتعريف أو التحديد . فهناك من يعرّف التدريس على أساس أنه عملية اتصال بين المعلم والطالب يحاول فيه المعلم إكساب طلبته المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة (Borch 1992 , P 2) ، وهناك من يعّرفه على أسلس أن التدريس نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته (محمد حمدان، ١٩٩٣، ص ١٥)، وهناك أيضا من يعّرفه من منظور سلوكي باعتبار أن التدريس عملية نشاط إنساني أو سلوك مقصود يهدف إلى إحداث تعلم لدى المتعلمين, وهناك من يعرّف التدريس باعتباره نقلاً للمعلومات أو تزويد الطالب أو المتعلم بالمعلومات والمعارف التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً. وهذا هو التعريف الوصفي للتدريس الذي يحدد التدريس بأنه توصيل المعرفة أو المهارة (كمال زيتون، ١٩٩٨، ص ص ١٣ – ٣٠).

ويرى الباحث أن التدريس يشمل كل ذلك فهو عملية نظامية إتصالية تقوم على نقل المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية بطريقة مهنية مقصودة، تستهدف إحداث التغيرّ في شخصية المتعلم وإيقاظ جوانب التفكير والإبداع عنده بدون إهدار في الوقت أو الجهد.

وإذا كان هذا هو مفهوم التدريس وما يقصد منه,فإنّ المهم أن يكون تدريساً فعالاً، والتدريس الفعّال هو ذلك النمط من التدريس الذي يفعّل من دور الطالب في الموقف التعليمي، فلا يكون فيه مجرد متلقٍ للمعلومات والمعرفة بل يكون مشاركاً متفاعلاً نشطاً وباحثاً عن المعلومات والمعرفة والحقائق بشتى الوسائل الممكنة، وهذا يتطلب منه أن يكون قادراً على الفهم والتحليل والتفسير والبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العقلية والعلمية التي تساعده على الفهم والتوصل إلى المعرفة الصحيحة والحقيقة الراسخة بنفسه تحت إشراف المعلم أو الأستاذ وتوجيهه وتقويمه.

وفي ضوء هذه المقدمة عن مفهوم التدريس الفعّال، فإن التدريس الجامعي إذا ما أريد أن يكون تدريساً فعّالاً فإنه لا يخرج عن هذا الإطار وهذا المفهوم إذا كانت الجامعة تهدف إلى إيجاد أو تكوين الفرد المسلّح بالعلم والمعرفة ومهارات العلم، وصاحب الشخصية النامية المتصّفة بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والتكيف مع المشكلات الحياتية التي تواجهه بكل اقتدار وفاعلية.

والتدريس الجامعي الفعّال عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالأستاذ الجامعي نفسه من حيث إعداده وتكوينه وشخصيته، ومنها ما يتعلق بالطالب من حيث خصائصه الشخصية وقدراته وميوله واستعداداته، ومنها ما يتعلق بطبيعة البرامج والخطط الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها ومتطلباتها، ومنها ما يتعلق بالمناخ الجامعي المؤسسي المهيأ لأفضل عملية تعليم جامعي (عايش زيتون، ١٩٩٥، ص ٢٠) ولذلك فإن المهمة الرئيسة للتدريس الجامعي الفعال هي تعليم الطلبة – وبخاصة أولئك الذين يعّدون ليكون معلمين – على كيفية التفكير والاعتماد على النفس، ومحاكمة الأمور من منظور عقلاني والتعّود على تحمّل المسؤولية التي تنتظرهم عندما ينخرطون في سلك الحياة العملية في مهنة التدريس.

ولعل الحاجة إلى التدريس الجامعي الفعال تنطلق من تطوير العملية التعليمية في الجامعة ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، والتي أخذت تفرض نفسها بصورة ملحّة بسبب كثير من المتغيرات الفلسفية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، التي أخذت طريقها إلى التعليم بشكل عام وإلى التعليم العالي بشكل خاص (عبد الفتاح جلال، ١٩٩٣، ص ٢٥).

وانطلاقًا من مبدأ أنّ طريقة التدريس هي إحدى مكونات المنهاج الذي يشمل بالإضافة إلى المحتوى والأهداف التعليمية والتقويم فإن الهدف من طريقة التدريس والتقنيات التربوية المساعدة هو توصيل محتوى المنهاج إلى الطالب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة أو المنشودة (حلمي الوكيل، ١٩٩٩، ص ٤٥). وإذا كان التدريس الفعّال – كما ذكر في مكان سابق – يقوم على تفعيل دور الطالب بحيث يصبح مشاركاً وباحثاً ومتفاعلاً في العملية التدريسية، فإنه كلّما كان الطالب أكثر مشاركة وتفاعلاً كلما كانت طريقة التدريس أفضل وأكثر فعالية، ولذا يرى الباحث وفي ظل نظريات التعلّم المختلفة أنّ طرائق التدريس الجامعي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

(١) طرائق تدريس تقوم على استراتيجية التقليل من دور الطالب والتركيز على دور الأستاذ teacher-centered ومنها: طريقة المحاضرة بأنماطها المختلفة.

(٢) طرائق تدريس تقوم على إعطاء وزن أكبر لدور الطالب student-centered سواء بصورة منفردة أو بصورة جماعية مع زملائه مثل طرائق: التعلم الذاتي، التعلم التعاوني التعلم بمساعدة الكمبيوتر، والزيارات الميدانية حيث يكون دور الأستاذ مساعداً وموجهاً.

(٣) طرائق تدريس تقوم على نوع من التوازن بين دور الأستاذ ودور الطالب في العملية التدريسية، وتأخذ من البحث والاستقصاء والاكتشاف مرتكزاً لها ومنها طرائق الاستقصاء ،حل المشكلات، العمل المخبري، الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية) وغيرها.

الدراسات السابقة

مما لاشك فيه أن التعليم العالي في بلادنا العربية ترتبط به قضايا ومشكلات متعددة يتعلق بعضها بالطلب المتزايد على التعليم الجامعي والتعليم العالي بشكل عام نتيجة ازدياد عدد خريجي الثانوية العامة، وإقبال هؤلاء على الالتحاق بالجامعات لاسباب اقتصادية واجتماعية منها ارتباط الوظيفة والوضع الاجتماعي بالشهادة الجامعية. ويقول (محمد الزعيمي، ١٩٩٤، ص٣) بهذا الصدد: إن استراتيجيات التدريس والتقويم الحالية غير دقيقة وغير واضحة وغير مناسبة لتحقيق أهداف التعليم العالي. ومن هنا تبرز المشكلة الثانية من قضايا ومشكلات التعليم العالي بأنه فعلاً هناك قصور في محتويات وطرائق وأساليب التدريس الجامعي، حيث ما زالت تعتمد الأسلوب التلقيني القائم على ترديد المعلومات وتوجيه الطلبة إلى حفظها واستظهارها. ويؤكد هذا (محمد أبو صالح ومحمد الخوالدة، ١٩٩٣، ص١٢٨) بأن أسلوب المحاضرة هو الطريقة المعتمدة في عملية التدريس الجامعي، وإن عملية التدريس (في الجامعة) تستند على التلقين، وإن العلم عند الطلاب هو مادة للحفظ وليس للبحث والتجريب والاستنباط.

وإذا كانت عملية التدريس قائمة على المحاضرة والتلقين فإنه من المؤكد أن نجد عدم اهتمام بإكساب الطالب الخبرات والمهارات الأساسية المتعلقة بالتفكير والبحث والاتصال والتواصل والتعبير وغير ذلك، لأن الطالب في مثل هذه الظروف لا يكلف بمهام ونشاطات تساعده على اكتساب تلك المهارات الضرورية نتيجة لاستخدام طرائق المحاضرة والتلقين.

ويستعرض الباحث هنا بعض الدراسات التي تتعلق بواقع أساليب وطرائق التدريس السائدة في بعض الجامعات العربية والتي تؤكد الآراء السابقة، وكذلك بعض الدراسات الأجنبية الأخرى التي اقتصرت على بعض استراتيجيات التدريس ونتائجها.

- أجرى سمير محمد ١ (١٩٨٨) دراسة استهدفت معرفة واقع أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة , ودور هذه الأساليب في تحقيق أهداف التعليم الجامعي. وقد أسفرت هذه الدراسة عن أن أسلوب المحاضرة الإلقائية يأتي أول الأساليب الأكثر استخداماً، وتلته بعد ذلك أساليب المناقشة، والتقارير، والتدريس في مجموعات، ثمّ دروس التثبيت والمراجعة، وأخيراً الرحلات أو الزيارات الميدانية. وكانت أقل الأساليب استخداماً هي التدريس باستخدام الكمبيوتر، والتعليم المبرمج والحلقات التعليمية.

- وأجرى علاء العمر وآخرون (١٩٨٨) دراسة للتعرف على الطرائق التدريسية السائدة في الجامعة المستنصرية في العراق، ومبررات استخدامها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وأسفرت هذه الدراسة عن أن طريقة المحاضرة بنوعيها الموضّحة والمجرّدة هي الطريقة الأكثر استخداماً في الجامعة المستنصرية، ثم الطريقة الحوارية، فالطريقة الاستقصائية. وأما بالنسبة للمبررات التي دفعت إلى استخدام الطرائق السابقة الأكثر استخداماً فلعلّ أهمها: كثرة أعداد الطلبة داخل الشعبة الواحدة، ثم طبيعة المادة الدراسية، والالتزام بالكتاب المقرر وقلة الحوافز، ثم لمناسبتها ضبط الصف.

- وأجرى عايش زيتون (١٩٩٥) دراسة مشابهة إلى حد كبير لدراسة علاء العمروزملائه السابقة، حيث أسفرت هذه الدراسة عن أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً كانت: أساليب المحاضرة والنقاش، الحوار والمناقشة ثم المحاضرة الإلقائية، واحتلت أساليب الاستقصاء والاكتشاف والعرض مرتبة متوسطة، أما أقل الأساليب استخداماً فكانت: العمل المخبري، التعليم المبرمج، الرحلات الميدانية والكمبيوتر التعليمي.

أما بالنسبة لمبررات استخدام أساليب التدريس، فكان أهمها: كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الدراسية، طبيعة المقررات أو المواد الدراسية، مناسبة الأسلوب لقدرات واستعدادت الطلبة، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم الذاتي.

- أجرى Carol, (1999) دراسة استهدفت قياس فاعلية استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلة Problem – based learning، وذلك من خلال قياس اتجاهات الطلبة الذين قاموا بدراسة أحد المقررات الدراسية القائم على استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في جامعة الباما – سامفورد في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج إيجابية في استخدام التعلم القائم على المشكلة سواء بالنسبة للأساتذة أو للطلبة الذين قاموا بدراسة ذلك المقرر الدراسي.

- وأجرى Lansford, (1999) دراسة بهدف قياس نتائج التدريس بمساعدة الحاسوب انطلاقاً من أهمية التوجّه باستخدام الحاسوب في التعليم العالي، والتعليم عن بعد. وقد أجريت هذه الدراسة في جامعة تكساس – برانسفيل في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق تطبيق اختبار قبلي وأخر بعدي لجمع البيانات. وأسفرت الدراسة عن نتائج إيجابية بالنسبة لتحصيل الطلبة في محتوى المقرر الذي تمّ تطبيق الاختبار فيه.

- كما أجرى Marbelle, & Biletzky, (1999) دراسة إلى التعرف على طرائق التدريس المستخدمة في أحد المعاهد العليا الأمريكية . وقد وجد أن اكثر الطرائق المستخدمة هي: المحاضرة، المناقشة الصفية، التغذية الراجعة المكتوبة، وطرائق أخرى تشجع التفكير العلمي الناقد. كما تضمنت الدراسة توفر الرغبة لدى أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في برنامج تدريبي باستخدام طرائق متقدمة مثل: المجموعات الصغيرة، العروض، والنشاطات المدعمة للتفكير العلمي.

