Sana'a University Journal of Human Sciences
مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية
Vol. 4 | No. 10 | Page 283 – 314 |2025
https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs
ISSN : 2958-8677

Faculty Members and Their Assistants' Estimation of Their Degree of Using Teaching Strategies at the Faculty of Education, Sana'a University, in Light of the Variables of Gender, Qualification, and Academic Rank

Abdul Salam Abdul Qasim Al-Makhalfi [1,*]

[1]Department of Islamic Education Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Sana'a University, Sana'a, Yemen..

***Corresponding author:** *a.q.almikhlafi@su.edu.ye*

Keywords

1. Strategies
2. Teaching
3. Faculty Member
4. Evaluation
5. Perception

Abstract:

Abstract: This study aimed to identify the degree to which faculty members and their assistants at the Faculty of Education, Sana'a University estimate their level of use of teaching strategies. It also sought to determine whether there are statistically significant differences between avrages of estimation of their level of use and according to the variables of specialization, gender, academic qualification, and academic rank. To achieve this, researcher used the descriptive analytical survey method and developed a questionnaire consisting of 25 items, which was administered to a stratified random sample of 125 faculty members and assistants. The results indicated that the overall level of teaching strategy use was moderate, with a mean score of 2.62. The most frequently used strategies, as perceived by the faculty members, were lecture (direct instruction), dialogue and discussion, and concept mapping, all rated as "very highly used." The least used strategies included: jigsaw, field visits, flipped learning, learning cycle, and the six thinking hats strategy, with "a very weak degree of use." No statistically significant differences were found between the sample members' average estimations of their degree of using teaching strategies according to the gender variable. However, statistically significant differences were found based on academic qualification variable, favoring those with educational qualifications. Additionally, differences were observed based on academic rank, favoring those with higher academic ranks (Professors). The study recommended the use of effective and diverse teaching strategies and the need to train faculty members in their application to enhance professional development in alignment with classroom student numbers and quality assurance and accreditation standards.

Sana'a University Journal of Human Sciences
Vol. 4 | No. 10 | Page 284 – 314 | 2025
مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية
https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs
ISSN : 2958-8677

تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية جامعة صنعاء لدرجة استخدامهم استراتيجيات التدريس في ضوء متغير النوع والمؤهل والدرجة العلمية

عبد السلام عبده قاسم المخلافي [1،*]

[1] مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها - كلية التربية - جامعة صنعاء ، صنعاء ، اليمن.

***المؤلف:** a.q.almikhlafi@su.edu.ye

الكلمات المفتاحية

1. الاستراتيجيات
2. التدريس
3. عضو هيئة التدريس
4. التقويم
5. التقدير

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديراتهم لمستوى استخدامهم لها تبعًا لمتغير: التخصص، والجنس، والدرجة العلمية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وأعدَّ استبانة تضمنت (25) فقرة، طبقت على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، شملت (125) فردًا، وأظهرت النتائج: أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.62)، وأن أكثر استراتيجيات التدريس استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم هي: (المحاضرة (الإلقاء)، الحوار والمناقشة، خرائط المفاهيم)، وبدرجة استخدام "عالية جدا"، وأقلها استخدامًا هي استراتيجيات: (تآلف الأشتات، الزيارات الميدانية، التعليم المعكوس، دورة التعلم، القبعات الست)، وبدرجة استخدام ضعيفة جدًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير: الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيًا تبعا لمتغير نوع المؤهل والفروق في اتجاه التربويين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الدرجة العلمية، والفروق في اتجاه الدرجة العلمية العليا (أستاذ)، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات فاعلة ومتنوعة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس لزيادة النمو المهني التربوي، بما يتلاءم مع أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية بحسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي أهم أداة تعتمد عليها الدول قاطبة في إعداد الكوادر البشرية الكفؤة المتخصصة في كافة مناحي الحياة، وتنمية مهاراتهم، وتطوير قدراتهم؛ بما يؤهلهم للمشاركة الفاعلة في خدمة المجتمع وتنميته الشاملة، وصنع الحياة المستقبلية فيه، وتقع هذه الأدوار بدرجة كبيرة على عاتق أعضاء هيئة التدريس الذين يتحملون الجزء الأكبر في تحقيق هذه الغاية المجتمعية.

ويعد عضو هيئة التدريس أحدَ مدخلات منظومة التعليم الجامعي، وأهم ركائزه، والأساس في إنجاح العملية التعليمية أو فشلها في تحقيق أهدافها وغاياتها المرجوة؛ لأنه مهما كانت المناهج جيدة، وتوافر المباني المجهزة بالأدوات والتقنيات والوسائل التعليمية المعينة، والإدارة الناجحة، والإمكانات المادية اللازمة إلى غير ذلك من العوامل التي لها تأثيرها المباشر وغير المباشر في العملية التعليمية التعلمية؛ فإنها تفقد أهميتها وفاعليتها، وتصبح قليلة الجدوى بدون توافر عضو هيئة التدريس الكفء الذي يستطيع بكفاءته وقدراته استثمار تلك العوامل وتوجيهها في خدمة العملية التعليمية وتطويرها.

فالأستاذ الجامعي الأكفأ تدريسًا وبحثًا يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير في الإمكانات المادية والفنية للجامعة (الهويد، 1434)، فهو العنصر الفاعل الذي يوجد الحيوية في جميع عناصر العملية التعليمية، ويوجهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة، باستخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة وملاءمة؛ لتحقيق تلك الأهداف المنشودة، واختيار وسائل وتقنيات التعليم المناسبة، وتحديد الخبرات التعليمية، وتصميم المهام والأنشطة التعليمية، واختيار أساليب قياس وتقويم تعلم الطلبة المناسبة، ولذلك فقد تحول دور عضو هيئة التدريس من ناقل للمعرفة وتوضيحها للطلبة إلى الموجه والمرشد لعملية التعليم والتعلم، وإدارته الفاعلة للمواقف التعليمية التعلمية (مراد ومحاسنة، 2020: 552)، وهذه الأدوار الجديدة لعضو هيئة التدريس تتطلب الإلمام الجيد بأهم استراتيجيات التدريس، والقدرة على استخدامها بما يثير ويحرك الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم، ويولد لديهم الاهتمام الذي يدفعهم إلى بذل أقصى طاقاتهم وجهودهم؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

وفي هذا السياق يشير الأسود (2014) إلى أن التعليم في العصر الحاضر بحاجة أكثر من ذي قبل إلى وجود استراتيجيات تعليم وتعلم فاعلة ومتنوعة تفعل دور الطلبة في العملية التعليمية وتتيح لهم آفاقًا واسعة؛ لاكتشاف المعرفة لديهم، وإثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدريبهم على البحث، والإبداع، وإنتاج الجديد والمختلف (ص 3).

وحتى تؤتي هذه الاستراتيجيات ثمارها، وتحقق فوائدها المرجوة منها، لابد من تقويمها بشكلٍ مستمرٍ؛ لمعرفة جوانب القوة والتميز فيها لتعزيزها، ومعرفة جوانب الضعف فيها لمعالجتها، ومعرفة الأخطاء لتلافيها؛ بما يعمل على تحسين العملية التعليمة وتطويرها وزيادة فاعليتها، ومن ثم الارتقاء بها (الجلحوي، 2018: 18).

ويتطلب تحقيق ذلك من الجامعة بذل كل إمكانياتها المادية لتأهيل منتسبيها، وتطوير أدائهم، وتوفير كافة متطلبات العملية التعليمية والبحثية، وتسخيرها في خدمة تحقيق رسالتها وأهدافها، ولما كان تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها يقع بالدرجة الأولى على عاتق أعضاء هيئة التدريس؛ بوصفهم حجر الزاوية في نظام التعليم الجامعي، فإن تقييم ممارساتهم التدريسية يعد وسيلة مهمة، وضرورة ملحة تلجأ إليها كل الجامعات(المعمري، 2023: 55)؛ إذ إن التقويم بكل أساليبه يعد الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الأداء الأكاديمي بشكل عام والأداء التدريسي بشكل خاص يتم بالشكل المحقق لأهدافه.

وعلى الرغم من التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات الحياة كافة، وما نتج عنها من تحديات مختلفة، فرضت على التعليم الجامعي مواكبتها؛ فإن التعليم في البلاد العربية بشكل عام وفي اليمن بشكل خاص ما يزال يعاني من مظاهر ضعف متعددة، ويشوبه الخلل والتعثر في جميع عناصره لاسيما في المناهج والاستراتيجيات التي تعتمد على التلقين والحفظ والتذكر، ويشير التقرير العربي للتنمية المستدامة لعام 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 (ص62)، وفي السياق نفسه تشير الطائي (2020: 17) إلى أن من أهم الإشكالات 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.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج عدد من الدراسات التي تناولت تقويم أعضاء هيئة التدريس التي 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 إليها عدد من الدراسات، كدراسة السبيعي (1427)، 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 تدن في مستوى القدرات والمهارات المطلوبة لدى الطلبة المتخرجين، وينعكس بصورة سلبية على مستوى جودة كفاءتهم المهنية المطلوبة.

