مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (18) العدد (11) 1996
Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research – Arts and Humanities Series Vol. (18) No (11) 1996

واقع التدريس الجامعي بأسلوب المحاضرة وإمكانات تحسينه

الدكتور محمد وحيد صيام*

□ الملخّص □

يتضمن البحث تقويماً لواقع التدريس الجامعي بأسلوب المحاضرة من خلال تحليل نتائج استبانه كفايات تصميم التدريس وتنفيذه بهذا الأسلوب. يقارن بين نتائج مدرسي كلية التربية (لديهم إعداد تربوي)، ونتائج مدرسي اختصاصات أخرى (لديهم إعداد علمي تخصصي فقط). وقد دلت نتائج البحث على عدم وجود فروق جوهرية بين نتائج مدرسي كلية التربية ونتائج مدرسي كلية التربية ونتائج مدرسي الاختصاصات الأخرى فيما يتعلق بتقييم درجة الأهمية والاستخدام الفعلي لكفايات تصميم المحاضرة، وكذلك الأمر بالنسبة لتقييم درجة أهمية كفايات تنفيذ المحاضرة، أما فيما يتعلق بتقييم درجة الاستخدام الفعلي لكفايات تنفيذ المحاضرة فقد وجد الباحث فرقاً جوهرياً واضحاً بصورة أساسية بالنسبة لإجمال كفايات التنفيذ وذلك لصالح مدرسي الاختصاصات الأخرى، كما وجدت فروقٌ جوهريةٌ بين تقييمات أعضاء الهيئة التدريسية لأهمية كفايات تصميم التدريس وتنفيذه وبين استخدامهم الفعلي لها، مما يؤكد عدم تطبيقهم الفعلي لقناعاتهم في هذا المجال.

وبينت نتائج الدراسة أن القسم الأكبر من أعضاء الهيئة التدريسية يستند إلى مراجع علمية في المحاضرة إضافة إلى الكتاب الجامعي المقرر، وكذلك يحقق تكاملاً بين حلقة البحث (أو التطبيق العملي) وبين موضوع المحاضرة. وكذلك تعرض الدراسة طبيعة المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة كما صرّح عنها أفراد عينة البحث، واقتراحات تطوير المحاضرة كأسلوب في التدريس الجامعي.

وبينت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي لدى ما يقارب ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية، وأما الثلث الآخر منهم فلديه اتجاهات سلبية نحو هذه الدورات، مع ذكر المسوغات لكل منها.

وفي نهاية البحث تم عرض نموذج تخطيطي مقترح لكل من مراحل تصميم وتنفيذ وتقويم التدريس بأسلوب المحاضرة.

* مدرس في قسم مناهج وأصول التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق – دمشق – سورية.

مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (18) العدد (11) 1996
Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research – Arts and Humanities Series Vol. (18) No (11) 1996

Status Quo of Academic Teaching through Lecture and Means of Improving it

Dr. Mohammad Wahid SIAM*

❐ ABSTRACT ❐

The research covers an evaluation of the status of academic teaching through lecture method based on an analysis of questionnaire findings on skills of teaching and execution through lecture.

It compares the findings of the teaching faculty of the Faculty of Education (who are educationally qualified) and those findings of faculty members of other specializations (who have only specialized academic preparation).

The findings indicated non-essential differences between the studied groups regarding the evaluation degree of the importance of the lecture execution. However, the evaluation of the actual use of the skills in lecture execution has indicated a clear essential difference mainly in the total execution skills to the side of other specialized faculty members.

Essential differences were also found between the evaluation of the faculty members regarding the skills of teaching planning and execution and between its actual use, thus confirming the non-actual application of their convictions in this field.

Furthermore, the research findings have indicated that the majority of the faculty members resort to academic references in the lecture in addition to the university textbook. In this way, an integration between the seminar (practical application) and the lecture is achieved.

The research points out the nature of the problems that limit the teaching activity by the lecture method as declared by the respondents and recommendations for development of lecture style.

The findings also indicated the presence of positive trends towards participation in educational preparation courses at the higher education among two thirds of the faculty members and negative trends among the remaining third with justifications.

The research concluded by presenting a recommended model for each stage of planning, execution, and teaching evaluation by lecture method.

* Lecturer at the Department of Methods and origin of Teaching, Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.