- وأجرى Devid, (1992) دراسة حول التعلم التعاوني وتأثيره على زيادة إنتاجية أعضاء هيئات التدريس وعلى تعلم الطلبة الذاتي وتحقيقهم لأهداف تعلمية مشتركة، وقد أجريت الدراسة على ٦٠٠ طالب من مقاطعة كولومبيا في الولايات المتحدة، وقد أكدوا جميعا على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني. وتقترح هذه الدراسة ثلاثة أنماط لاستراتيجيات التعلم التعاوني بان تكون على هيئة: مجموعات تعمل معا لمدد زمنية متفاوتة، مجموعات تعمل بصفة مؤقتة لمدة قصيرة، مجموعات أساسية تعمل لمدة طويلة وظيفتها مساعدة كل طالب على زيادة تقدمه الأكاديمي.

ويلاحظ من هذا العرض أنّ الدراسات العربية بشكل خاص خلصت إلى نتائج متشابهة، وهي إن طريقة أو أسلوب المحاضرة بأنماطها وصورها المختلفة هي الأكثر استخداماً في الجامعات العربية، كما أنّ مبررات استخدام مثل هذه الطريقة كانت متعددة

حيث تتراوح بين كثرة عدد الطلاب في الصفوف الجامعية، وطبيعة بعض المواد الدراسية وبخاصة العلوم الاجتماعية والإنسانية، وكذلك عدم وجود حوافز تشجيعية للتجديد والتطوير في الأساليب والطرائق المستخدمة وغيرها.

مشكلة البحث وأهدافه

إن عملية التدريس والممارسات التدريسية التي ينفذها أو يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في سلطنة عمان تلعب دوراً حيوياً في تحقيق أهداف التعليم العالي بعامة، و إعداد المعلم العماني بخاصة، حيث يتضح ذلك من خلال ما اشتملت عليه المقررات الدراسية التي تدرس في كليات التربية في ضوء توصيفها وتحديد محتوياتها واستراتيجيات تنفيذها بضرورة تنوع استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية متنوعة ومتطورة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لكل مقرر دراسي بما يخدم برنامج إعداد المعلم العماني.

ولذلك جاء هذا البحث للتعرف على واقع استخدام طرائق التدريس الجامعي في كليات التربية والمبررات التي جعلت أعضاء هيئات التدريس يستخدمون هذه الطرائق، والتعرّف أيضاً على الطرائق التدريسية التي يفضل الطلبة استخدامها في هذه الكليات انطلاقاً من أهمية دور الطالب في تقويم بعض جوانب عملية التدريس التي يخضعون لها، حيث يرغب الباحث بوضع تصور مقترح لتطوير عملية التدريس في كليات التربية في سلطنة عمان من منظور إداري وفلسفي يتمشى مع روح العصر ومقتضياته.

وستحدد مشكلة البحث بالأسئلة الرئيسة التالية:

السؤال الأول : ما هي طرائق التدريس الجامعي التي يكثر استخدامها من قبل أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية؟

السؤال الثاني : ما هي مبررات أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية لطرائق التدريس الأكثر استخداماً وشيوعاً؟

السؤال الثالث : ما هي طرائق التدريس الجامعي التي يفضل طلاب كليات التربية أن يستخدمها أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية؟

وبسبب وجود عوامل أو متغيرات يمكن أن يكون لها تأثيرها في استخدام طرائق التدريس، وكذلك في تبرير استخدامها أو تفضيلها من قبل طلاب كليات التربية فإن البحث سيحاول الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل يختلف استخدام طرائق التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس باختلاف الجنس، الرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس؟

٢- هل تختلف مبررات استخدام طرائق التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس باختلاف الجنس، الرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس؟

٣- هل يختلف تفضيل طلاب كليات التربية لطرائق التدريس الجامعي التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس باختلاف: الجنس؟

أهمية البحث

تتحدد أهمية هذا البحث من خلال ما يلي:

١- إن استقصاء واقع طرائق التدريس واستخدامها من قبل أعضاء هيئات التدريس يعتبر عملاً ضرورياً لأنه سيكشف عن فاعلية العملية التدريسية في كليات التربية، حيث يمكن في ضوء ذلك العمل على تحسينها وتطويرها لتصبح أكثر فاعلية.

٢- إلقاء الضوء على الأسباب أو المبررات الكامنة وراء اعتماد أعضاء هيئات التدريس لبعض طرائق التدريس دون غيرها، والتي تجعلهم يستخدمون بعض الطرائق التقليدية والتي لا تتناسب مع المتطلبات العامة لبرنامج إعداد المعلم العماني، بحيث يمكن وضع نتائج هذه الدراسة تحت تصرف أصحاب القرار لاتخاذ الحلول العلاجية لبعض المسائل المتعلقة بفاعلية العملية التعليمية في كليات التربية.

٣- إبراز الدور الذي يضطلع به طلبة كليات التربية في حيثيات العملية التدريسية الجامعية، ومدى تحملهم للمسؤولية، وذلك من خلال وجهات نظر وأراء هؤلاء الطلبة حول طرائق التدريس التي يفضلونها، لا سيما وقد درسوا مقررات في استراتيجيات التدريس حيث يمكن القول بأنهم قادرون على إعطاء أحكام يمكن الاعتماد عليها.

٤- يعتبر هذا البحث – في حدود علم الباحث – الأول من نوعه الذي يتناول استخدام طرائق التدريس الجامعي بكليات التربية في سلطنة عمان حيث لا توجد دراسات سابقة في الموضوع نفسه، وبذلك يعتبر إضافة جديدة للدراسات العربية التي تعاني من قلة البحوث التي تتناول بالتحليل أساليب وطرائق التدريس على مستوى التعليم الجامعي في الجامعات العربية بعامة والجامعات الخليجية بخاصة.

فرضيات البحث

في ضوء أسئلة البحث السابقة، فإن فرضيتي البحث الرئيسيتين هما:

١- إن طريقة المحاضرة بأنماطها المختلفة هي طريقة التدريس السائدة أو الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية في سلطنة عمان.

٢- إن طلبة كليات التربية لا يفضلون استخدام طريقة المحاضرة الإلقائية في التدريس وإنما يفضلون استخدام طرائق تدريس أخرى أكثر حداثة.

وبسبب وجود متغيرات لها تأثيرها في استخدام طرائق التدريس وكذلك في تحديد مبررات هذا الاستخدام لدى أعضاء هيئات التدريس، وهي كذلك لها تأثيرها في تفضيل طلاب كليات التربية لبعض طرائق التدريس دون غيرها، فانه سيتم محاولة الإجابة على الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α= ٠.٠٥) في استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= ٠,٠٥) في استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= ٠,٠٥) في استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥) في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥) في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥) في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥) في تفضيل الطلبة لطرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس.

محددات البحث

تتمثل محددات البحث من خلال الاعتماد على استجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية على أداة البحث بقسميها، المخصصيْن لتحديد طرائق التدريس المستخدمة ومبررات استخدامها من حيث درجة تطابق هذه الاستجابات مع الممارسات التدريسية التي يقومون بها فعلياً في قاعات الصفوف.

إجراءات البحث

مجتمع البحث

بما أن هذا البحث يستهدف بالدرجة الأولى واقع طرائق التدريس المستخدمة في كليات التربية، فإن المجتمع الأصلي الذي يقوم عليه يتكون أولاً: من جميع أعضاء هيئات التدريس في الكليات المذكورة من حملة شهادة الدكتوراه ويبلغ عددهم (٤٣٢) فرداً للعام الدراسي الجامعي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، علماً بأن معظم هؤلاء معينون بعقود لكونهم وافدين ومن غير الجنسية العمانية. ويتكون ثانياً: من جميع طلبة السنة الرابعة في كليات التربية الست والذين هم سيتخرجون في نهاية العام الدراسي الجامعي ١٩٩٩/٢٠٠٠م أيضاً وعددهم (١٦٦٣) منهم (٨٥٨ طالباً) و(٨٠٥ طالبة) من مختلف التخصصات الدراسية وقد تم اختيار طلبة السنة الرابعة كمجتمع للبحث وذلك لأنهم يعتبرون المخرجات الرئيسية لنظام برامج إعداد المعلم في كليات التربية أكاديميا ومهنياً من خلال أربع سنوات من الدراسة والإعداد، فمن المتوقع أن يكونوا قادرين نتيجة لذلك على إعطاء أحكام واقعية حول طرائق التدريس المستخدمة تتمثل في تفضيل بعض طرائق التدريس.

عينة البحث

تم اختيار العينة من أعضاء هيئات التدريس بطريقة عشوائية مقصودة من ثلاث كليات: الأولى للإناث والثانية للذكور والثالثة للذكور والإناث (مختلطة) بحيث شملت كافة الأقسام الأكاديمية في كل كلية. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية حسب الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة في التدريس.

أما عينة البحث من الطلبة فقد تم اختيارهم أيضاً بطريقة عشوائية مقصودة (جماعياً)، أي من خلال الشعب الدراسية في كل من كليات التربية الثلاث المختارة، بحيث بلغ عدد الطلاب الذكور (١٩٦)، والإناث (١٤٤).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس

حسب الجنس والرتبة والخبرة في التدريس

الجنس		الرتبة			الخبرة في التدريس بالسنوات		
		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	قصيرة ٥-١٠	متوسطة ١٠-١٥	طويلة أكثر من١٥
ذكور	٩٦	١٥	٤١	٤٠	٢٣	٣٠	٤٣
إناث	٩	١	١	٧	٣	٣	٣
المجموع	١٠٥	١٦	٤٢	٤٧	٢٦	٣٣	٤٦

أداة البحث

قام الباحث ببناء استبانة موجهة إلى أعضاء هيئات التدريس تتكون من قسمين:

القسم الأول: وتكونت من ست عشرة طريقة تدريس تستخدم بصفة عامة في التدريس الجامعي، حيث طلب من أفراد العينة الإشارة إلى الطرائق التي يستخدمونها فعلاً وفق مقياس متدرج تدريجاً ثلاثياً: استخدمها بدرجة كبيرة (ولها ٣ درجات)، استخدمها بدرجة قليلة (ولها درجتان)، ولا استخدمها مطلقاً (ولها درجة واحدة).

القسم الثاني: يتضمن مبررات استخدام هذه الطرائق التدريسية حيث تكون من ستة عشر مبرراً أيضاً، وطلب إلى أفراد العينة الاستجابة على فقرات هذا القسم من حيث بيان درجة موافقتهم على تلك المبررات وفق مقياس متدرج تدريجاً ثلاثياً: أوافق بشدة (ولها ٣ درجات)، أوافق (ولها درجتان)، ولا أوافق (ولها درجة واحدة). كما قام الباحث ببناء استبانة موجهة إلى الطلبة بحيث صممت لتقيس مدى تفضيل الطلبة لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية وتكوّنت من ست عشرة طريقة (وهي نفسها الواردة في القسم الأول من استبانة أعضاء هيئات التدريس)، وقد طلب إلى أفراد العينة من الطلبة بيان درجة تفضيلهم لتلك الطرائق وفق مقياس متدرج تدريجاً ثلاثياً: أفضّلها بدرجة كبيرة (ولها ٣ درجات)، وأفضّلها بدرجة قليلة (ولها درجتان)، ولا أفضلها مطلقاً(ولها درجة واحدة).