وفي السياق نفسه أظهرت عدد من الدراسات العربية والمحلية، مثل: دراسة كل من: الطشلان وزملاءها (2018)، والبشر (2019)، ومراد، ومحاسنة (2020) وجود ضعف وقصور في الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس. وعلى المستوى المحلي مثل: دراسة كل من: القحفة (2014)، والمخلافي (2017)، وعبده (2022)، والمخلافي (2022)، والمعمري (2023)، التي أشارت نتائجها إلى أن أداء أعضاء هيئة التدريس في المستوى المتوسط، أما دراسة العبدلي (2024) فقد

أظهرت أن أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الحديدة بشكل عام كان بدرجة ضعيفة.

في ضوء ما سبق ذكره من مبررات، ولأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة في إعداد مخرجات مؤهلة كفؤة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، فقد لوحظ أن التعليم في الجامعات اليمنية ما زال يستخدم الأساليب والطرائق التقليدية لا تتعدى أسلوب الإلقاء أو المحاضرة، التي يكون محورها الأستاذ الجامعي، ويكون الطالب في موقف المتلقي، وهذا لا يتناسب مع التطور الحاصل في شتى مجالات العلم، وقد يؤدي هذا إلى قصور في مخرجات الجامعة التي لا تصل إلى مستوى الجودة، 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 نظرهم، كأحد المداخل المهمة لوضع برامج لتطوير وتحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي وما يتفرع عنه من أسئلة:

ما تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية جامعة صنعاء لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في ضوء متغير النوع والمؤهل والدرجة العلمية؟

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1) ما تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية-جامعة صنعاء لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بصنعاء، لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير: الجنس: (ذكور – إناث)؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بصنعاء، لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير: نوع المؤهل: (تربوي– أكاديمي)؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بصنعاء، لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات وطرائق التدريس تعزى لمتغير: الدرجة العلمية: (مدرس– أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1) التعرف إلى تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كلية التربية بصنعاء، لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس.
2) معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كلية التربية جامعة صنعاء لدرجة استخدامهم استراتيجيات التدريس الشائعة في

تدريسهم؛ تعزى لمتغير: الجنس، ونوع المؤهل، والرتبة العلمية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته، ومن تنامي الاتجاه نحو توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية لتعظيم عوائدها. ومن المؤمل أن تبرز أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها؛ إذ إن عملية تقويم أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس يلبي حاجة المكتبات اليمنية لمثل هذا النوع من الدراسات؛ نظرًا لغياب هذا النوع من الدراسات في البيئة اليمنية بحسب علم الباحث، ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تثري الأدب التربوي فيما يتعلق بأهمية استخدام أسلوب تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم، وتدفع عدد من الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، على أساس أن التدريس هو من أهم وظائفه.

ثانيًا: الأهمية العملية:

إن تشخص واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء، من خلال معرفة مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس؛ فهذا مما يساعد مركز الاعتماد وضمان جودة التعليم على وضع برامج تدريبية لتنمية قدراتهم في الأداء التدريسي، وعلى استخدام الاستراتيجيات المتنوعة، وتوفير تغذية راجعة لهم لإعادة النظر بمستوى أدائهم، وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة؛ لتحقيق الجودة في الأداء لتطويره وتحسينه، كما يساعد 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 على الحدود الآتية:

- **الحد البشري:** أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم: برتبة: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس.
- **الحد المكاني:** كلية التربية بجامعة صنعاء.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2024/2023م.
- **الحد الموضوعي:** استراتيجيات التدريس الآتية: (المحاضرة، الحوار والمناقشة، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، الاستنباطية، والاستقرائية، تحليل النصوص، القصة، التعلم التعاوني، الخرائط الذهنية، التعلم البنائي، التعلم المدمج، الاستقصاء، العروض العملية، التعلم الذاتي، الاستكشاف، التعليم الإلكتروني، تمثيل الأدوار، المشروع، دورة التعلم، القبعات الست، الزيارات الميدانية، التعلم المعكوس، حل المشكلات، تآلف الأشتات).

التعريفات الإجرائية للدِراسة:

تضمنت الدراسة عددًا 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 كلية التربية بجامعة صنعاء وهم المعيّنون بدرجة: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس.

- الاستراتيجيات: يمكن تعريفها أنها: 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 التي يستخدمونها في المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية، سواء الاستراتيجيات الحديثة أم الاستراتيجيات القديمة، التي يمكن تقديرها من خلال استجاباتهم لفقرات الاستبانة –المتضمنة أهم استراتيجيات وطرائق التدريس– المعدة لهذا الغرض.
- كلية التربية صنعاء: هي إحدى كليات التربية التي تضمها جامعة صنعاء، التي تأسست في عام 1971م، ومقرها ضمن الحرم الجامعي بمدينة صنعاء عاصمة الجمهورية اليمنية، وتمنح درجة البكالوريوس في (16) تخصصًا، ودرجة الماجستير في (11) تخصصًا، ودرجة الدكتوراه في (10) تخصصات.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: الإطار النظري:

وظائف أعضاء هيئة التدريس الجامعي:

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من ثلاثة أنشطة رئيسة، هي: التعليم لإعداد القوى البشرية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، فهذه الوظائف متكاملة، وكل وظيفة تكمل الوظيفة الأخرى، وفي الوقت نفسه هي مترابطة ببعضها ارتباطاً وثيقًا، فلا يمكن أن تنجز وظيفة وتترك الأخرى، فالتدريس في الجامعة يرتبط بمجال البحث العلمي، وكلا المجالين يرتبط بخدمة المجتمع، فالتدريس يسهم في نشر المعرفة، والبحث العلمي يسهم في تجديد المعرفة وإنتاجها وتطويرها، ثم تطبيق المعرفة في المجتمع من أجل الحلول لمشكلاته وخدمة أفراده، وتحسين مستوى معيشتهم، ومن ثم إحراز التقدم للمجتمع (Paudel, 2021).

وعلى الرغم من أهمية كافة ما يقوم به عضو هيئة التدريس من وظائف وتكاملها وترابطها، فإن التدريس يأخذ الأهمية القصوى من بين واجباته ومسؤولياته (Park,1996,p.98)، الصباطي، ومحمد: 2007، 99)، وتكمن أهمية وظيفة التدريس الجامعي لدى الأستاذ الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك؛ إذ تزودهم بالمعارف التخصيصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية، وتكوين شخصياتهم، وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم؛ كي يصبحوا أعضاءً فاعلين في خدمة المجتمع وتنميته (الثبيتي وحريري: 2003، 74؛ الجنابي: 2009، 5).

وهذه الأدوار والوظائف المتعددة لا يمكن للجامعة أن تؤديها إلا بعضو هيئة تدريس خبير ومتمرس وكفء وقادر على أداء أدواره بنجاح وفاعلية، وبيئة أكاديمية وتعليمية مادية ونفسية مناسبة، إضافة إلى مناهج تعليمية حديثة، تتطور سنويًا من حيث المحتوى والطريقة والتصميم، ومحورها الابتكار، ووسيلتها التكنولوجيا (العبدلي، 2024: 423).

إن هذه الوظائف والأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي، تجعل مهام العملية التعليمية في الجامعات أكثر تعقيدًا، لاسيما في العصر الحاضر وتحدياته، ويتطلب منها أن تستجيب لهذه التغيرات والتحديات؛ في أهدافها، وفي برامجها، وفي تطوير استراتيجيات تدريسها؛ لأجل إعداد طلبتها لهذا العصر الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة، بدءًا باختيارها لمدرسيها وإعدادهم للقيام بوظائفهم المتعددة وأداء رسالتهم بكفاءة؛ إذ إن مهنة التدريس في هذا العصر تفرض أعباء ومسئوليات وأدوارًا جديدة لم تكن ضرورية في الماضي، ومن لا يمتلك هذه القدرات والمهارات في استخدام استراتيجيات التدريس التي تفعل دور الطالب، فلن ينجح في تأدية رسالته أو عمله، بل ربما يكون عبئًا عليها، ويكون جزءًا من المشكلة، وليس جزءا من الحل (منصور، 2020: 71)، ولابد أن نجاح أعضاء هيئة التدريس في ممارسة الأداء الأكاديمي بأبعاده الثلاثة المتمثلة بالتدريس والإنتاج العلمي والأداء في الأنشطة المختلفة في الجامعة والمجتمع من شأنه أن يرفع من السمعة الأكاديمية للجامعة (العبدلي، 2024: 426).