صدق وثبات أداة البحث

تم اختبار صدق أداة البحث (الاستبانة) الخاصة بأعضاء هيئات التدريس بقسميها وذلك بعرض هذه الاستبانة، وكذلك الاستبانة الخاصة بالطلبة المتعلقة بتفضيلهم لطرائق

التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية على عشرة من أعضاء قسم الدراسات التربوية من ذوي الخبرة حيث يعمل الباحث. وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول أداة البحث المعروضة من حيث صياغتها ومضمونها وشمولها لطرائق التدريس، وكذلك للأسباب أو المبررات التي تقف وراء استخدام تلك الطرائق. وقد تم الأخذ بجميع الآراء والأفكار والمقترحات التي أبداها هؤلاء المحكمون حتى أصبحت بصورتها النهائية تتكون من ست عشرة طريقة تدريس، وستة عشر مبرراً أو مسوغاً لاستخدام هذه الطرائق. أما ثبات أداة البحث (الاستبانة) ،فقد تم عن طريق تطبيق هذه الإستبانة على عشرين عضو هيئة تدريس (من غير أفراد العينة)، واستخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات حيث قسمت إجابات هؤلاء الأفراد إلى إجابات على الفقرات الفردية وإجابات على الفقرات الزوجية لتطبيق معادلة جوتمان (Guttman, 1945) (أحمد عودة، ١٩٩٨، ص٣٥٢).

$$\text{رس س} = ٢ \left[١ - \left(\frac{ع^{٢}_{١} + ع^{٢}_{٢}}{ع^{٢}_{س}} \right) \right]$$

وقد وجد أن قيمة معامل الثبات للقسم الأول من استبانة أعضاء هيئة التدريس تساوي ٧٩و.، وقيمته بالنسبة للقسم الثاني من هذه الإستبانة كانت تساوي ٨٤و. .

وقد استخدمت الطريقة نفسها في احتساب معامل الثبات بالنسبة لأداة البحث المتعلقة بالطلبة حيث طبقت الاستبانة على اثنين وعشرين طالباً من غير أفراد العينة، وقد حسبت قيمة معامل الثبات من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث وجدت = ٥٨و.، وهذه القيم لمعامل الثبات مقبولة لإغراض البحث الحالي.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية للمعلومات أو البيانات المستمدة من استجابات أفراد عينة البحث عن أعضاء هيئات التدريس والطلاب من كليات التربية على أداة البحث (الاستبانة) بواسطة الحاسوب لاستخراج:

(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وذلك لتحديد طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس ومبررات استخدامها من جهة أخرى، وكذلك تحديد طرائق التدريس التي يفضل الطلاب استخدامها.

(٢) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي ANOVA ، وكذلك اختبار Scheffe للمقارنات البعدية وذلك لاختبار فرضيات البحث.

نتائج البحث

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيسي الأول:

الجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس (الذكور والإناث) على مقياس استخدام طرائق التدريس في كليات التربية مرتبة ترتيباً تنازلياً. حيث يتضح من هذا الجدول أن طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة (الأهمية النسبية ٩١%)، وطريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (الأهمية النسبية ٨٩%)، وطريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية) (الأهمية النسبية ٨٠%) هي من أكثر طرائق التدريس استخداماً من قبل أعضاء هيئات التدريس، الأمر الذي يقود إلى الاستنتاج بأن طريقة المحاضرة بأنماطها المختلفة هي الطريقة الشائعة أو الأكثر استخداماً لديهم مما يؤيد صحة فرضية البحث الرئيسة بأن طريقة المحاضرة بأشكالها أو أنماطها المتنوعة هي أكثر طرائق التدريس استخداماً. كما تبين أيضاً أن أقل طرائق التدريس استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث معاً هي: طريقة التدريس باستخدام الكمبيوتر(٤٧%)، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية(٥٠%)، استخدام المختبر (العمل المخبري) (٥٦%)، والطريقة الزمرية (المجموعات)(٥٧%). أما طرائق الاكتشاف والاستقصاء، حل المشكلات، الطريقة القياسية، التعليم المبرمج فقد احتلت مراتب متوسطة.

النتائج المتعلقة باستخدام طرائق التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس وبعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثيرها كالجنس والرتبة، والخبرة في التدريس:

(١) **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى القائلة:** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طرائق التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس تعزى إلى متغير الجنس. الجدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لدرجة استخدام طرائق التدريس . حيث يتبين من هذا الجدول أنّ أعضاء هيئات التدريس الذكور والإناث يتشابهون تماماً في تحديد طرائق التدريس الأكثر استخداماً وهي طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة، طريقة

المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، وطريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية) وطريقة الحوار والمناقشة على الترتيب حيث احتلت المراتب الأربع الأولى على الترتيب.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستخدام طرائق التدريس وفقاً لإجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس (الذكور والإناث) مرتبة ترتيباً تنازلياً ن =١٠٥

الرتبة	طرائق التدريس الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
١	طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢ و٧٤	٠ و٤٤	%٩١
٢	طريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	٢ و٦٧	٠و٦٨	%٨٩
٣	طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	٢ و٤١	٠و٧١	%٨٠
٤	طريقة الحوار والمناقشة	٢ و٣٨	٠و٥٣	%٧٩
٥	الطريقة الاستنباطية /الاستنتاجية	٢و٢٧	٠و٧٤	%٧٦
٦	طريقة الاكتشاف والاستقصاء	٢و٢٣	٠و٧٨	%٧٤
٧	طريقة حل المشكلات	٢ و٢١	٠و٨٢	%٧٤
٨	الطريقة القياسية	١ و٩٨	٠و٨٠	%٦٦
٩	طريقة التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)	١و٨٩	٠و٧٦	%٦٣
١٠	طريقة العرض	١و٨٥	٠و٨٤	%٦٢
١١	طريقة الندوة (الحلقة التدريسية)	١و٧٨	٠و٧٠	%٥٩
١٢	طريقة المشروعات	١و٧٧	٠و٧٢	%٥٩
١٣	الطريقة الزمرية / المجموعات	١و٧٦	٠و٧٩	%٥٧
١٤	طريقة استخدام المختبر (العمل المخبري)	١و٦٧	٠و٩٤	%٥٦
١٥	طريقة الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية	١و٤٩	٠و٧٤	%٥٠
١٦	طريقة التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر	١و٤٢	٠و٦٩	%٤٧

أما أقل الطرائق استخداما عند الذكور فكانت طريقة التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر، طريقة الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية، طريقة استخدام المختبر (العمل المخبري). أما عند الإناث فكانت طرائق: التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر، واستخدام المختبر(العمل المخبري)، والمشروعات هي الأقل استخداما.

ويتبين من الجدول (٣) أيضا أن المتوسط الحسابي لفقرات مقياس طرائق التدريس عند أعضاء هيئات التدريس (الذكور) يساوي ٢و٠٢وبمتوسط انحراف معياري

مقداره (٧٣و٠)، وعند الإناث يساوي١٥و٢ وبمتوسط انحراف معياري مقداره (٧٣و٠)، أي بفارق مقداره (١٣ و٠).

ولإختبار دلالة هذا الفرق الظاهري، والذي يمكن أن يعزى إلى متغير الجنس تمّ تطبيق اختبار (ت) حيث وجدت قيمة ت تساوى(٥و.)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (١٠٣) والتي تساوي (٩٨و١)، غير دالة احصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥), وعليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى القائلة: بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طرائق التدريس يمكن أن

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لاستخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث من الذكور والإناث

الذكور (ن= ٩٦). الإناث ن =٩

الرقم	طرائق التدريس الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	قيمة ت
١	المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	٢و٤٢	٠و٧٠	%٨١	٣	٢و٣٩	٠و٨٧	%٨٠	٣	١٢و
٢	المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢و٧٤	٠و٤٤	%٩١	١	٢و٧٧	٠و٤٤	%٩٢	٢	١٩و
٣	المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	٢و٤٤	٠و٦٨	%٨١	٢	٢و٧٨	٠و٤٤	%٩٣	١	١و٣٦
٤	الحوار والمناقشة	٢و٣٩	٠و٥١	%٨٠	٤	٢و٣٦	٠و٧١	%٧٩	٤	١٦و
٥	العرض	١و٨٥	٠و٨٢	%٦٢	١٠	١و٩١	١و٠٥	%٦٣	١٢	٢٠و
٦	الاكتشاف والاستقصاء	٢و٢٩	٠و٨١	%٧٦	٥	٢و٢٢	٠و٦٧	%٧٤	٧	٢٥و
٧	حل المشكلات	٢و٢٣	٠و٨٤	%٧٤	٧	٢و٢٥	٠و٥٠	%٧٥	٦	٢٤و
٨	استخدام المختبر (العمل المخبري)	١و٦٦	٠و٩٢	%٥٥	١٤	١و٨٤	١و١٥	%٦١	١٥	٥٥و
٩	التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)	١و٨٩	٠و٧٦	%٦٣	٩	١و٩٩	٠و٨٧	%٦٦	١١	٣٧و
١٠	الزيارات الميدانية والدراسات	١و٤٧	٠و٧٢	%٤٩	١٥	١و٨٩	٠و٧٨	%٦٣	١٣	١و٦٢
١١	الندوة (الحلقة التدريسية)	١و٧٤	٠و٧٠	%٥٨	١٢	٢و١١	٠و٦٠	%٧٠	٩	١و٥٤
١٢	التدريس بواسطة استخدام	١و٤٥	٠و٧١	%٤٨	١٦	١و٥٥	٠و٥٣	%٥٢	١٦	٤٠و
١٣	الزمرية / المجموعات	١و٧٩	٠و٧٨	%٥٩	١١	٢و٣١	٠و٧١	%٧٧	٥	١و٩٣
١٤	الإستنباطية /الاستنتاجية	٢و٢٦	٠و٧٤	%٧٥	٦	٢و١٢	٠و٧٨	%٧١	٨	٥٨و
١٥	القياسية	١و٩٣	٠و٨٠	%٦٤	٨	٢و١٠	٠و٧٨	%٧٠	١٠	٦٤و
١٦	المشروعات	١و٧١	٠و٧٢	%٥٧	١٣	١و٨٥	٠و٧٨	%٦٢	١٤	٥٤و
	المتوسط العام	٢و٠٢	٠و٧٣	%٦٧		٢و١٥	٠و٧٣	%٧٢		

* ت (د ح ١٠٣, α =٠٥و٠) = ٩٨و١

تعزى إلى متغير الجنس، كما يتبين من الجدول أن قيمة ت المحسوبة لكل طريقة من طرائق التدريس الستة عشر غير دالة إحصائيا مما يدعم قبول الفرضية الصفرية المذكورة.

(٢) **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية القائلة:** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية. ويبيّن الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لاستخدام طرائق التدريس حسب الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ) حيث يلاحظ من هذا الجدول أن أكثر الطرائق استخداماً لدى أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ مساعد هي: طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة (٩٣%)، طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية)(٨٤%)، طريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٨٠%)، وطريقة الحوار والمناقشة (٧٨%) على الترتيب. وأما الطرائق الأقل استخداماً لدى هذه الفئة فكانت طريقة التدريس باستخدام الكمبيوتر(٥٠%)، طريقة الزيارات الميدانية والدراسات(الحقلية)(٥٢%)، ثم طريقة استخدام المختبر(العمل المخبري)(٥٥%). حيث احتلت المراتب الثلاث الأخيرة واحتلت باقي الطرائق مراتب متوسطة بدرجات متفاوتة.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك فكانت أكثر طرائق التدريس استخداماً هي المحاضرة مع طرح الأسئلة (٨٧%)، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٧٨%)، المحاضرة المباشرة (الإلقائية)(٧٧%)، الحوار والمناقشة (٧٧%) والاكتشاف والاستقصاء (٧٦%) على الترتيب. وكانت أقلها استخداماً طرائق: التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر (٤٨%)، والزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٤٨%)، والمشروعات (٥٣%). واحتلت طرائق حل المشكلات (٧٤ %) والتعليم المبرمج (٦١%) والعرض (٦١%) والطريقة القياسية (٦١%) مراتب متوسطة.

كما يتبّين أن أكثر طرائق التدريس استخداماً من قبل أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ هي أيضاً المحاضرة مع طرح الأسئلة (٩٦%)، الطريقة الاستنباطية (٨٣%)، الحوار والمناقشة (٧٩%)، المحاضرة المباشرة و المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٧٨%) لكل منهما. وكانت أقل الطرائق استخداماً لديهم هي: التدريس باستخدام الكمبيوتر (٤٦%)، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لاستخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد العينة من أعضاء هيئات التدريس وفقاً للرتبة الأكاديمية

الرقم	طرائق التدريس الجامعي	أستاذ ن=١٦				أستاذ مشارك ن=٤٢				أستاذ مساعد ن=٤٧			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
١	المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	٢و٣٥	٠و٧٩	%٧٨	٤	٢و٣٢	٠و٧٠	%٧٧	٣	٢و٥١	٠و٦٩	%٨٤	٢
٢	المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢و٨٨	٠و٣٤	%٩٦	١	٢و٦٦	٠و٤٨	%٨٧	١	٢و٧٨	٠و٤٢	%٩٣	١
٣	المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	٢و٣٤	٠و٧٢	%٧٨	٥	٢و٣٥	٠و٦٩	%٧٨	٢	٢و٤٠	٠و٦٥	%٨٠	٣
٤	الحوار والمناقشة	٢و٣٧	٠و٣٤	%٧٩	٣	٢و٣١	٠و٥٥	%٧٧	٤	٢و٣٣	٠و٥٤	%٧٨	٤
٥	العرض	١و٨٢	٠و٩٨	%٦٠	١١	١و٨٢	٠و٧٩	%٦١	١٠	١و٨٩	٠و٨٦	%٦٣	١٠
٦	الاكتشاف والاستقصاء	٢و٣٣	٠و٥٠	%٧٨	٦	٢و٢٧	٠و٨٥	%٧٦	٥	٢و١٨	٠و٨١	%٧٣	٦
٧	حل المشكلات	٢و٣١	٠و٤٨	%٧٧	٧	٢و٢٣	٠و٧١	%٧٤	٦	٢و١٣	٠و٩٧	%٧١	٨
٨	استخدام المختبر (العمل المخبري)	١و٩٤	١و٠٦	%٦٥	٩	١و٦٤	٠و٨٧	%٥٥	١٣	١و٦٤	٠و٩٦	%٥٥	١٤
٩	التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)	١و٦٩	٠و٧٥	%٥٦	١٣	١و٨٤	٠و٧١	%٦١	٨	١و٩٦	٠و٨٢	%٦٩	٩
١٠	الزيارات الميدانية والدراسات	١و٣٨	٠و٨١	%٤٦	١٥	١و٤٥	٠و٦٣	%٤٨	١٥	١و٥٦	٠و٨١	%٥٢	١٥
١١	الندوة(الحلقة التدريسية)	١و٨١	٠و٦٠	%٦٠	١٢	١و٧٣	٠و٨٢	%٥٨	١١	١و٨٤	٠و٦٠	%٦١	١٣
١٢	التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر	١و٣٧	٠و٧٢	%٤٦	١٦	١و٤٤	٠و٦٦	%٤٨	١٦	١و٤٩	٠و٧٣	%٥٠	١٦
١٣	الزمرية / المجموعات	١و٦٣	٠و٨٩	%٥٤	١٤	١و٧٠	٠و٧٦	%٥٧	١٢	١و٨٧	٠و٧٩	%٦٢	١١
١٤	الاستنباطية /الاستنتاجية	٢و٥٠	٠و٨٢	%٨٣	٢	٢و١٦	٠و٦٨	%٧٢	٧	٢و٢٥	٠و٧٧	%٧٥	٥
١٥	القياسية	٢و١٩	٠و٩١	%٧٣	٨	١و٨٤	٠و٨١	%٦١	٨	٢و١٤	٠و٧٤	%٧١	٧
١٦	المشروعات	١و٨٨	٠و٨١	%٦٣	١٠	١و٥٩	٠و٧٢	%٥٣	١٤	١و٨٧	٠و٦٩	%٦٢	١١
	المتوسط العام	٢و٠٥		%٦٨		١و٩٦		%٦٥		٢و٠٥		%٦٩	

(٤٦%)، الطريقة الرمزية/المجموعات (٥٤%) والتعليم المبرمج (٥٦%). وأحتلت طرائق: القياسية، واستخدام المختبر، والمشروعات، والعرض، والندوة (الحلقة) التدريسية مراتب متوسطة.

ولإختبار دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستخدام طرائق التدريس، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA. والجدول رقم (٥) التالي يبين ملخصاً لنتائج هذا التحليل.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد استخدام طرائق التدريس كما عبّر عنها أفراد عينة البحث حسب متغير الرتبة الأكاديمية ن=١٠٥

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٩٤,٤٦٨	٤٧,٢٣٤	١,٧٩١	٠,١٧٢
داخل المجموعات (الخطأ)	١٠٢	٢٦٦٩٠,٥٧٩	٢٦,٣٧٨		
المجموع	١٠٤	٢٧٨٥,٠٤٨			

ف الجدولية (د ح ٢و ١٠٢, α= ٠,٠٥) = ٣,٠٩

حيث يلاحظ من هذا الجدول أنّ قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية السابقة.

(٣) **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة القائلة:** بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) في استخدام أعضاء هيئات التدريس لطرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس. ويبيّن الجدول (٦) خلاصة النتائج الإحصائية المتعلقة بهذه الفرضية تبعاً للخبرة في التدريس حيث صنفت إلى ثلاث فئات: قصيرة من (٥-١٠ سنوات) ومتوسطة من (١٠ - ١٥سنة) وطويلة أكثر (من ١٥ سنة). ويلاحظ من هذا الجدول أن اكثر الطرائق استخداماً لدى أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة القصيرة: المحاضرة مع طرح الأسئلة (٨٤%)، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٨٣%)، والمحاضرة المباشرة (٨٢%). أما أقل الطرائق التدريسية استخداماً فكانت التدريس باستخدام الكمبيوتر (٤١%)، التعليم المبرمج (٤٣%) والزيارات الميدانية والدراسات الحقلية

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستخدام طرائق التدريس كما عبّر عنها أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

خبرة قصيرة (٥ –١٠) ن =٢٦ خبرة متوسطة (١٠ –١٥) ن =٣٣ خبرة طويلة (أكثر من ١٥) ن=٤٦

الرقم	طرائق التدريس الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
١	المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	٢و٤٥	٠و٥٢	%٨٢	٣	٢و٣٠	٠و٨٤	%٧٧	٥	٢و٣٨	٠و٦٨	%٧٩	٣
٢	المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢و٥١	٠و٥٥	%٨٤	١	٢و٦٠	٠و٥٠	%٨٧	١	٢و٨٣	٠و٣٨	%٩٤	١
٣	المحاضر المدعمة بالوسائل التعليمية	٢و٥٠	٠و٥٥	%٨٣	٢	٢و٤٧	٠و٥٧	%٨٢	٢	٢و٣٢	٠و٦٣	%٧٧	٦
٤	الحوار والمناقشة	٢و٣٣	٠و٨٢	%٧٨	٤	٢و٣٧	٠و٦٨	%٧٩	٣	٢و٥٨	٠و٤٧	%٨٦	٢
٥	العرض	١و٦٠	٠و٧٥	%٥٣	١١	١و٩٠	٠و٩٦	%٣٦	٨	١و٨٧	٠و٧٧	%٦٢	٩
٦	الاكتشاف والاستقصاء	١و٦٠	٠و٧٥	%٥٣	١١	٢و٢٣	٠و٨٢	%٧٤	٦	٢و٤٧	٠و٧٢	%٧٦	٧
٧	حل المشكلات	١و٣٨	٠و٧٥	%٦١	٦	٢و٣٣	٠و٧٦	%٧٨	٤	٢و٣٥	٠و٨٥	%٧٨	٥
٨	استخدام المختبر (العمل المخبري)	١و٤٥	١و٠٣	%٤٨	١٣	١و٧٣	٠و٩٤	%٥٨	١١	١و٧٠	٠و٩٨	%٥٠	١٣
٩	التعليم المبرمج	١و٢٨	٠و٨٤	%٤٨	١٥	١و٦٢	٠و٨٧	%٥٤	١٤	١و٧٦	٠و٦٩	%٥٢	١٤
١٠	الزيارا الميدانية والدراسات الحقلية	١و٣٧	٠و٥٢	%٤٦	١٤	١و٥٠	٠و٨٢	%٥٠	١٥	١و٥٣	٠و٧٥	%٥١	١٥
١١	الندوة(الحلقة التدريسية)	١و٧٥	٠و٦٣	%٥٨	٩	١و٧٠	٠و٧٠	%٥٧	١٣	١و٨١	٠و٦٨	%٦٠	١٠
١٢	التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر	١و٢٥	٠و٨٢	%٤١	١٦	١و٢٧	٠و٧٩	%٤٢	١٦	١و٥٠	٠و٦٨	%٥٠	١٦
١٣	الزمرية / المجموعات	١و٢٥	٠و٩٨	%٦١	٦	١و٨٠	٠و٧٦	%٦٠	١٠	١و٧٩	٠و٨١	%٦٠	١٠
١٤	الاستنباطية/الاستنتاجية	١و٨٣	٠و٦٣	%٦٧	٥	٢و٠٠	٠و٦٧	%٦٧	٧	٢و٣٨	٠و٧٧	%٧٩	٣
١٥	القياسية	٢و٠٠	٠و٤١	%٥٨	٩	١و٧٥	٠و٧٤	%٥٨	١١	٢و٠٠	٠و٨٨	%٦٧	٨
١٦	المشروعات	١و٧٥	٠و٧٥	%٦١	٦	١و٨٠	٠و٦٦	%٦١	٩	١و٧٩	٠و٧٨	%٦٠	١٠
	المجموع العام	١و٨٣	٠و٧١	%٦١		٢و٠٠	٠و٧٤	%٦٧		٢و٠٠٧	٠و٧٢	%٦٩	

(٤٦%). أما أكثر طرائق التدريس استخداماً لدى أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة المتوسطة فهي: المحاضرة مع طرح الأسئلة (٨٧%)، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٨٢%)، ثم الحوار والمناقشة (٧٩%) وكانت أقل الطرائق استخداماً عند هذه الفئة: التدريس باستخدام الكمبيوتر(٤٢%)، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٥٠%) والتعليم المبرمج (٥٤%). أما أكثر طرائق التدريس استخداماً لدى أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة الطويلة فكانت: المحاضرة مع طرح الأسئلة (٩٤%)، الحوار والمناقشة (٨٦%) ثم المحاضرة المباشرة (الالقائية) والطريقة الاستنباطية (٧٩%) لكل منهما. أما أقل طرائق التدريس استخداماً لديهم فهي: التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر(٥٠%)، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٥١%)، ثم التعليم المبرمج (٥٢%) حيث احتلت هذه الطرائق الدرجات الثلاث الأخيرة.

ولإختبار دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإستخدام طرائق التدريس، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، والجدول (٧) يقدم ملخصاً لنتائج هذا التحليل.

جدول (٧)

خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لاستخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٦و٢٢٤	٣و١١٢	٤٠و٤
داخل المجموعات	١٠٢	٥و٢٥٨٠	٣و٢٥	
المجموع	١٠٤	١و٢٨٠٥		

ف الجدولية (د ح ٢, ١٠٢ , α= ٠,٠٥) = ٠٩و٣

حيث وجد أن قيمة ف =٤٠و٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طرائق التدريس، وتقبل الفرضية البديلة بوجود دلالة إحصائية لتلك الفروق بين المتوسطات الحسابية يمكن أن تعود إلى متغير الخبرة في التدريس.

وتمّ إجراء اختبار Sheffe بإجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية لفئات الخبرة في التدريس الثلاث، حيث تبين عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ إلا عند مقارنة فئة الخبرة القصيرة (٥ – ١٠) سنوات مع فئة الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) وذلك كما هو في جدول (٨) التالي.