ثانيًا: استراتيجيات التدريس:

يقصد بالتدريس: أنه نشاط مقصود ومخطط له، يقوم به المدرس أو عضو هيئة التدريس؛ لمساعدة الطلبة على اكتساب معارف ومهارات وقيم واتجاهات معينة، بالاستعانة بجملة من الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي يتبعها في أثناء ممارساته التدريسية، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه وتطويره (المخلافي، 2023: 8)، ويمكن تعريف الاستراتيجية، أنها: عبارة عن خطة منظمة وشاملة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، يعدها المعلم وفقًا لخطوات وإجراءات تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في أثناء التدريس، مشتملة على عدد من: القواعد، والطرائق والأساليب التدريسية، والمهام، والأنشطة، والوسائل والأجهزة التعليمية، وأساليب التقويم (المخلافي، 2023: 13).

وتتعدد استراتيجيات التدريس الفاعلة التي يمكن أن يستعين بها عضو هيئة التدريس الجامعي؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن لأية استراتيجية منها أن تكون ذات فاعلية في موقف تعليمي/ تعلّمي معين، وغير فعالة في موقف آخر، ويتوقف ذلك على خبرة عضو هيئة التدريس وإبداعه في اختيار ما يناسب منها للموقف التعليمي/ التعلمي المخطط له، آخذًا 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 قائمة على جهد المعلم وحده، واستراتيجيات قائمة على جهد الطالب وحده، واستراتيجيات قائمة على جهد المعلم والطالب معًا، وهناك من يصنفها بحسب التفاعل إلى استراتيجيات مباشرة وأخرى غير مباشرة، مع ملاحظة أن هذه التصنيفات ليست مستقلة عن بعضها، فهناك

تداخل بينها، فبعض الاستراتيجيات تقع كلية داخل مجال واحد من هذه المجالات، ولكن بعضها الآخر يحمل خصائص أكثر من مجال واحد منها. وفيما يأتي تعريف بعض استراتيجيات وطرائق التدريس التي تناولتها الدراسة الحالية بشيء من الإيجاز، وذلك على النحو الآتي:

استراتيجية التعلم التعاوني: وتعرف أنها: استراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة؛ أي: أنها تضم مستويات معرفية مختلفة، بحيث يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (4-6) طلاب يعملون معًا لتحقيق التعلم وتطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن (Bhalli, Sattar & Asif, 2016؛ رفاعي، 2012: 185).

استراتيجية لعب الأدوار: هي تتضمن التمثيل التلقائي لموقف تعليمي بواسطة طالب أو أكثر بتوجيه من عضو هيئة التدريس، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه الطلبة الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل طالب من الممثلين بأداء الدور طبقًا لما يشعر به، أما الطلبة الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يؤدون دور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيل فإن المجموعة تقوم بالمناقشة (بحراوي، 2019: 190).

استراتيجية حل المشكلة: هي 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 بناءً على المفاهيم والمعلومات التي سبق للطالب الحصول عليها أثناء الدراسة.

استراتيجية العصف الذهني: فيها يعطى الطلبة (سواء أكانوا في مجموعات كبيرة أم صغيرة) موضوعات أو سؤالاً 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: 189).

استراتيجية قبعات التفكير الست: وتقوم هذه الاستراتيجية على نظريات دي بونو في عملية التفكير؛ إذ يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير, ولا يجوز الوقوف عند أحدها، وأعطى كل قبعة لونًا يعكس طبيعة التفكير المستخدم, فالقبعة البيضاء تعكس الحيادية والموضوعية خلافًا للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات كالنقد, والقبعة الحمراء التي 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: الإدارة، والتخطيط، والتنفيذ (صالح، 2016: 82).

استراتيجية خرائط المفاهيم: فهي: عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد، تنتظم فيها 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 بينها.

استراتيجية خرائط العقل الذهنية: هي 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، في 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: 73).

استراتيجية المشروعات: 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.

استراتيجية الاستكشاف: تعرف أنها: 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: 94؛ بحراوي، 2019: 189)، وأنواعها ثلاثة: الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبه الموجه، والاكتشاف الحر (غير الموجه).

استراتيجية الاستقصاء: هي نوع من أنواع التعليم، بحيث يستخدم الطالب المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات، وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة للإجابة عن سؤال، أو التوصل إلى حقيقة أو حل مشكلة ما، ثم تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة ومواقف جديدة (الفتلاوي، 2010: 126).

استراتيجية التعليم الإلكتروني: يقصد به: نظام تعليمي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، وبصورة تمكنه من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء الطلبة (Allan J. Henderson. 2003: p 2؛ الرشيدي، 2018: 232).

استراتيجية التعليم المدمج: وتهتم هذه الاستراتيجية بمساعدة الطالب على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية (وجهًا لوجه) وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه المتعددة ومستحدثاته التكنولوجية والإلكترونية داخل قاعات الدراسة وخارجها؛ لذلك فهو يرتكز على نوعين من التعليم، هما: التقليدي والإلكتروني (أصلان، 2015: 10-11).

استراتيجية التعلم البنائي: هو نموذج قائم على مبادئ التعلم البنائي الذي يؤكد على دور الطالب النشط الذي يبحث عن المعرفة بنفسه من خلال قيامه بسلسلة من الأنشطة المتنوعة، مستخدمًا قدراته العقلية الخاصة ومعرفته السابقة؛ مما يضفي معنى وأهمية لتعلمه، ويساعد على تنمية التفكير بأنواعه لديه، ويتم وفق أربع مراحل متكاملة، هي: (الدعوة،

ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراءات، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المحددة (علي، 2011: 266).

استراتيجية دورة التعلم: هي استراتيجية تعليم وتعلم يقوم فيها الطلبة أنفسهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم، ولها نماذج متعددة، أهمها: 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 حظي النموذج الخماسي المعدل بشهرة واسعة؛ لأنه يهتم بالطالب ويجعله محور العملية التعليمية، وذلك من خلال مساعدته على بناء المفاهيم بنفسه، والاحتفاظ بها، وتوظيفها في حياته اليومية، وتنمية مهارات التفكير لديه (الظفيري، 2010: 25-28).

استراتيجية التعليم المعكوس: هو استراتيجية تفاعلية بين المعلم وطلبته، بحيث تتعدد فيها أدوار المعلم بدءًا من إعداد المحاضرات والدروس باستخدام التقنيات الحديثة المختلفة، كالفيديوهات المرئية، أو التسجيلات الصوتية، وإرسالها للطلبة عبر شبكة التواصل الاجتماعي، ثم يخصص وقت الحصة لتطبيق ما تعلموه في بيوتهم بتوظيف استراتيجيات تدريس نشطة؛ مما يعطي الطلبة فرصًا كافية ليصبحوا أكثر تفاعلاً في الحصة الدراسية مع الموضوعات الدراسية (قطاش، 1019: 8).

استراتيجية التعلم الذاتي: يعني التعلم الذاتي اعتماد الطالب على نفسه في تحصيل المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات، وذلك 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: 98)، ويمكن تطبيقها أيضًا من خلال البحوث والمشاريع التطبيقية في أغلب مقررات البرامج التعليمية.

استراتيجية تحليل النصوص: هي مجموعة من المراحل التي يمر بها القارئ؛ للوصول إلى الهدف من القراءة، وذلك عندما يقوم بقراءة النص ويحاول فهمه وتحليله وإعادة بنائه مرة أخرى؛ مما يؤكد على فهمه الجيد للنص المقروء، وهذا يعتمد على إيجابية القارئ في التعامل مع النص (شحاته، وغريب، 2015: 449).

وهناك استراتيجيات وطرائق تدريس عامة: أصبحت معروفة لدى معظم التربويين، ومن ثَمَّ سيقتصر الباحث على سردها إجمالاً، وهي: طريقة المحاضرة، وطريقة الحوار والمناقشة، والعروض العملية، والزيارات الميدانية، وطريقة القصص، وطريقة الاستنباط / الاستنتاج، وطريقة الاستقراء.

تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

يحظى عضو هيئة التدريس الجامعي بمكانة عظيمة، بصفته محور الارتكاز في المؤسسة التعليمية، ومن أهم المدخلات التي تتضافر معًا للارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وتقاس كفاءة الجامعة في قدرتها على إكساب الطلبة القدرات والمهارات اللازمة بكفاءة أعضاء هيئة التدريس فيها، ويعتمد نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعة لطلابها- إلى حد كبير- على ما يمتلكونه من قدرات ومهارات

(الجعافرة، 2015: 140)، ولذلك يعد تقويم أدائهم التدريسي من أهم القضايا المهنية التي يجب الاهتمام بها؛ لأهميته في تحسين الأداء وتطويره وزيادة فاعليته، وفي تطوير المادة العلمية ومضامينها، والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسها، وهو أيضًا الوسيلة الوحيدة للحكم على الأداء التدريسي الذي يتم على نحو يحقق أهدافه (الهويد، 1434)، (الدرسي وأحمد، 2019).