جدول (٨)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمتغير الخبرة في التدريس

فئة الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	المقارنة	مستوى الدلالة
قصيرة(٥-١٠)	٢٦	٣٠و٤٦	- ٢١و٣	١ ٢	٠,٥٤و٠
			- ٧٦و٣*	٣	٠,١١و٠
متوسطة (١٠- ١٥)	٣٣	٣٣و٦٧	٢١و٣	٢ ١	٠,٥٤و٠
			- ٥٥و٠	٣	٠,٨٩و٠
طويلة (اكثر من ١٥)	٤٦	٣٤و٢٢	٧٦و٣*	٣ ١	٠,١١و٠
			٥٥و٠	٢	٠,٨٩و٠

* عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الثاني وهي مبررات استخدام طرائق التدريس :

يبيّن الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس مبررات استخدام طرائق التدريس مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويظهر من هذا الجدول أن أكثر المبررات كانت:

(١) طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨١%).
(٢) كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة (٧٦%).
(٣) كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٥%).

وكانت أقل المبررات التي أظهرها أعضاء هيئات التدريس لاستخدمهم طرائق التدريس واحتلت المراتب الثلاث الأخيرة هي:

(١) عدم معرفته بطرائق تدريس جامعي أخرى (٣٨%).
(٢) عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس (٤٤%).
(٣) سهولة تنفيذ الطريقة بدون جهد إضافي (٥٧%) .

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمبررات استخدام طرائق التدريس وفقا لإجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس(الذكور والإناث) ن=١٠٥

الرتبة	مبررات استخدام طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
١	بسبب طبيعة المادة التي اقوم بتدريسها	٢,٤٤	٠,٧١	%٨١
٢	كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة	٢,٢٨	٠,٦٣	%٧٦
٣	كثرة اعداد الطلبة الذين أقوم بتدريسهم	٢,٢٦	٠,٧٨	%٧٥
٤	لانها تساعدني في التعرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلمّية	٢,٢٤	٠,٧٠	%٧٥
٥	لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة	٢و٢٢	٠و٧٠	%٧٤
٦	تساعدني في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتنمية شخصية الطالب	٢,١٨	٠,٧٨	%٧٣
٧	كمية المادة المقررة التي أقوم بتدريسها	٢,١٣	٠,٨١	%٧١
٨	كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية المطلوبة	٢,٠٨	٠,٧٩	%٦٩
٩	قلة توافر الإمكانيات المادية والفنية والمراجع ومصادر التعلم	١,٨٩	٠,٧٦	%٦٣
١٠	لأنها طريقة مناسبة لاقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الطلبة	١,٨٧	٠,٨٣	%٦٢
١١	تاثيرجو العمل في الكلية على استخدامي بعض الطرائق	١,٧٦	٠,٨٠	%٥٩
١٢	ضعف دافعية الطلبة للتعلم وقلة تفاعلهم الصفي	١,٦٤	٠,٨٣	%٥٨
١٣	لأنها تجعلني اكثر سيطرة وتحكما بالطلبة داخل القاعة	١,٦٣	٠,٨٦	%٥٨
١٤	سهولة تنفيذ الطريقة من غير جهد إضافي	١,٥٨	٠,٥٨	%٥٧
١٥	عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس	١,٣٣	٠,٧٣	%٤٤
١٦	عدم معرفتي بطرائق تدريس جامعي أخرى	١,١٣	٠,٥٦	%٣٨

النتائج المتعلقة بمبررات استخدام طرائق التدريس وبعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثيرها:

١ - **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة القائلة:** بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.

والجدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لمبررات الاستخدام حسب استجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس تبعاً لمتغير الجنس. حيث يظهر في هذا الجدول أن أقوى المبررات لدى أعضاء هيئات التدريس الذكور هي: طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨٢%)، مناسبة الطريقة لخصائص وإمكانيات الطلبة (٧٧%)، كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٤%) ولربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لمبررات استخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس

الذكور ن= ٩٦ الإناث ن =٩

الرقم	مبررات استخدام طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	قيمة ت
١	كثرة أعداد الطلبة الذين أقوم بتدريسهم	٢و٢٣	٠و٧٩	٧٤%	٣	٢و٣٣	٠و٧١	٧٨%	٤	٠و٣٦
٢	كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية المطلوبة	٢و٠٧	٠و٨٠	٦٩%	٨	٢و١١	٠و٧٨	٧٠%	٦	٠و١٤
٣	عدم معرفتي بطرائق تدريس جامعي أخرى.	١و١٥	٠و٥٨	٣٨%	١٦	١و٠٠	٠و٩٨	٣٣%	١٦	٠و٦٨
٤	كمية المادة المقررة التي أقوم بتدريسها	٢و١٥	٠و٨٢	٧٢%	٦	٢و٠٠	٠و٧١	٦٧%	٨	٠و٥٢
٥	سهولة تنفيذها من غير جهد اضافي	١و٧٢	٠و٨٥	٥٧%	١٤	١و٢٢	٠و٦٧	٤١%	١٥	١و٧٢
٦	كونها الطريقة المناسبة لخصائص وامكانيات الطلبة	٢و٣١	٠و٦١	٧٧%	٢	١و٧٨	٠و٦٧	٥٩%	١١	٢و٤١*
٧	ضعف دافعية الطلبة للتعلم وقلة تفاعلهم الصفي	١و٧٦	٠و٨٤	٥٩%	١١	١و٥٦	٠و٧٣	٥٢%	١٣	٠و٦٩
٨	بسبب طبيعة المادة التي أقوم بتدريسها	٢و٤٥	٠و٧١	٨٢%	١	٢و٣٣	٠و٧١	٧٨%	٤	٠و٤٨
٩	عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس	١و٣٢	٠و٧٥	٤٤%	١٥	١و٤٤	٠و٥٣	٤٨%	١٤	٠و٤٦
١٠	لأنها تجعلني أكثر سيطرة وتحكما بالطلبة داخل القاعة	١و٧٤	٠و٨٥	٥٨%	١٢	١و٦٧	١و٠٠	٥٦%	١٢	٠و٢٣
١١	تاثير جو العمل في الكلية على استخدامي بعض الطرائق	١و٧٥	٠و٨١	٥٨%	١٢	١و٨٩	٠و٧٨	٦٣%	١٠	٠و٥٠
١٢	لأنها طريقة مناسبة لإقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الطلبة.	١و٨٤	٠و٨١	٦١%	١٠	٢و١١	١و٠٥	٧٠%	٦	٠و٩٣
١٣	قلة توافر الإمكانيات المادية والفنية والمراجع ومصادر التعلم	١و٨٨	٠و٧٦	٦٣%	٩	٢و٠٠	٠و٨٧	٦٧%	٨	٠و٤٤
١٤	تساعدني في التعرف على امكانيات وقدرات الطلبة التعلمية	٢و٢١	٠و٧١	٧٤%	٥	٢و٤٤	٠و٥٣	٨١%	٣	٠و٩٢
١٥	تساعدني في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتنمية شخصية الطالب	٢و١٥	٠و٧٩	٧٢%	٦	٢و٥٥	٠و٥٣	٨٥%	٢	١و٤٨
١٦	لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة	٢و٢٢	٠و٧٨	٧٤%	٤	٢و٥٧	٠و٥٣	٨٦%	١	١و٣٠
	المتوسط العام	**١و٩٣**	**٠و٧٧**	**٦٤%**		**١و٩٤**	**٠و٧٤**	**٦٥%**		

(٧٤%). بينما يتضح أنّ أقوى المبررات لدى أعضاء هيئات التدريس (الإناث) كانت لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة (٨٦%)، ولأنها تساعد في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتنمية شخصية الطالب (٨٥%)، وللتعرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعليمية (٨١ %)، وبسبب كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الدراسية (٧٨ %).

ولإختبار الفرق الظاهر بين المتوسط العام لفقرات مقياس مبررات استخدام طرائق التدريس عند الذكور والإناث ككل ولكل مبرر على حده تمّ تطبيق اختبار (ت) حيث وجدت قيمة (ت) لكل من الذكور والإناث = (٠٤ر٠) (لصالح الإناث)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥) حيث يمكن قبول الفرضية الصفرية الرابعة. ومما يدعم قبول هذه الفرضية عدم دلالة قيمة (ت) لكل مبرر، عدا كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة.

٢- **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة القائلة:** بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية .الجدول (١١) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والأهمية النسبية لمبررات الاستخدام حسب استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد. ويتبيّن من هذا الجدول أنّ أقوى المبررات التي ذكرها أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ كانت: لأنها تساعدني في التعرّف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلميّة (٨٢%)، بسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨١%)، تأثير جو العمل في الكلية (٧٧%)، وكمية المادة المقررة التي يقوم بتدريسها (٧٧%) أيضاً. أما أقوى المبررات لدى أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ مشارك فكانت: بسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨٣%)، كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٨%)، لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة (٧٨%) كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة (٧٧%).

أما أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ مساعد فكانت أقوى المبررات لديهم على النحو التالي: بسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨١%)، كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٨٠%)، لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة (٧٧%) وأخيراً لأنها طريقة مناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة (٧٣%). أما أضعف المبررات التي اجمعوا عليها من الرتب الثلاث فكانت: عدم معرفته

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لمبررات استخدام طرائق استخدام التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث وفقاً للرتبة الأكاديمية

الرقم	مبررات استخدام طرائق التدريس	أستاذ ن=١٦				أستاذ مشارك ن=٤٢				أستاذ مساعد ن=٤٧			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
١	كثرة أعداد الطلبة الذين أقوم بتدريسهم	٢٫٢٥	٠٫٧٧	%٧٥	٥	٢٫٣٤	٠٫٧١	%٧٨	٢	٢٫٤٠	٠٫٨٤	%٨٠	٢
٢	كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية المطلوبة	٢٫٠٦	٠٫٨٥	%٦٩	١٠	٢٫٠٧	٠٫٧٦	%٦٩	٧	٢٫٠٩	٠٫٨٢	%٧٠	٨
٣	عدم معرفتي بطرائق تدريس جامعي أخرى.	١٫٠٦	٠٫٤٤	%٣٥	١٦	١٫٠٩	٠٫٥٦	%٣٦	١٦	١٫٢٠	٠٫٥٩	%٤٠	١٦
٤	كمية المادة المقررة التي أقوم بتدريسها	٢٫٣١	٠٫٧٠	%٧٧	٤	٢٫٠٧	٠٫٨٢	%٦٩	٧	٢٫١٣	٠٫٨٤	%٧١	٦
٥	سهولة تنفيذها من غير جهد إضافي	١٫٦٩	٠٫٧٩	%٥٦	١٤	١٫٥٩	٠٫٨٩	%٥٣	١٤	١٫٦٠	٠٫٨٤	%٥٣	١٤
٦	كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة	٢٫٢٥	٠٫٦٨	%٧٥	٥	٢٫٣٢	٠٫٥٢	%٧٧	٤	٢٫٢٢	٠٫٧١	%٧٤	٤
٧	ضعف دافعية الطلبة للتعلم وقلة تفاعلهم الصفي	١٫٩٤	٠٫٨٥	%٦٥	١١	١٫٧٧	٠٫٧٧	%٥٩	١٠	١٫٦٤	٠٫٨٨	%٥٥	١٣
٨	بسبب طبيعة المادة التي أقوم بتدريسها	٢٫٤٤	٠٫٧٣	%٨١	٢	٢٫٤٨	٠٫٥٩	%٨٣	١	٢٫٤٤	٠٫٨١	%٨١	١
٩	عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس	١٫٤٤	٠٫٨١	%٤٨	١٥	١٫٣٢	٠٫٧٤	%٤٤	١٥	١٫٣١	٠٫٧٠	%٤٤	١٥
١٠	لأنها تجعلني أكثر سيطرة وتحكما بالطلبة داخل القاعة	١٫٩٤	٠٫٨٥	%٦٥	١١	١٫٧٥	٠٫٧٩	%٥٨	١١	١٫٨٠	٠٫٩٢	%٦٠	١٠
١١	تأثير جو العمل في الكلية على استخدامي بعض الطرائق	٢٫٣٢	٠٫٧٠	%٧٧	٣	١٫٦٦	٠٫٨١	%٥٥	١٣	١٫٦٧	٠٫٧٧	%٥٦	١٢
١٢	لأنها طريقة مناسبة لإقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الطلبة	٢٫١٩	٠٫٩٣	%٧٣	٨	١٫٨٤	٠٫٧٥	%٦١	٩	١٫٧٨	٠٫٨٨	%٥٩	١١
١٣	قلة توافر الإمكانيات المادية والفنية والمراجع ومصادر التعلم	١٫٩٤	٠٫٧٧	%٦٥	١١	١٫٧٥	٠٫٦٩	%٥٨	١١	٢٫٠٠	٠٫٨٣	%٦٧	٩
١٤	لأنها تساعدني في التعرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلمية	٢٫٤٥	٠٫٦٣	%٨٢	١	٢٫٢٥	٠٫٦١	%٧٥	٥	٢٫١٦	٠٫٨٠	%٧٢	٥
١٥	تساعدني في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتنمية شخصية الطالب	٢٫٢٥	٠٫٧٧	%٧٥	٥	٢٫٢٠	٠٫٧٦	%٧٣	٦	٢٫١٣	٠٫٨١	%٧١	٦
١٦	اربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة	٢٫١٣	٠٫٧٢	%٧١	٩	٢٫٣٤	٠٫٧٩	%٧٨	٢	٢٫٣١	٠٫٧٦	%٧٧	٣
	المتوسط العام	٢٫٠٤	٠٫٧٥	%٦٨		١٫٩٢	٠٫٧٢	%٦٤		١٫٩٣	٠٫٧٨	%٦٤	

بطرائق تدريس أخرى واحتلت المرتبة (١٦)، عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس (المرتبة ١٥)، ثم سهولة تنفيذها (الطريقة) من غير جهد إضافي (المرتبة ١٤).

ولإختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لفقرات مبررات استخدام طرائق التدريس حسب الرتبة الأكاديمية تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA.

والجدول (١٢) التالي يبين ملخصاً لنتائج هذا التحليل الإحصائي حيث وجد أن قيمة ف المحسوبة = ١٩و٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٥و٠)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق دالة إحصائية في مبررات استخدام طرائق التدريس التي يمكن أن تعزي إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمبررات استخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٣٨٤و٨	١٩٢و٤	٨و١٩
داخل المجموعات (الخطأ)	١٠٢	٢٣٩٨و٧	٢٣و٥	
المجموع	١٠٤	٢٧٨٣و٥		

ف الجدولية (د ح ٢, ١٠٢ و α= ٠,٠٥) = ٠٩.٣

وتمّ تطبيق اختبار Sheffe لإجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية لفئات الرتبة الثلاث، حيث تبين عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥و٠ بين هذه المتوسطات الحسابية وذلك كما هو في جدول (١٣).

٣- **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة القائلة:** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مبررات استخدام أعضاء هيئات التدريس لطرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس. يبّين الجدول (١٤) خلاصة النتائج الإحصائية المتعلقة بهذه الفرضية من حيث المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية ودرجة

جدول (١٣)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمتغير الخبرة في التدريس

فئة الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	المقارنة		مستوى الدلالة
أستاذ	١٦	٧و٣٢	٧و١	١	٢	١٥و٠
			٩و١	٣		٣٨و٠
أستاذ مشارك	٤٢	٢و٣١	- ٧و١	٢	١	١٥و٠
			- ٨و٠	٣		٧٣و٠
أستاذ مساعد	٤٧	٨و٣١	- ٩و١	٣	١	٣٨و٠
			٨و٠	٢		٧٣و٠

* عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

مبرر الاستخدام لطرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس بفئاتها الثلاث: قصيرة (٥ -١٠) سنوات، ومتوسطة (١٠ - ١٥سنة) وطويلة (أكثر من ١٥ سنة). ويلاحظ من هذا الجدول أن أقوى المبررات التي استخدمها أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة القصيرة هي: كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٨%)، كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة (٧٧%)، وبسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٧٧%) أيضاً، كثرة الأعباء التدريسية المطلوبة (٧٣%). كما يتبّين أن أقوى المبررات لدى أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة المتوسطة كانت: بسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨٠%)، كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٩%)، لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة (٧٨%)، أما أعضاء هيئات التدريس الأطول خبرة (أكثر من ١٥ سنة) فإن أقوى المبررات لاستخدام طرائق التدريس الجامعي كانت: بسبب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها (٨٣%)، كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم (٧٨%)، لأنها تساعد في التعرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلمية (٧٧%)، ولكونها طريقة مناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة(٧٦%). ولعل أضعف المبررات لاستخدام طرائق التدريس التي أوردها أعضاء هيئات التدريس من مختلف الخبرات كانت: عدم معرفته بطرائق تدريس جامعي أخرى وجاءت بالمرتبة السادسة عشرة، عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس وجاءت بالمرتبة الخامسة عشرة، تأثير جو العمل في الكلية وجاءت بالمرتبة الرابعة عشرة عند أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة القصيرة، بينما احتل هذه المرتبة مبرر سهولة تنفيذ الطريقة بدون جهد إضافي لدى ذوي الخبرة الطويلة والمتوسطة.

جدول(١٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لمبررات استخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الخبرة في التدريس

رقم	طرائق التدريس الجامعي	خبرة قصيرة (ن = ٢٦)				خبرة متوسطة (ن = ٣٣)				خبرة طويلة (ن = ٤٦)			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
١	كثرة أعداد الطلبة الذين أقوم بتدريسهم.	٢,٣٥	٠,٧٥	%٧٨	١	٢,٣٧	٠,٨٧	%٧٩	٢	٢,٣٥	٠,٧١	%٧٨	٢
٢	كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية المطلوبة.	٢,٢٠	٠,٥٢	%٧٣	٤	٢,٠٣	٠,٨٩	%٦٨	٨	٢,٠٢	٠,٧٩	%٦٧	١٠
٣	عدم معرفتي بطرائق تدريس جامعي أخرى.	١,١٥	٠,٤٩	%٣٨	١٦	١,٢٠	٠,٦٦	%٤٠	١٦	١,٠٩	٠,٤٦	%٣٦	١٦
٤	كمية المادة المقررة التي أقوم بتدريسها.	١,٧٠	٠,٨	%٥٧	١٢	٢,١٧	٠,٧٩	%٧٢	٦	٢,١٩	٠,٨٠	%٧٣	٦
٥	سهولة تنفيذها من غير جهد إضافي.	١,٩٠	٠,٨٥	%٦٣	٩	١,٤٣	٠,٨٦	%٤٨	١٤	١,٦٤	٠,٧٩	%٥٥	١٤
٦	كونها الطريقة المناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة.	٢,٣٠	٠,٥٧	%٧٧	٢	٢,١٧	٠,٦٥	%٧٢	٦	٢,٢٨	٠,٦٢	%٧٦	٤
٧	ضعف دافعية الطلبة للتعلم وقلة نفاعلهم الصفي.	١,٨٥	٠,٧٥	%٦٢	١٠	١,٧٣	٠,٩٤	%٥٨	١١	١,٧٠	٠,٧٨	%٥٧	١٢
٨	بسبب طبيعة المادة التي أقوم بتدريسها.	٢,٣٠	٠,٧٣	%٧٧	٢	٢,٤٠	٠,٨١	%٨٠	١	٢,٤٩	٠,٦٦	%٨٣	١
٩	عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس.	١,٣٥	٠,٦٠	%٤٥	١٥	١,٣٣	٠,٩٢	%٤٤	١٥	١,٢٨	٠,٦٥	%٤٣	١٥
١٠	لأنها تجعلني أكثر سيطرة وتحكما بالطلبة داخل القاعة.	١,٨٠	٠,٧٧	%٦٠	١١	١,٧٧	١,٠١	%٥٩	١٠	١,٦٦	٠,٧٩	%٥٥	١٣
١١	جو العمل في الكلية له تأثيره على استخدامي بعض الطرائق.	١,٦٥	٠,٥٩	%٥٥	١٤	١,٤٧	٠,٩٧	%٤٩	١٣	٢,٠٢	٠,٧١	%٦٧	١٠
١٢	لأنها طريقة مناسبة لإقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الطلبة.	١,٦٦	٠,٥٩	%٥٥	١٣	١,٨٠	٠,٩٢	%٦٠	٩	٢,١١	٠,٨١	%٧٠	٨
١٣	قلة توافر الإمكانيات المادية والفنية والمراجع ومصادر التعلم.	١,٩٥	٠,٦٠	%٦٥	٨	١,٦٣	٠,٨١	%٥٤	١٢	٢,٠٤	٠,٧٢	%٦٨	٩
١٤	لأنها تساعدني في التعرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلمية.	٢,١٠	٠,٤٥	%٧٠	٥	٢,٢٠	٠,٨٥	%٧٣	٤	٢,٣٢	٠,٦٩	%٧٧	٣
١٥	تساعدني في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتنمية شخصية الطالب.	٢,١٠	٠,٦٤	%٧٠	٥	٢,٢٠	٠,٩٢	%٧٣	٤	٢,١٩	٠,٧٧	%٧٣	٦
١٦	لربط المعرفة النظرية بواقع حياة الطلبة.	٢,١٠	٠,٥٥	%٧٠	٥	٢,٣٣	٠,٩٦	%٧٨	٣	٢,٢٣	٠,٧٣	%٧٤	٥
	المتوسط العام	١,٩	٠,٦٤	%٦٤		١,٨	٠,٨٨	%٦٠		١,٩٨	٠,٧٢	%٦٦	

ولاختبار دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمبررات استخدام طرائق التدريس تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA والجدول (١٥) التالي بين ملخصاً لنتائج هذا التحليل الإحصائي.

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمبررات استخدام طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات(الرتبة)	١٤٠	٢	٧٠	٢و٨٦
داخل المجموعات (الخطأ)	٦و٢٤٩٩	١٠٢	٥و٢٤	
المجموع	٦و٢٦٣٩	١٠٤		

* ف الجدولية (د ح ٢و١٠٢ , α=٠٥و٠) = ٠٩و٣

حيث أن قيمة (ف) المحسوبة وهي تساوي (٢و٨٦) غير دالة إحصائياً عند (α=٠٥و٠) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مبررات استخدام طرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث المتعلق بمدى تفضيل طلبة كليات التربية لطرائق التدريس:

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس تفضيل طرائق التدريس. حيث يتبين من الجدول (١٦) أن الطلبة يفضلون استخدام:

- طريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٩٥%).
- طريقة الحوار والمناقشة (٩١%).
- طريقة الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٨٨%).
- طريقة التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر (٨٦%).

كما احتلت طريقة المحاضرة المباشرة المرتبة (١٦) الأخيرة مما يدعم فرضية البحث الرئيسية القائلة بان طلبة كليات التربية لا يفضلون استخدام طريقة المحاضرة (المباشرة).