ويعد تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس مهمًا بشكل لا يقل عن أهمية تقويم التعلم لدى الطلبة، فهم مسؤولون عن نجاح العملية التعليمية أو فشلها، ومن ثَمَّ فإن تقييم أدائهم يتم بأسلوب من أساليب المراقبة والمساءلة لما يقومون به من مهام داخل المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وما يقومون به داخل القاعات من ممارسات تدريسية بصفة خاصة، فمن خلال عملية التقويم يمكن تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف التي تستخدم من أجل التحسين والتطوير، كما يمكن من خلاله تكوين صورة واضحة وموضوعية لحالة التعليم وجودته في المؤسسة التعليمية (قشاو وباشيوة، 2020: 39)، وبدون هذه العملية لا يمكن التعرف إلى مدى تحقيق تلك الجامعات لأهدافها المنشودة.

وتعد عملية التقييم عملية ضرورية بوصفها جزءا لا يتجزأ من عملية التطوير في المجال التَّربوي؛ لذا فإن تقدم التعليم أصبح ضرورة حتمية اليوم، فهو بدوره يعتمد على كفاءة الأستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية ذات الكفاءة العالية التي يؤمل عليها في المشاركة الفاعلة في إحداث التنمية الشاملة في المجتمع، ومن أهم المؤشرات على كفاءة عضو هيئة التدريس هو الأداء التدريسي الذي يقوم به، وما ينتج عنه من تغيرات إيجابية المنشودة لدى الطلبة (أبو شعالة وسفير وأبو جناح، 2024، 21). ونظرًا لأهمية تقويم أعضاء هيئة التدريس فقد تنوعت أساليب تقويمه، كتقويم الزملاء له، والتقويم من قبل الطلبة، وتقويم رؤساء الأقسام، والعمداء، بالإضافة إلى التقويم الذاتي (الدرسي وأحمد، 2019: 76).

أساليب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس:

ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي، أصبح من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه، وهناك أساليب شائعة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها، كما أوضحها (عياصرة، 2017، 416)، (محمد وآدم، 2021: 318)، وذلك مثل:

- **تقييم الإداريين:** بحيث يتم تقييم أداء عضو هيئة التدريس عن طريق عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، مثل: التقييم لأغراض الترقية، والتثبيت، والعلاوات.
- **تقييم الزملاء:** بحيث يتم تقييم عضو هيئة التدريس عن طريق زملاء العمل، وعن طريق لجان الترقيات، وتقييم البحوث والنشاط العلمي لعضو هيئة التدريس.
- **تقييم الطلبة:** بحيث يتم تقييم أداء عضو هيئة التدريس عن طريق تقييم الطلبة لأساتذتهم، بوصفهم أكثر ملازمة لهم. وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لعملية تقييم الطلبة لأداء الأستاذ 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: 100).

- **التقييم الذاتي:** يقصد به أن يتولى عضو هيئة التدريس بنفسه عملية تقويم أدائه التدريسي وفق أسس محددة وواضحة، وهو أسلوب معمول به في كثير من الجامعات في تقييم أعضاء هيئة التدريس؛ لأنه قد يكشف أيضًا عن مدى موضوعيّتهم من عدمه، ويسهم هذا الأسلوب في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة، وتنمية الإحساس لديهم بالمسؤولية الشخصية، وتعميق قيم الصدق، والموضوعية، والأمانة، والتفكير: الناقد والإبداعي.

ثانياً: دراسات وبحوث سابقة:

من خلال مسح مصادر الدراسات السابقة تم العثور على بعض الدراسات التي تناولت تقييم الأداء التدريسي، ويمكن تلخيص الدراسات والبحوث ذات العلاقة على النحو الآتي:

دراسة السبيعي (1427)، التي هدفت إلى التعرف إلى أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وكشف مدى اختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتها، وأظهرت النتائج: أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعًا التي يمارسها 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 اختلاف الدرجة العلمية.

وأجرى لي (Lei) (2007) دراسة عن الممارسات التدريسية للأساتذة في كليات المجتمع في الولايات الغربية الأمريكية، استهدفت تكريس الفروق في استراتيجيات التدريس لأعضاء هيئة التدريس الحاليين ومستواهم التعليمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تركيز الأساتذة المتعاونين كان دالاً إحصائيا أكثر على أسلوب المحاضرة من الأساتذة العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم بدلالة إحصائية على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، وأنه لا توجد فروق بين الأساتذة العاملين بالدوام الجزئي أو الدوام الكامل في استخدام أسلوب الفيديو والكمبيوتر، وأن هناك فروقًا دالة إحصائية بين الأساتذة من حيث التأهيل المهني في مجال استخدام أساليب التدريس؛ إذ 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.

وأجرت العريضي (2012) دراسة بهدف الكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي في مجالي طرق التدريس جاءت مرتفعة،

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقييم الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق في اتجاه الذكور، ووجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي طرق التدريس وفي اتجاه حملة الماجستير، ووجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات، وكانت الفروق في اتجاه حملة رتبة الأستاذ المشارك، والأستاذ، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

كما أجرى عزيز ومهدي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة طرائق التدريس الشائعة التي يستعملها أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى بالعراق، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المتاحة في تحليل البيانات، أظهرت نتائج الدراسة: أن أكثر طرائق التدريس شيوعًا لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، خمس طرائق، هي: (المحاضرة، المناقشة، الاستكشاف، الاستقراء، حل المشكلات)، وقد جاءت طريقة المحاضرة بالترتيب الأول، في حين جاءت طريقة حل المشكلات بالمرتبة الأخيرة.

وأجرى ربابعة (2016) دراسة بهدف التعرف إلى أساليب التدريس في المقررات الشرعية من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم ومعوقات استخدامها، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا، هي: استراتيجية ضرب المثال، وتلاها استراتيجية التدريس العملي، ثم استراتيجية المحاضرة، وأقلها استخدامًا استراتيجية تحليل النصوص، واستراتيجية تقنيات التعليم، واستراتيجية التعلم التعاوني. وأكدت على أن مبررات استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس ترجع إلى كثرة أعداد الطلاب، وكثافة المادة العلمية، وعدم استيعاب عضو هيئة التدريس لجميع استراتيجيات التدريس.

وأجرى الجلحوي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشروة- جامعة نجران لاستراتيجيات التدريس، وتعرُّفِ أثر كلٍ من الجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي الجامعي، وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي، والمؤهل الدراسي، وأظهرت النتائج: أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس بشكل كامل من قبل أعضاء هيئة التدريس كانت "متوسطة"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استخدام استراتيجيات التدريس تعزى لمتغير: التخصص، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استخدام استراتيجيات التدريس تعزى لمتغير: الجنس، وكانت الفروق في اتجاه الإناث، والفروق التي ظهرت تبعًا لمتغير: عدد الاستراتيجيات التي تم التدرب عليها، جاءت في اتجاه أعضاء هيئة التدريس الذين تدربوا على أكثر من 10 استراتيجيات.

وهدفت دراسة إسليم (2019) إلى التعرف إلى طرق التدريس وأساليبها 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 متوسطات درجات شيوع طرائق

التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس باستثناء التعلم الذاتي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الخبرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص، باستثناء الأسلوب القصصي فقط.

وأجرى أحمد (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب وطرائق التدريس المستخدمة في الدراسات العليا في جميع التخصصات الإنسانية بكلية الآداب جامعة القادسية بالعراق، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة الحوارية هي الأكثر استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج أن هناك تداخلا بين الطريقة الحوارية وطريقة المحاضرة، وقد بينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بالكلية يفضلون استخدام أساليب وطرائق تدريس قديمة اعتادوا عليها.

وهدفت دراسة المخلافي (2022) إلى التعرف إلى درجة تقدير طلبة كلية التربية صنعاء لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات وطرائق التدريس، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير الطلبة لمستوى استخدام أساتذتهم لها تبعًا لمتغير التخصص، والجنس، وأظهرت النتائج: أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس بشكل عام جاء بدرجة "متوسطة"، وأن أكثر استراتيجيات التدريس استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس كما يقدرها الطلبة هي: (المحاضرة، خرائط المفاهيم، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، الاستنباط والاستقراء، تحليل النصوص)، وأقلها استخدامًا استراتيجيات: (الاكتشاف، المناظرة، التعليم الإلكتروني، 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 تبعًا لمتغير: الجنس والتخصص.