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجات تفضيل طرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث من طلبة كليات التربية (ذكوراً و إناثاً) مرتبة تنازلياً ن =٣٤٠

الرتبة	طرائق التدريس الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
١	طريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	٢و٨٦	٥٠و.	%٩٥
٢	طريقة الحوار والمناقشة	٢و٤٧	٥٨و.	%٩١
٣	طريقة الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية	٢و٦٥	٦٥و.	%٨٨
٤	طريقة التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر	٢و٥٩	٧٠و.	%٨٦
٥	طريقة العرض	٢و٥٧	٧٥و.	%٨٦
٦	طريقة حل المشكلات	٢و٤٦	٧٣و.	%٨٢
٧	طريقة استخدام المختبر (العمل المخبري)	٢و٤٦	٨٠و.	%٨٢
٨	الطريقة الاستنباطية / الاستنتاجية	٢و٤٤	٧٠و.	%٨١
٩	طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢و٤٢	٧و.	%٨١
١٠	طريقة الاكتشاف والاستقصاء	٢و٣١	٧١و.	%٧٧
١١	طريقة التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)	٢و٢٢	٧٣و٠	%٧٤
١٢	الطريقة الزمرية /المجموعات	٢و١٧	٦٨و	%٧٢
١٣	طريقة المشروعات	٢و١١	٧٦و	%٧٠
١٤	طريقة الندوة (الحلقة التدريسية)	١و٩٢	٧٢و	%٦٤
١٥	الطريقة القياسية	١و٨٨	٧٣و	%٦٣
١٦	طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	١و٨٤	٦٥و	%٦١

رابعاً: **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة القائلة:** بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات التربية في تفضليهم لطرائق التدريس المستخدمة يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.الجدول (١٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لدرجات تفضيل طرائق التدريس الجامعي المستخدمة لكلا الجنسين (الذكور والإناث)،حيث يتبين أن أكثر طرائق التدريس تفضيلاً لدى الذكور هي المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٩٤%)، الحوار والمناقشة (٨٩%)، طريقة العرض (٨٥%)، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٨٤%)، التدريس باستخدام الكمبيوتر (٨٣%). وكانت أقلها تفضيلاً طرائق: المحاضرة المباشرة (الإلقائية)(٦٣%)، وجاءت بالمرتبة (١٦)، طريقة المشروعات (٦٤%)، ثم الندوة (الحلقة التدريسية) (٦٦%) وجاءتا بالمرتبتين (١٥) ، (١٤) على التوالي.

أما طرائق التدريس التي كانت أكثر تفضيلاً لدى الإناث فهي: المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (٩٦%)، الحوار والمناقشة (٩٤%)، والزيارات الميدانية والدراسات الحقلية (٩٤%)، التدريس باستخدام الكمبيوتر (٩١%). وكانت أقلها تفضيلاً المحاضرة المباشرة الإلقائية (٥٧%) واحتلت المرتبة (١٦)، الطريقة القياسية (٦٥%) واحتلت المرتبة (١٥)، ثم الندوة (الحلقة التدريسية)(٦٧%) واحتلت المرتبة (١٤).

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لفقرات تفضيل طرائق التدريس عند الذكور والإناث ككل، ولكل طريقة من طرائق التدريس الستة عشر تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لكل من الذكور والإناث تساوي (٥٢و١) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (α =٠٥و٠)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السابعة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل طرائق التدريس يمكن أن تعزى لمتغير الجنس، أما قيمة (ت) لكل طريقة فكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠٥و٠) لكل من طرائق: المحاضرة المباشرة، الحوار والمناقشة، الاكتشاف والاستقصاء، حل المشكلات، الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية، والتدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر (كما يظهر في الجدول ١٨ السابق) حيث لا يمكن قبول الفرضية الصفرية عند هذه الطرائق، وقبولها لبقية الطرائق.

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لدرجات تفضيل الطلبة لطرائق التدريس كما عبر عنها أفراد عينة البحث من الطلبة الذكور والإناث

الذكور (ن= ١٩٦) الإناث ن =١٤٤

الرقم	طرائق التدريس الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	قيمة ت
١	المحاضرة المباشرة (الإلقائية)	١و٩٠	٠و٧٢	٦٣%	١٦	١و٧٢	٠و٥٢	٥٧%	١٦	٢و٥٧*
٢	المحاضرة مع طرح الأسئلة	٢و٣٦	٠و٧٦	٧٩%	٩	٢و٥١	٠و٦١	٨٤%	٨	١و٩٥
٣	المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية	٢و٨٢	٠و٤٨	٩٤%	١	٢و٨٧	٠و٥٣	٩٦%	١	٠و٩١
٤	الحوار والمناقشة	٢و٦٧	٠و٦٥	٨٩%	٢	٢و٨٣	٠و٦٤	٩٤%	٢	٢و٥٢*
٥	العرض	٢و٥٤	٠و٦٤	٨٥%	٣	٢و٦٠	٠و٦٥	٨٧%	٥	٠و٨٥
٦	الاكتشاف والاستقصاء	٢و٢١	٠و٧٢	٧٤%	١٠	٢و٤٦	٠و٦٧	٨٢%	١٠	٣و١٣*
٧	حل المشكلات	٢و٣٨	٠و٧٤	٧٩%	٨	٢و٥٦	٠و٧١	٨٥%	٦	٢و٢٥*
٨	استخدام المختبر (العمل المخبري)	٢و٤١	٠و٨٣	٨٠%	٦	٢و٥٣	٠و٧٦	٨٤%	٧	١و٣٣
٩	التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)	٢و١٨	٠و٧٨	٧٣%	١١	٢و٢٨	٠و٦٥	٧٦%	١٢	١و٢٥
١٠	الزيارات الميدانية والدراسات الحقلية	٢و٥٣	٠و٧٤	٨٤%	٤	٢و٨٢	٠و٤٥	٩٤%	٣	٤و١٤*
١١	الندوة (الحلقة التدريسية)	١و٩٧	٠و٧٥	٦٦%	١٤	٢و٠١	٠و٦٨	٦٧%	١٤	٠و٥٠
١٢	التدريس بواسطة استخدام الكمبيوتر	٢و٤٨	٠و٧٥	٨٣%	٥	٢و٧٣	٠و٥٨	٩١%	٤	٣و١٢*
١٣	الزمرية / المجموعات	٢و١٥	٠و٦٩	٧٢%	١٢	٢و١٩	٠و٦٦	٧٣%	١٣	٠و٤٥
١٤	الاستنباطية /الاستنتاجية	٢و٤٠	٠و٧٤	٨٠%	٧	٢و٥٠	٠و٦٥	٨٣%	٩	١و٢٥
١٥	القياسية	٢و٠٢	٠و٧٣	٦٧%	١٣	١و٩٦	٠و٧٤	٦٥%	١٥	٠و٧٤
١٦	المشروعات	١و٩١	٠و٧٧	٦٤%	١٥	٢و٣١	٠و٦٩	٧٧%	١١	٥و٠٠
	االمتوسط العام	٢و٣١	٠و٧٨	٧٧%		٢و٤٣	٠و٦٣	٨١%		

ت الجدولية (د ح ٣٣٨ ، α= ٠و٠٥) = ١و٩٧

مناقشة النتائج

أولا : بالنسبة لنتائج استخدام طرائق التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس:

(أ) أظهرت نتائج البحث أن اكثر الطرائق استخداما من قبل أعضاء هيئات التدريس كانت:

١- طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة.

٢- طريقة المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية.
٣- طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية).
٤- طريقة الحوار والمناقشة.
٥- الطريقة الاستنباطية / الاستنتاجية.

وبالرغم من أن هذه النتائج اعتمدت على استجابات عينة البحث من أعضاء هيئات التدريس على مقياس استخدام طرائق التدريس المعتمد وبالتالي على درجة مصداقيتها، فإن الطرائق الثلاث الأولى تقع جميعها ضمن طريقة المحاضرة بأنماطها المختلفة, وهذا يتفق مع كثير من الدراسات العربية السابقة (علاء العمر وآخرون، ١٩٨٨) ، (سمير محمد، ١٩٨٨) ، (عايش زيتون، ١٩٩٥). وهذا يقودنا إلى استنتاج أن طريقة المحاضرة ما زالت هي الطريقة الشائعة في التعليم الجامعي، وأن العملية التدريسية الجامعية ما زالت قائمة على تلقين المعلومات والمعارف وحشو عقول الطلبة بها مما يجعل دور الطالب في الموقف التعليمي سلبياً , مما يؤدي به إلى التراخي وقلة الاهتمام بسبب عدم تعرضها للخبرة الحسية المباشرة عنده.

ومما يؤكد ذلك هو ما كشفت عنه النتائج من أن طرائق التدريس: باستخدام الكمبيوتر, والزيارات الميدانية والدراسات الحقلية, واستخدام المختبر (العمل المخبري) والطريقة الزمرية / المجموعات كانت الأقل استخداماً مما يعني أن طرائق التدريس ذات الطبيعة التطبيقية والتي تفعل من دور الطالب وتعمل على إكسابه المهارات اليدوية والاجتماعية والتعلم الذاتي غير مستخدمة كما ينبغي.

(ب) أما طرائق التدريس المتعلقة بالتفكير العلمي والبحث واكتسابه وتنميته عند الطلبة كالاستقصاء والاكتشاف، وحل المشكلات، والتعليم المبرمج فقد احتلت مراتب متوسطة، حيث تتفق هذه النتائج مع (عايش زيتون، ١٩٩٥) (وسمير محمد، ١٩٨٨). وهذا يعني أيضا أن تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى تنمية التفكير العلمي والبحث والاكتشاف ووسائل التعلم الذاتي تظل موضع سؤال من حيث درجة التحقيق والتمكن. الأمر الذي يحتم إعادة النظر بوجوب استخدام مثل هذه الطرائق بشكل أكثر وأفضل مما هو كائن، بحيث يتاح للطالب الحرية التعليمية التي تسمح له بأداء بعض المواقف التعليمية التي تتطلب تحمل المسئولية والبحث والنقد وتشجع بالوقت نفسه على بذل المزيد من الجهد من المعرفة والتحصيل.

(ج) كما كشفت النتائج أن طريقة الحوار والمناقشة احتلت موقعاً متقدماً في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئات التدريس، بالرغم من أن هذه الطريقة لا تطبق على أصولها النظرية والعلمية كما ينبغي، إلا أن التوجّه في استخدامها سوف يسهم في تحقيق أهداف التعليم الجامعي ولو بدرجة قليلة لأنه لا اتصال أو تعليم بدون حوار أو مناقشة، وقد جاءت هذه الطريقة مفضلة لدى طلاب كليات التربية، ذلك بان الطلبة وربما نسبة عالية من الأساتذة يدركون أن هذه الطريقة تساعد في اكتساب مهارات الاتصال والتواصل واحترام الرأي الآخر وهي قبل ذلك تفترض زيادة مشاركة الطالب بالعملية التدريسية.

ثانياً: بالنسبة لنتائج مبررات استخدام طرائق التدريس:

(١) أظهرت النتائج أن أقوى المبررات التي أدت إلى شيوع استخدام طريقة المحاضرة بأنماطها المختلفة وقلة استخدام طرائق التدريس السابقة كانت:

- طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها.
- المساعدة في التعّرف على إمكانيات وقدرات الطلبة التعلميّة.
- كونها طريقة مناسبة لربط المعرفة النظرية بحياة الطلبة.
- كثرة أعداد الطلبة الذين يقوم بتدريسهم.
- كونها طريقة مناسبة لخصائص وإمكانيات الطلبة, وهذه المبررات قد لا تكون صحيحة عدا ما يتعلق بأعداد الطلبة في الشعب الدراسية والتي تحد من إمكانية استخدام طرائق متقدمة أخرى.

(٢) أما أضعف المبررات التي ذكرها أعضاء هيئات التدريس في استجاباتهم ونالت درجة منخفضة فكانت: عدم معرفته بطرائق تدريس جامعي أخرى، عدم وجود حوافز مرتبطة بنوعية عملية التدريس التي يقوم بها, سهولة تنفيذها من غير جهد إضافي ، لأنها تجعله أكثر سيطرة وتحكماً بالطلبة داخل القاعة . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (عايش زيتون، ١٩٩٥) و(علاء العمر وآخرون، ١٩٨٨).