وأجرى الفزاني (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأسمرية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسط استجابات عينة الدراسة والمتوسط الافتراضي لمجتمع الدراسة، تعزى لمتغيرات: (النوع، التخصص، الخبرة)، وأظهرت النتائج: أن طريقة المحاضرة جاءت في المرتبة الأولى كأكثر الطرق استخداما لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأسمرية الإسلامية، ثم تلتها طريقة المناقشة في المرتبة الثانية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات مجتمع الدراسة تعزى للمتغيرات: (التخصص، النوع، الخبرة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية أن موضوع تقويم أعضاء هيئة التدريس أصبح من الموضوعات المهمة التي تحظى بالاهتمام المتزايد في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين، وتأتي هذه الدراسة في السياق نفسه؛ إذ تسعى إلى معرفة درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لاستراتيجيات التدريس، وتبين أن معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها أجريت في بيئات مختلفة،

والقليل منها أجري في اليمن، وأظهرت الدراسات تباينًا فيما يتعلق بدرجة استخدام استراتيجيات التدريس، وقد جاء اختيار الدراسات السابقة من أجل التعرف إلى أوجه الاتفاق والاختلاف في نتائجها مع نتائج هذه الدراسة، والاستفادة من الأساليب الإحصائية وعرض النتائج؛ إذ اختلفت هذه الدراسة عن تلك الدراسات في مجتمعها وبيئتها، إضافة إلى اختلاف إجراءاتها، وعلى رغم ذلك أفادت من تلك الدراسات في بعض المفاهيم النظرية، وكذلك في بعض الإجراءات المنهجية، وفي التعرف إلى بعض الأدبيات التي يمكن الإفادة منها والرجوع إليها في هذه الدراسة.

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تستهدف أعضاء هيئة التدريس في بيئة لها ظروفها وأوضاعها الخاصة، وإجراؤها في ظروف صعبة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، إذ تعد هذه الدراسة الأولى- في حدود علم الباحث-تجرى في كلية التربية صنعاء لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، وهي تمثل امتدادًا للدراسات السابقة ومكملةً لها؛ إذ اهتمت الدراسات السابقة بالتعرف إلى مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة، وهذه الدراسة تكمل الجهود السابقة وتسد نقصًا في البحوث والدراسات السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية.

الطريقة والإجراءات المنهجية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي؛ لملاءمته لأغراض هذه الدراسة، ويمتاز هذا المنهج بأنه يُعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات المتصلة بها، ويسهم مثل هذا المنهج في إعطاء مؤشرات عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كلية التربية بصنعاء لاستراتيجيات التدريس، وذلك من خلال دراسة وتحليل الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم الذين يتولون التدريس بكلية التربية صنعاء، البالغ عددهم (219) عضو هيئة تدريس، الذكور (133)، والإناث (86)، بحسب إحصائيات الشؤون الأكاديمية، للعام الجامعي 2023، موزعين في (13) قسمًا أكاديميًا وخدميًا، وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً جيدًا، واختيرت العينة بنسبة (57.08%) تقريبًا من حجم المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أفرادها (125) عضو هيئة تدريس، والجداول (1،2) الآتيين يوضحان عدد أفراد المجتمع وعدد أفراد العينة المختارة، وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أعداد أفراد المجتمع بحسب متغيرات الدراسة (الدرجة العلمية والجنس)

النوع	الدرجة العلمية								مجموع أفراد المجتمع	مجموع أفراد العينة
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		مدرس			
	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة		
ذكور	18	13	24	15	69	46	22	11	133	85

إناث	3	2	3	2	29	19	51	17	86	40
المجموع	21	15	27	17	98	65	73	28	219	125

جدول (2) توزيع أعداد أفراد المجتمع والعينة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والجنس)

النوع	المؤهل العلمي				مجموع أفراد المجتمع	مجموع أفراد العينة
	تربوي		أكاديمي			
	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة		
ذكور	70	54	63	31	133	85
إناث	55	17	31	23	86	40
المجموع	125	71	94	54	219	125

يتضح من الجدولين (1، 2) السابقين أن عينة الدراسة تتكون من (125) فردًا من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، وبنسبة (57.08%) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، وبلغ عدد الذكور (85) فردًا، أما عينة الإناث فقد بلغت (40) فردًا، وبلغ عدد التربويين (71) فردًا، أما عدد أعضاء هيئة التدريس غير التربويين فقد بلغ (54) عضو هيئة تدريس، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ (15) عضوًا، وبلغ عدد الأساتذة المشاركين (17) عضوًا، أما عدد الأساتذة المساعدين فقد بلغ (65) عضوًا، وبلغ عدد المدرسين (28) مدرسًا.

أداة الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها، وذلك بهدف استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية جامعة صنعاء عن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (25) عبارة، تعبر عن استراتيجية التدريس، جرى إعدادها من خلال الرجوع إلى نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة كل من: العريضي (2012)، وربابعة (2016)، ودخيخ، وزملاؤه (2017)، والقحطاني (2017)، وإسليم (2019)، والحميدي (2020)، والمخلافي (2022)، وصيغت فقرات الاستبانة على شكل عبارات تتضمن مسمى استراتيجيات التدريس.

صدق أداة الدراسة: جرى التأكد من صدق الأداة بطريقتين، هما:

طريقة صدق المحكمين: للتأكد من صدق أداة الدراسة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه عُرضت بصورتها الأولية على (10) من الخبراء المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وأصول التربية؛ لتحديد مدى ملاءمة كل عبارة للأداة بشكل كامل، ووضوح كل عبارة من حيث الصياغة، مع إبداء رأيهم إن كان هناك استراتيجيات يرون إضافتها أو حذفها أو تعديلها أو ملحوظات يرون إيضاحها، وبعد تحليل ملحوظاتهم على فقرات الاستبانة تم في ضوء ذلك حذف (5) عبارات، فيما جرى تعديل صياغة بعض العبارات الأخرى، واعتمدت الدراسة نسبة اتفاق (70%) من المحكمين على الفقرات، وهذا يعد

مقبولاً لأغراض الدراسة؛ إذ استقر عدد عبارات الاستبانة إلى (25) عبارة (استراتيجية)، وتكون سلم الإجابة من (5) بدائل، وهي: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا).

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: **(Construct validity):**

للتأكد من فاعلية عبارات أداة الدراسة جرى التحقق من توفر الصدق البنائي (صدق الاتساق أو التجانس الداخلي) لعبارات أداة الدراسة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.430**	6	0.714**	11	0.561**	16	0.620**	21	0.608**
2	0.441**	7	0.355*	12	0.624**	17	0.623**	22	0.641**
3	0.312*	8	0.451**	13	0.480**	18	0.660**	23	0.714**
4	0.540**	9	0.424**	14	0.463**	19	0.714**	24	0.572**
5	0.520**	10	0.580**	15	0.649**	20	0.574**	25	0.714**

يتضح من الجدول (3) السابق أن معظم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وبعضها عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة؛ مما يشير إلى أنها تتمتع بصدق مرتفع، مما يجعلها صالحة للتطبيق على أفراد العينة من أجل أغراض هذه الدراسة.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، اعتمدت هذه الدراسة طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية؛ إذ طبقت أداة الدراسة على (40) عضو هيئة تدريس من خارج العينة الأساسية للدراسة، وكانت معاملات الثبات باستخدام هاتين الطريقتين كما هي مبينة في الجدول (4) الآتي:

جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات الاستبانة بشكل كامل

استبانة استراتيجيات التدريس	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
معامل ثبات الاستبانة بشكل كامل	0.915	0.892

يتضح من الجدول (4) السابق أن قيمة معامل الثبات العام للاستبانة بطريقة ألفا لكرونباخ بلغت (0.915)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.892)، وهما قيمتان تدلان على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشعر الباحث بالاطمئنان لتطبيقها على عينة الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، والأخذ بنتائجها فيما يرونه حول مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس.

إجراءات تطبيق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وتحديد عينة الدراسة، نفذ الباحث الدراسة ميدانيًا، ووزَّع(125) استبانة على أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2024/2023م، وبعد جمعها جرى تفريغ البيانات وترميزها، ومن ثم تحليل البيانات من خلال جهاز الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وبعد ذلك تم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

تصحيح الاستبانة:

تضمنت الاستبانة (25) عبارة، ويجيب أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة منها بإجابة واحدة من خمسة اختيارات هي: عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا، وأعطيت تلك التقديرات الدرجات الحسابية الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، بالاستعانة بحزم التحليل الإحصائي(SPSS)، وقد أجريت العمليات الإحصائية الآتية: معامل ارتباط (بيرسون)؛ للكشف عن صدق الاتساق الدّاخلي للاستبانة، ومعامل (ألفا كرونباخ) ومعامل (سبيرمان براون)؛ للكشف عن معامل ثباتها، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والوزن النسبي، وذلك لمعرفة مستوى درجة استخدام استراتيجيات التدريس، واختبار (T) للعينات المستقلة (Independent sample t-test)؛ للتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير: الجنس، ونوع المؤهل العلمي، وتحليل التّباين الأحادي One way ANOVA : للتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير: الدرجة العلمية.

ولتفسير النتائج اعتمدت الدراسة المعايير الآتية وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، الذي يوضحه الجدول (5) الآتي.

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

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

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

وفيما يأتي يعرض الباحث أهم النتائج التي جرى التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك على النحو الآتي:

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية جامعة صنعاء لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

بصنعاء على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وعلى الأداة بشكل كامل، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والتقدير اللفظي لتقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير اللفظي
23	المحاضرة (الإلقاء)	4.40	0.842	88.00	1	عالية جدا
19	الحوار والمناقشة	4.38	0.549	87.52	2	عالية جدا
4	خرائط المفاهيم	4.31	0.837	86.24	3	عالية جدا
6	العصف الذهني	3.22	0.630	64.32	4	متوسطة
14	الخرائط الذهنية	3.18	0.627	63.68	6	متوسطة
18	التعلم الذاتي	3.04	0.945	60.80	5	متوسطة
5	حل المشكلات	2.95	0.906	59.04	7	متوسطة
25	الاستنباطية	2.81	0.849	56.16	8	متوسطة
24	الاستقرائية	2.81	0.849	56.16	10	متوسطة
1	التعلم التعاوني	2.80	0.842	56.00	9	متوسطة
12	الاستقصاء	2.65	1.026	52.96	11	متوسطة
3	القصص والحكايات	2.64	0.712	52.80	12	متوسطة
7	العروض العملية	2.54	1.228	50.72	13	ضعيفة
9	التعلم البنائي	2.50	0.939	50.08	14	ضعيفة
15	تحليل النصوص	2.49	1.052	49.76	15	ضعيفة
11	المشروع	2.46	0.980	49.28	16	ضعيفة
22	الاستكشاف	2.27	1.095	45.44	17	ضعيفة
13	التعليم المدمج	2.13	0.880	42.56	18	ضعيفة
2	تمثيل الدور	2.00	0.925	40.00	19	ضعيفة
20	التعليم الإلكتروني	1.83	1.061	36.64	20	ضعيفة
10	القبعات الست	1.75	0.877	35.04	21	ضعيفة جدا
21	دورة التعلم	1.63	0.876	32.64	22	ضعيفة جدا
16	التعليم المعكوس	1.59	0.774	31.84	23	ضعيفة جدا
8	الزيارات الميدانية	1.58	0.900	31.52	24	ضعيفة جدا
17	تآلف الأشتات	1.46	0.767	29.12	25	ضعيفة جدا
	المتوسط العام	2.62	0.398	52.33		متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تتراوح ما بين (4.40-1.46)، والوزن النسبي (88.00%-29.12%)، وتقع هذه المتوسطات في درجة الاستخدام (العالي جدًا، والضعيف جدًا)، كما يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس بلغ (2.62)، وبوزن نسبي (52.33 %)، وبدرجة "متوسطة"، وهذه النتيجة تؤكد حاجة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم إلى التطوير في كثير من المهارات لاستخدام استراتيجيات التدريس التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، وزيادة الحاجة إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلبتهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة الجلحوي(2018) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس جاء بدرجة "متوسطة". وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريضي (2012) التي أشارت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي جاءت "مرتفعة".

ويتضح من الجدول (6) أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لاستراتيجيات وطرائق التدريس من وجهة نظرهم كانت عالية جدًا في (ثلاث) استراتيجيات، وبنسبة (12%) من إجمالي الاستراتيجيات التي تضمنتها الاستبانة، وهي: استراتيجية (المحاضرة (الإلقاء) التي رقمها (23)، والحوار والمناقشة، التي رقمها (19)، والخرائط المفاهيمية، التي رقمها (4)، وكانت درجة استخدامهم "متوسطة" في (تسع)" استراتيجيات وبنسبة (30%) من المجموع الكلي للاستراتيجيات، التي تمثلها الفقرات: (6، 14، 18، 5، 25، 24، 1، 12، 3) على الترتيب التنازلي، وكانت "ضعيفة" في (ثمان) استراتيجيات، وبنسبة (32%) من المجموع الكلي للاستراتيجيات، وتمثلها الفقرات: (7، 9، 15، 11، 22، 13، 2، 20)، على الترتيب التنازلي، وكانت "ضعيفة جدًا" في (خمس) استراتيجيات وبنسبة (20%) من مجموع الاستراتيجيات، التي تمثلها الفقرات: (10، 21، 16، 8، 17) على الترتيب التنازلي.

ويتبين من الجدول (6) أيضًا أن أكثر ثلاث استراتيجيات استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم هي الاستراتيجيات ذات الأرقام (23، 19، 4) على الترتيب التنازلي، وهي (المحاضرة (الإلقاء)، والحوار والمناقشة، وخرائط المفاهيم)، ويمكن عزو شيوع وشعبية استراتيجية المحاضرة (الإلقاء) لدى أعضاء هيئة التدريس واتباعها بكثرة في تدريسهم وحصولها على المرتبة الأولى، وبدرجة "عالية جدا" بحسب تقدير أعضاء هيئة التدريس أنفسهم إلى مجموعة من الأسباب أبرزها: سهولة تنفيذ هذه الطريقة، وعدم كلفتها، أو لطول محتوى المقرر الدراسي؛ إذ تتيح هذه الطريقة لعضو هيئة التدريس تزويد الطلبة بمعلومات ومعارف كثيرة في وقت قصير وبجهد قليل، ومن ثَمَّ 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

استراتيجيات أخرى؛ فيضطر عضو هيئة التدريس إلى استخدام هذا الأسلوب 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، كما أنها تساعد على عرض الموضوع بتسلسل وترتيب الأفكار بصورة منطقية إذا كانت لديه القدرة على ذلك، كما أنها لا تتطلب إمكانات أو تجهيزات غير عادية في القاعات التدريسية، فهي طريقة اقتصادية، وقد يرجع ذلك إلى تعدد مهام عضو هيئة التدريس، وقد يعزى إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس إلى إكساب الطلبة القدرة على العرض والتوضيح وكيفية ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي.

أما فيما يتعلق باستخدام الحوار والمناقشة بكثرة وحصولها على المرتبة الثانية، وبدرجة "عالية جدا"، بحسب تقدير أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، لدى أعضاء هيئة التدريس واتباعها بكثرة في تدريسهم وحصولها على المرتبة الثانية، وبدرجة "عالية جدا"، إنما يرجع إلى رغبتهم 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، فضلاً عن جعل البيئة التعليمية بيئة نشطة تعج بالتفاعل النشط بين المحاضر والطلبة، والطلبة مع بعضهم، ويمكن تفسيرها أيضًا بأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون غالبًا 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 شفويًا عن كل أفكاره من خلال الأسئلة الشفهية، ولسهولة توظيفها في معظم المواضيع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لي (Lei 2007) التي أشارت إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يركزون على أسلوب المناقشة والمشاركة، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة السبيعي (1427) التي أثبتت أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعًا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، هي: أسلوب المحاضرة باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة، وتتفق معها إلى حد ما من حيث حصول بعض الطرائق على مرتبة متأخرة مثل: الرحلات الميدانية، والعروض العملية.

وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع نتائج دراسة عزيز ومهدي (2012) التي أوضحت أن استراتيجية: (المحاضرة، والحوار والمناقشة، والاستقراء) من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس، وتتفق مع دراسة المخلافي (2022)، ودراسة أحمد (2022)، ودراسة الفزاني (2023) التي أوضحت أن أكثر استراتيجيات التدريس استخدامًا هي الحوار والمناقشة، والمحاضرة (الإلقاء)، وتختلف معها فيما يتعلق باستراتيجيتي: (الاستكشاف، وحل المشكلات) التي أشارت نتائجها إلى 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 استخدامًا، هي: استراتيجية ضرب المثال، واستراتيجية التدريس العملي، ثم استراتيجية المحاضرة، وأن أقلها استخدامًا، هي: استراتيجية تحليل النصوص، واستراتيجية التعلم التعاوني.

وفيما يتعلق بحصول الخرائط المفاهيمية على المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام كما يقدرها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وبدرجة "عالية جدا". يمكن عزو ذلك إلى طبيعة هذه الاستراتيجية وسهولة استخدامها في توضيح تسلسل المفاهيم العلمية لجميع المواد الدراسية المقررة على الطلبة، أو بسبب طبيعة الموضوع المراد تدريسه للطلبة الذي يحتم استخدام هذه الاستراتيجية، ولسهولة دمجها مع كثير من الاستراتيجيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة إسليم (2019) التي أظهرت نتائجها أن طريقتي المحاضرة، والحوار والمناقشة هما من أكثر الطرق شيوعًا لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية جامعة الملك سعود، وتتفق معها كذلك من حيث حصول بعض الاستراتيجيات على أقل استخدامًا، مثل: تمثيل الدور، وأساليب التعلم الذاتي.