ويمكن القول بأن معظم هذه المبررات التي ذكرها أعضاء هيئات التدريس غير مقنعة لأنها تتناسب مع طريقة المحاضرة وأنماطها المختلفة التي كشفت عنها نتائج البحث بأنها الأكثر استخداماً لديهم، لان هذه المبررات تتعلق بعضو هيئة التدريس نفسه وبإعداده الأكاديمي والمهني، وبالسلوك

التدريسي لعضو هيئة التدريس والذي يؤثر في طرائق التدريس التي يستخدمها وبخاصة تلك التي تتطلب وقتاً وإعداداً ومعرفة مهنية وتعليماً فعالاً.

ثالثاً: بالنسبة لنتائج تفضيل طلبة كليات التربية لطرائق التدريس المستخدمة فقد تبين مايلي:

(١) أن الطلبة لا يفضلون استخدام طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية) في التدريس, ويعود ذلك إلى أن طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية) غالباً ما يكون التركيز فيها من ناحية تعليمية على كمية المعرفة والمعلومات التي يطلب من الطالب حفظها واستظهارها، وتهمل الجوانب التطبيقية والخبرات الحسية لديه، مما يولّد عنده الملل والخمول وعدم الاهتمام واللامبالاة حيث يكون دوره سلبياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (علياء الجندي، ١٩٩٨، ص ١٤٤).

(٢) وإذا كان لا بدّ من استخدام طريقة المحاضرة فإن الطلبة يفضلون استخدام أساليب أخرى منها، كالمحاضرة المدعمّة بالوسائل التعليمية التي تثير الانتباه والتفكير والتفاعل حيث احتلت المرتبة الأولى بالتفضيل لدى الذكور والإناث.

(٣) إن الطلبة يفضلون استخدام طريقة الحوار والمناقشة حيث احتلت المرتبة الثانية بالتفضيل عندهم انطلاقاً من أن طريقة الحوار والمناقشة تسمح باشتراك الطلاب في العملية التدريسية اشتراكاً فعالاً، وبخاصة إذا ما تضمنت موضوعاً جديداً مشوقاً أو موقفاً تعليمياً يثير التفكير والحوار والجدل مما ينمّي ويطوّر مهارات الاستماع والتواصل والتفاعل الإيجابي والحوار الشفوي والتعبير الشخصي وغيرها.

(٤) إن الطلبة يفضلون بعد ذلك طرائق التدريس العملية كالعرض واستخدام المختبر والزيارات الميدانية والدراسات الحقلية، والتدريس باستخدام الكمبيوتر حيث احتلت هذه الطرائق مراتب متقدمة ودرجات عالية من التفضيل. وهذه نتيجة طبيعية متوقعة حيث أن مثل هذه الطرائق تزيد من نشاط الطالب وحماسه لعملية التعلم حينما توفر له عنصر الملاحظة، وبالتالي زيادة تذكره للمعلومات واحتفاظه بها لفترة طويلة.

(٥) إن طرائق التدريس التي تساعد في تنمية التفكير والبحث والنقد العلمي والاستقصاء والاكتشاف احتلت مراتب متوسطة لدى هؤلاء الطلبة من خلال

تفضيلاتهم التي كشفت عنها نتائج البحث. وربما يعزى ذلك إلى اعتقادهم بصعوبتها أو ربما جهلهم بهذه الطرائق التدريسية أو عدم تعودهم على استخدام مثل هذه الطرائق خلال حياتهم الدراسية.

والخلاصة أن طلبة كليات التربية يفضلون طرائق التدريس التي تفعّل من دور الطالب في العملية التدريسية، والتي تترك له مجالاً للعمل بنفسه أو أن يأخذ دوره في تلك العملية، وهم لا يفضلون تلك الطرائق التي تحدّ من دوره بحيث يكون سلبياً كما هو في طريقة المحاضرة المباشرة (الإلقائية).

التوصيات

وبناءً على هذه النتائج ومن منطلق أن هناك تحديات وتحولات متسارعة دفعت بمعظم دول العالم إلى تطوير نظم التعليم الجامعي فيها، وبخاصة أساليب وطرائق التدريس كونها تعتبر العنصر الفعّال في العملية التعليمية فإن الباحث يطرح تصوراً لتطوير طرائق التدريس المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان بما يتفق وسياسات نظام التعليم العالي العماني. وهذا التصور المقترح لتطوير العملية التعليمية وطرائق التدريس في كليات التربية، يقوم على المرتكزات التالية:

(١) تبني كليات التربية لفلسفة الجودة الشاملة إدارةً وتعليماً.
(٢) خلق مناخ تنظيمي مؤسسي يشجع الجودة الشاملة في هذه الكليات ،ويقوم على:قيادة إدارية ديمقراطية، وعلى التحفيز ورفع الروح المعنوية، وكذلك العمل الجماعي (نجدة سليمان، ١٩٩٨، ص ص ٢٢٠ – ٢٢٥).
(٣) الاهتمام بنوعية مدخلات وعمليات منظومة التعليم العالي في كليات التربية.
(٤) التوسع في الاستفادة من ثورة المعلومات والإنترنت، وتكنولوجيا التعليم.
(٥) وضع نظام للرقابة على الأداء التدريسي والممارسات التدريسية لأعضاء هيئات التدريس للوقوف على مدى تحقيق الأهداف ضمن معايير الجودة الشاملة بحيث يتضمن هذا النظام: معايير قياس الأداء، المتابعة، المساءلة، والتقويم الذاتي.
(٦) إحداث تغييرات جذرية في طرائق وأساليب التدريس المستخدمة حالياً والتوجه نحو التقنيات الحديثة فيها.

وفي ضوء ذلك، ومن أجل وضع هذا التصور المقترح موضع التنفيذ والعمل، فإنه يمكن طرح التوصيات التالية:

(١) ضرورة وضع نظام شامل لتقويم أعضاء هيئات التدريس والممارسات والنشاطات التدريسية التي يقومون بها.
(٢) وضع نظام حوافز بحيث يشمل بعدي الثواب (المكافأة) والمساءلة، وأن تكون طرائق التدريس وأساليبه التي يستخدمها عضو هيئة التدريس أحد جوانب هذا النظام.
(٣) التركيز على تكنولوجية التعليم (المتمثلة بالوسائل السمعية والبصرية والكمبيوتر وتطبيقاته) واعتمادها بشكل أساسي في التدريس الجامعي في كليات التربية.
(٤) اعتماد طرائق: الحوار والمناقشة، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، الزيارات الميدانية والحقلية، الكمبيوتر، والعمل المخبري والتطبيقي وغيرها من الطرائق التدريسية التي يفضلها الطلبة.
(٥) تطوير طريقة المحاضرة من خلال :
أ- الإعداد والتحضير الجيد المسبق.
ب- أن تترافق بتقنيات العرض والوسائل التعليمية المدعّمة للموضوع.
ج- أن تحتوي على أساليب النقاش والحوار والمناظرة والحلقة التدريسية والعصف الذهني وغيرها.
(٦) التركيز على الجوانب المهارية والوجدانية في العملية التدريسية، والابتعاد عن التلقين والحفظ، وأن تكون الأهداف موجهة نحو تنمية شخصية الطالب من خلال تنمية قدراته على الاستقلال والتعلم الذاتي والبحث والاستقصاء والنقد والتحليل.
(٧) خفض عدد الطلبة بالشعب الدراسية بحيث لا يتجاوز الـ ٢٥ طالباً، ومحاولة تخفيف الأعباء التدريسية عن عضو هيئة التدريس، وكل ما يحول دون تفرغه لعمله التدريسي بشكل كامل.
(٨) تشجيع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد المشاغل والمؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية وإجراء البحوث ودعمها.

المراجع

المراجع العربية

- أحمد عودة، (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٤، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- حلمي أحمد الوكيل، (١٩٩٩) تطوير المناهج: أسسه، أساليبه ومقوماته، القاهرة: دار الفكر العربي، جمهورية مصر العربية.

- سعيد التل وآخرون (١٩٩٧) قواعد التدريس في الجامعة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- سمير عبد العال محمد، (١٩٨٨) أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة ودورها في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، بحث مقدم لندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، ص ص ١١٢ – ١٤٩.
- عايش محمود زيتون، (١٩٩٥) أساليب التدريس الجامعي، عمان: دار الشروق.
- عبد الفتاح أحمد جلال، (١٩٩٣) تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل مجلة العلوم التربوية، المجلد ١، العدد١، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة، ص ص ٢٣ –٣١.
- علاء العمر، وتركي البيرماني، وهاشم السامرائي (١٩٨٨) طرق التدريس السائدة في الجامعة المستنصرية، (ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية) بغداد: الجامعة المستنصرية، ص ص: ٤٠ – ٦٨.
- علياء عبد الله الجندي، (١٩٩٨) تقويم العملية التعليمية وعلاقتها بالمعدل التراكمي لطالبات جامعة الملك فيصل بالاحساء، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٣، ص ص ١٢٧ – ١٥٠.
- كمال عبد الحميد زيتون, (١٩٩٨) التدريس نماذجه ومهارته، الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- محمد أبو صالح، ومحمد الخوالدة (١٩٩٣) تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي، مجلة العلوم التربوية، المجلد ١، العدد١، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة، ص ص١١٩ – ١٥٥.
- محمد الزعيمي، (١٩٩٤) استراتيجية التدريس والتقويم الملائمة للتعليم العالي العربي لمواجهة تحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، جامعة الكويت: المؤتمر التربوي الثاني وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، ١٧ – ٢٠ أبريل.
- محمد زياد حمدان، (١٩٩٣) أساليب التدريس، عمان: دار التربية الحديثة، الأردن.
- نجدة إبراهيم سليمان، (١٩٩٨) رؤية مستقبلية لتقويم الجودة وضمان الجودة في التعليم العالي في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية، المؤتمر القومي السنوي الخامس لمركز تطوير التعليم الجامعي (تقويم الأداء الجامعي) من ٨ – ١٠ ديسمبر ١٩٩٨، القاهرة: جامعة عين شمس، ص ص ٢١٠ –٢٤١.

المراجع الأجنبية

- Carol , D . Dean , (1999) Problem – based learning in Teacher Education , paper presented at the annual meeting of the

American Educational Research Association (Montreal, Canada) April 19 – 23.

- Lansford, Carol, (1999) Using pre – test and Post - test data to evaluate the effectiveness of computer aided instruction .In : Site : society for information technology and teacher Education international conference (10 th , San Antonio , TX) 28 March.
- Borich, G. (1992) Effective teaching methods, second edition, New York :Macmillan Inc .
- David , W . , Johnson and others (1992) Cooperative learning : Increasing college faculty Instructional Productivity , Eric NO: ED347871 .
- Marybelle Keim , and Petere Biletzky , (1999) A Survey of Teaching Methods used at American Community Colleges , Eric NO : EJ 597647 .

تاريخ ورود البحـــث : ٢٠٠٢/١/٨م
تاريخ ورود التعديلات : ٢٠٠٢/٩/٣م
تاريخ القبول للنشـــر : ٢٠٠٢/٩/٨م

The University Teaching Methods Used at the Colleges of Education in the Sultanate of Oman and their use justifications (An Analytical study)

Mohammed Hmaidan AL Abadi*

Abstract

This research aims at investigating the methods of teaching used at the colleges of education in the Sultanate of Oman and their use justifications, It also aims at finding out the teaching methods preferred by students of these colleges.

The researcher adopted the analytical descriptive approach to achieve the research goals, the research tool (the Questionnaire) to the Faculty members and students has been designed, and administered to sample selected randomly.

The research showed the following important findings: The methods of: the lecture supported by audio – visual aids, the direct lecture, the dialogue and discussion are the most widely used, while computer –assisted instruction, field trips and studies, the use of labs and the small groups are the least used methods. And the strong justifications demonstrated by the faculty members for using those methods were: The nature of the coursework, recognition of learning abilities of students, lack knowledge of other teaching methods, association of the theoretical knowledge with the real world of the students.

* **Assistant Professor, college of Education, Ebree, Oman.**