وفي المقابل يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول (6) أن هناك (خمس) استراتيجيات أقل استخدامًا من قبل أعضاء هيئة التدريس بحسب تقديرهم، هي الاستراتيجيات الآتية: (تآلف الأشتات، الزيارات الميدانية، التعليم المعكوس، دائرة التعلم، القبعات الست)، وهي ذات الأرقام (10، 21، 16، 8، 17) مرتبة من الأدنى إلى الأعلى، وبدرجة استخدام "ضعيفة جدا"؛ كما يقدرها أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية أنفسهم، وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة جاءت متقاربة في تقدير استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبلهم من حيث نوع الاستراتيجية ودرجة ممارستها، وقد يعزى مجيء هذه الاستراتيجيات التي احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة استخدامها إلى ضعف أعضاء هيئة التدريس في معرفة استخدام هذه الاستراتيجيات، وقد يعزى ذلك أيضًا إلى أن معظم هذه الاستراتيجيات تحتاج إلى جهد كبير من الطالب وعضو هيئة التدريس لإعدادها، وهو غير متاح لكثير منهم بسبب كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها بعض منهم، وانشغال بعضهم الآخر بالعمل في الجامعات الخاصة لتحسين وضعهم المعيشي، وقد يرجع ذلك إلى ضعف دافعية الطلبة نحو المشاركة في فعاليات وأنشطة مثل هذه الاستراتيجيات؛ لأنها تحتاج إلى بذل جهد كبير منهم، ومن ثَمَّ فإن استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس كان ضعيفًا، كما يقدرها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

وقد يرجع ضعف استخدام هذه الاستراتيجيات في التدريس إلى أسباب متعددة، مثل: قلة توافر الإمكانات المناسبة لاستخدامها، مثل الوسائل والأجهزة التعليمية، وإن توفر بعضها فإن كثيرًا من أعضاء هيئة التدريس لم يتمكنوا من الحصول عليها عند الحاجة لتوظيفها في تدريسهم، وإن توفرت أيضًا فهناك كثير من أعضاء هيئة التدريس لم يوظفوها؛ لأنها تحتاج إلى توفر بيئة تعليمية تناسبها، بالإضافة إلى أن بعضهم لم يمتلكوا مهارات استخدام الوسائل

والأجهزة التعليمية؛ 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، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي (1427) فيما يتعلق بحصول استراتيجية الزيارات الميدانية على ممارسة ضعيفة، في حين تختلف مع دراسة عزيز ومهدي (2012) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجية الاكتشاف هي من أكثر الاستراتيجيات ممارسة. وتتفق مع نتائج دراسة المخلافي (2022) التي أشارت إلى أن أقل استراتيجيات التدريس استخدامًا هي: استراتيجية الاستكشاف، والتعليم الإلكتروني، والزيارات الميدانية، والقبعات الست، ودورة التعلم، والتعليم المعكوس).

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير النوع؟** وللإجابة عن هذا السؤال المتعلق بمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي تقدير أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، استُخرجت قيمة اختبار (t) لعينتين مستقلتين Independent Samples –T–test، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (7) الآتي:

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

مجال المقارنة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التدريس	ذكور	85	2.64	0.398	0.821	0.413	غير دالة
	إناث	40	2.57	0.398			

يتبين من الجدول(7) السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة بشكل كامل يعزى لمتغير النوع (ذكور-إناث)؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.413)، وهي أكبر من مستوى (0.05)؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، وهذا يعني أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس لا تختلف باختلاف جنس عضو هيئة التدريس، وتعني هذه النتيجة وجود تقارب في تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم الذكور ونظرائهم من الإناث لاستراتيجيات التدريس المتبعة من قبلهم من حيث نوع الاستراتيجية ودرجة ممارستها.

مما يعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس بمختلف جنسهم جاءت متقاربة في تقدير مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، من حيث نوع

الاستراتيجية ودرجة ممارستها، وهذا يعني أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لا تتباين الآراء بشأنه، فالاستراتيجيات التي يستخدمها غالبية أعضاء هيئة التدريس هي نفسها، لا تختلف كثيرًا من مدرس إلى آخر، ولعل ذلك يعود إلى تشابه الأوضاع التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس، وقد يعبر هذا التقارب في تقديرات أعضاء هيئة التدريس الذكور ونظرائهم الإناث إلى موضوعية تقديرهم لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس؛ لأنه يحقق لديهم الرضا النفسي، والشعور باحترام الذات؛ مما يجعل تقييمهم أكثر موضوعية وواقعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسليم (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، وتتفق مع نتائج دراسة المخلافي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، وتتفق مع نتائج دراسة الفزاني (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة العريضي (2012) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، وكانت الفروق في اتجاه الذكور، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الجلحوي (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق في اتجاه الإناث.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير نوع المؤهل العلمي:(تربوي، أكاديمي)؟ للإجابة عن هذا السؤال المتعلق بمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي تقدير أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير نوع المؤهل (تربوي- أكاديمي)، استُخرِجت قيمة اختبار (t) لعينتين مستقلتين Independent Samples –T– test، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (8) الآتي:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة لمتغير نوع المؤهل (تربوي- أكاديمي)

مجال المقارنة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التدريس	تربوي	71	2.79	0.382	6.514	0.000	دالة
	أكاديمي	54	2.39	0.295			

يتبين من نتائج الجدول (8) السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على الأداة بشكل كامل يُعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي (تربوي-أكاديمي)؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (6.51)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية أقل (0.000)؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم التربويين ونظرائهم ذوي

المؤهل الأكاديمي (التخصصي) لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس التربويين يساوي(2.79)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لنظرائهم ذوي التخصص الأكاديمي (التخصصي) الذي يساوي (2.39)؛ مما يعني أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية جاءت في اتجاه أعضاء هيئة التدريس التربويين، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تلقي أعضاء هيئة التدريس التربويين لخبرات تتعلق باستراتيجيات التدريس، ومتابعتهم المستمرة لكل جديد فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس قد أثرت في مستوى معرفتهم لتلك الاستراتيجيات واستخدامها تدريس طلبتهم، ومن ثم فإن تقديرهم لمستوى استخدامها كان أكبر من تقدير نظرائهم الأكاديميين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجلحوي (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التدريس تعزى لمتغير التخصص، كما تختلف هذه النتيجة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة إسليم (2019)، ودراسة المخلافي (2022)، ودراسة الفزاني (2023) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير الدرجة العلمية:(أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس)؟ وللإجابة عن هذا السؤال المتعلق بمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بكلية التربية صنعاء لمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التدريس تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس) استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (9) الآتي:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (F) المحسوبة ومستوى الدلالة لمتغير: الدرجة العلمية

مجال المقارنة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
استبانة استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	3.685	3	1.228	9.332	0.000	دال
	داخل المجموعات	15.926	121	0.132			
	المجموع	19.610	124				

يتبين من نتائج الجدول(9) السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس على مستوى أداة الدراسة بشكل كامل يعزى لمتغير: الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس)؛ إذ جاءت الدلالة الإحصائية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير

أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم، وهذا يعني أن تقدير درجة استخدام استراتيجيات التدريس تختلف باختلاف الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وتعني هذه النتيجة وجود اختلاف في تقدير أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم من مختلف درجاتهم العلمية لاستراتيجيات التدريس المتبعة من قبلهم من حيث نوع الاستراتيجية ودرجة استخدامها.

ولمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية التي ظهرت بين متوسطات درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس وعلى مستوى الأداة بشكل كامل، حُسب اختبار شيفيه للمقارنة البعدية لتحديد اتجاه الفروق في مستوى ممارسة استراتيجيات التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويوضح الجدول (10) مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل مستوى من مستويات الدرجة العلمية:

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس.

المجال	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الدرجة العلمية			
			أستاذ	أ/ مشارك	أ/مساعد	مدرس
الاستبانة	أستاذ	2.92	-	0.898	0.000	0.620
	أستاذ مشارك	2.88	0.898	-	0.006	0.281
	أستاذ مساعد	2.49	0.000	0.006	-	0.420
	مدرس	2.59	0.062	0.281	0.420	-

يتضح من الجدول السابق أن الفرق الدال إحصائيا الذي أظهرته نتائج تحليل التباين الأحادي كان بين أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم درجة الأستاذية وبين الأستاذ المساعد، وبين الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكل من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين يلاحظ أن متوسط تقدير الأساتذة لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس يساوي (2.92) وهو أكبر من متوسط نظرائهم من الأساتذة المساعدين الذي يساوي (2.49)، وكذلك أكبر من متوسط تقدير الهيئة المساعدة (مدرس) الذي يساوي(2.59)؛ مما يعني أن الفروق جاءت في اتجاه الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس. وفيما يتعلق بالفروق التي ظهرت بين الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين يتبين من خلال النظر في المتوسطات الحسابية أن المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة المشاركين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التدريس يساوي (2.88)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لتقدير نظرائهم من الأساتذة المساعدين الذي يساوي (2.49)؛ مما يعني أن الفروق جاءت في اتجاه الأساتذة المشاركين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تأثير تراكم الخبرات لدى كل من الأساتذة والأساتذة المشاركين، وأن الغالبية من الأساتذة المساعدين، والمدرسين، هم من ذوي عهد بعملية التدريس، وفي بداية مشوارهم المهني، ومن ثَمَّ ما زالت خبراتهم التدريسية ضئيلة

مقارنة بأقرانهم ذوي الدرجة العلمية الأعلى: أستاذ وأستاذ مشارك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريضي (2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الرتبة العلمية، وقد جاءت الفروق في اتجاه الأستاذ المشارك والأستاذ، وتختلف مع نتائج دراسة كل من السبيعي (1427) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام أساليب التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الجلحوي (2018) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للمسمى الوظيفي.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات: في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في ممارسة استراتيجيات التدريس التي أظهرت النتائج ضعفًا في استخدامها؛ لتدريبهم على كيفية توظيفها في تدريسهم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على استراتيجيات التدريس التي تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة؛ لأن تنمية التفكير يعد من أهم أهداف التعليم الجامعي.
- العمل على توفير الإمكانات اللازمة التي يتطلبها استخدام استراتيجيات التدريس لاسيما الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.
- الاهتمام بالتقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، ووضع الآليات المناسبة التي تضمن المصداقية والموثوقية في عملية التقويم، واختيار الوقت المناسب لذلك.
- الإفادة من نتائج تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم كمؤشرات لقياس أدائهم، وعدم المبالغة في الاعتماد عليها إلا عند اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق الدقة والموثوقية في النتائج.
- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التقويم بالنسبة لهم وللجامعة، وذلك من أجل رفع مستوى الثقة في قدرتهم على التقويم وإعطاء صورة واقعية عن أدائهم التدريسي.
- عقد لقاءات موسعة مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة موضوع تقييم الأداء التدريسي، وتوضيح أهداف عملية التقويم بشكل عام والتقويم الذاتي وغاياتها بشكل خاص.
- الحرص على تنويع أساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، بحيث يشمل إلى جانب التقويم الذاتي، استخدام تقويم الطلبة لأساتذتهم، وتقويم الزملاء، وتقويم الإداريين، مع أهمية التوعية لجميع أطراف التقويم بالالتزام بالمصداقية والموضوعية، والأمانة.

ثانيًا: المقترحات:

- إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.
- إجراء دراسة حول العلاقة بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس ومستوى تحصيل الطلبة.
- إجراء دراسة مقارنة بين تقدير كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم لدرجة استخدام استراتيجيات التدريس.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات وجامعات

أخرى؛ بهدف تأكيد نتيجة الدراسة الحالية سعيًا لإيجاد حلول ناجعة لها، أو نفيها.

- إعداد أدوات مناسبة ومتنوعة لتقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية؛ بحيث تحظى تلك الأدوات بالصدق والثبات، وتخضع للتطوير بشكل دوري.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] أبو شعالة، عمر محمد وسفير، خيراء عبد القادر أحمد وأبو جناح، علي محمد أحمد. (2024). تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية/ جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلبة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، السنة (10)، 1(24)، 19- 41.

[2] أحمد، عصام حسن. (2022). الأساليب وطرائق التدريس المستخدمة في الدراسات العليا للتخصصات الإنسانية في كلية الآداب جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العراق، 25(2)، 491- 505

[3] 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

[4] الأسود، الزهرة. (2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية، *أطروحة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

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

[6] 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، جامعة البحرين*، 20 (1)، 185-219

[7] البشر، فاطمة عبد الله. (2019). دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8(7)، 52-62.

[8] التقرير العربي للتنمية المستدامة. (2020). مطبوعة للأمم المتحدة صادرة عن الإسكوا. منسقة التقرير: كريمة القري، المؤلفة الرئيسية: ميساء يوسف وآخرون، الأمم المتحدة.

[9] الجعافرة، عبد السلام يوسف والعازمي، علياء عطيوي. (2015). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة دراسات العلوم التربوية، 42(1)، 139- 155.

[10]الجلحوي، حسين علي حسين. (2018). استراتيجيات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشرورة، جامعة نجران ومعايير مقترحة لتقويمها، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(12)، 17-31.

[11]الجنابي، عبد الرزاق شنين. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، العراق، تشرين الثاني: 2009م.

[12] 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

[13] الدرسي، راف الله بو شعرايه وأحمد، تجديدة أبو سيف. (2019). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلاب، دراسة على عينة من جامعتي: عمر المختار البيضاء، الأسمرية الإسلامية زليتن. مجلة المنتدى الأكاديمي، 3(2)، 75- 89

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

[15] الرشيدي، عائشة مزيد مطلق. (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.

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

[17]السبيعي، خالد بن صالح المرزم. (1427). الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، *رسالة التربية وعلم النفس*، (جستن)، جامعة الملك سعود، الرياض، 135-214.

[18] شحاته، حسن سيد وغريب، نهى عبد الحميد. (2015). استراتيجية تحليل النص، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، مصر، 4 (39)، 446 -466.

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

[20] الصباطي، إبراهيم، محمد، 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.

[21] الطائي، سعاد هادي حسن. (2020). واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (المعالجة والحلول)، مجلة اكاديمية البورك للعلوم الانسانية والاجتماعية، 1(2)، 7-29.

[22] الطشلان، العنود بنت محمد. (2018). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سع ود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 1(178)، 417-460

[23] 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 (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية-جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

[24] عبد العظيم، صبري عبد العظيم. (2016). *استراتيجيات التدريس العامة والإلكترونية*، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

[25] العبدلي، حمود علي عبده. (2024). تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة الحديدة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (39)، 420- 448

[26] عبده، عبد الكريم أحمد محمد. (2022). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة إب من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة عمران، (2)، 61- 84

[27] العريضي، منيرة. (2012). درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الاسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 39(2)، 468-486.

[28] عزيز، حاتم ومهدي، مريم. (2012). طرائق التدريس الشائعة لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، *مجلة الفتح*، كلية التربية الاساسية، العراق، (51)، 195- 221.

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

[30] عياصرة، عطاف منصور. (2017). تقييم الأداء التدريس ي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 413 – 429

[31] الفتلاوي، سهيلة محسن. (2010)، المدخل إلى التدريس، الكتاب الثاني، عمان، مكتبة الشروق للنشر والتوزيع.

[32] الفزاني، عبد الله أحمد منصور. (2023). طرق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأسمرية الإسلامية بدولة ليبيا، مجلة المنتدى الأكاديمي (العلوم الإنسانية)، 9(3)، 1313- 1337.

[33] القحفة، أحمد عبد الله أحمد. (2014). مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي بكلية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية، مجلة جامعة الناصر، اليمن، العدد (4)، 238- 277.

[34] قشاو، خولة وبحري، نبيل وباشيوة، حسين. (2020). تقييم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة سطيف (2) في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية لضمان الجودة، 3(1)، 38- 48.

[35] قطاش، منال محمد. (2019)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي، *رسالة ماجستير* (غير منشورة)، كليّة العلوم التّربويّة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

[36] محمد، عبد الواحد الجابر، وآدم، محمد عمر. (2021). تقويم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا تشاد من وجهة نظر الطلبة والطلبات. المجلة العربية للنشر العلمي، (27)، 308- 339

[37] المخلافي، عبد السلام عبده قاسم. (2017)، درجة توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر طلابهم. مجلة جامعة الناصر، (9)، 125 -168

[38] المخلافي، عبد السلام عبده قاسم. (2022). مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريسية بكلية التربية صنعاء لاستراتيجيات وطرائق التدريس من وجهة نظر الطلبة. مجلة العلوم الاجتماعية جامعة العلوم والتكنولوجيا، 28 (2)، 31- 61.

[39] المخلافي، عبد السلام عبده قاسم. (2023). مهارات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، ط3، مركز المتفوق للطباعة والنشر، صنعاء.

[40] المخلافي، عبد السلام عبده قاسم. (2024). التربية العملية ومهارات التدريس، ط5، مركز المتفوق للطباعة، صنعاء.

[41] مراد، عودة ومحاسنة، عمر. (2020). تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)، 551-573.

[42] المعمري، ألطاف محمد عبد الله. (2023). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة من وجهة نظر طلبة الكلية، مجلة جامعة البيضاء، اليمن، 5 (1)، 54- 68

[43] منصور، مصطفى يوسف. (2020). درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلبتهم، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، المجلد (7)، 69-108

[44] الهويد، ندى علي سالم. (1434). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي "دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى، *رسالة ماجستير* (غير منشورة)، كلية التربية–جامعة أم القرى. السعودية.

[1] Allan J. Henderson (2003).The E-Learning Question and Answer Book : A Survival Guide for Trainers and Business Managers, AMACOM, American Management Association, New York, USA, p:2

[2] Bhalli, M., A, Sattar, A, & Asif, M. (2016). Teaching strategies, perception of medical students, used in basic sciences years. The Professional Medical Journal , 23(5), 614-619.

[3] Lei, Simon A. (2007). Teaching Practices of Instructors in Two Community Colleges in a Western State. Education, 128(1),148-160

[4] Park, Shelley (1996). Research Teaching and Service why Shouldnt Women s Work Count? The Journal of higher Education, 67, No.1 46-84.

[5] Paudel, K. P. (2021). Dimensions of academic performance in the context of Nepal higher education institutions. Journal of Education and Research, 11(1), 29-48. https://doi.org/10.51474/jer.v11i1.497.