مقدمة:

للتعليم العالي دورٌ أساسيٌ في إعداد الكفاءات العالية من القوى العاملة، إضافة إلى المهام الأخرى الملقاة على عاتقه كالبحث العلمي مثلاً. ولن يكون التعليم العالي فعالاً وقادراً على تحقيق أهدافه المرجوة ما لم تتحقق عدة تغيرات في بنيته وهيلكله، وكذلك في الأساليب المتبعة لإعداد القوى العاملة. لذلك لابد من القيام بالإصلاحات اللازمة فيما يتعلق بالجانب التربوي من عملية إعداد الأطر العلمية. وكما يتطلب إصلاحات في المناهج المقررة وفي طرائق التدريس المتبعة، وكذلك في أساليب التقويم السائدة. وكما يرى Bligh (ربيع 1985) ((إن التعليم العالي على وجه الخصوص يجب أن يكون نشاطاً اجتماعياً وإن أحسن المناهج والأساليب هي تلك التي تشجع على التعلم النشط)). ويتفق قوله هذا واجتهادات كثيرين غيره عدّوا أن التعلم النشط يتطلب وجود قنوات مفتوحة بين المحاضر والطالب لحثه من خلالها على الفكير والتقييم فيما بعد، وذلك بإتباع الوسائل المناسبة لطبيعة المادة العلمية ونوعية الدارسين. وقد ظهرت في هذا المجال نماذج تعلم وتعليم متعددة كان من أشهرها على سبيل المثال (نموذج الخبرة المتقدم للتعلم والتعليم) الذي أنشأه (أوزوبل) وهو قريب الارتباط إلى حد ما بنموذج العرض المباشر (أسلوب المحاضرة)، ويرى أوزوبل (بل 1987) أن ((الاستراتيجية المركزية في نموذج الخبرة المتقدم هي استخدام المنظمات المتقدمة. والمنظمات المتقدمة لموضوعات أي مجال هي مواد تأتي في المقدمة وتعرض على الطلاب على مستوى عال من التعميم والتجريد والشمولية بالنسبة للمهام التعليمية التالية وعندما يشكل منظم الخبرة بطريقة صحيحة وعندما يستقبله الطلاب بطريقة لها معنى عندهم يساعد الطلاب على تنمية بنيات عقلية تعاونهم في فهم مادة التعلم الجديدة وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق تعلمها في المجال نفسه)).

وإذا كان أسلوب المحاضرة هو طريقة التدريس الشائعة على مستوى الجامعة، فإن التعليم العالي لا يستطيع أن يحقق برامجه في إعداد الكفاءات العالية التي يحتاج إليها المجتمع لتحقيق خططه التنموية ما لم يعمل هذا التعليم وفق أهداف واضحة وأساليب عمل وتوقعات محدد.

يعرّف (غالب 1970) المحاضرة بقوله: ((أن يعرض المعلم عرضاً مستمراً، دون تقطع عادة، طائفة من المعلومات والآراء المعينة مع مقدار من اشتراك المتعلمين، أو من دون اشتراكهم البتة)).

ويرى (الشيخلي 1983) ((أن بعض الأساتذة حينما يلقون محاضرات لا يهتمون بتبويبها وتنظيمها، كما أنهم لا يأبهون بالطلبة، هل فقهوا المحاضرة واستوعبوا مضمونها، وأثارت لديهم أفكاراً وتأملات عميقة، أم أن السأم استغرقهم، فسرحوا في أفكارهم الخاصة أو انحصر اهتمامهم في زي الأستاذ وطريقة إلقائه للمحاضرة،... فليس التدريس الجامعي حشو ذهن الطالب بأكوام من المعلومات والنظريات وإنما هو القدرة على استخدام المعلومات للوصول إلى معلومات أكثر دقة عن طريق التحليل والمقارنة والابتداع واستخدامها في حل المشكلات الشخصية أيضاً والمساهمة في وضع حلول ناجحة للمشكلات العامة)). إن تنظيم الأستاذ الجامعي للمحاضرة ولبنيتها والتخطيط لذلك من أهم عناصر نجاحها وتحقيق الأهداف المرجوة منها. لذلك لابد من التخطيط من أجل تطوير الكفايات التربوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ويرى (السيد 1986) ((أن التطور يتجلى أيضاً في اعتماد المفهوم النظامي في التدريس تصميماً تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وأهدافاً ومادة ووسائل ومناشط وأدوات، على أن تكون ثمة مرونة في اختيار الطرائق باختلاف الأهداف،... ومن التطورات التي ظهرت أيضاً اعتماد أسلوب الانتقائية في التدريس، والعزوف عن التحيز لطريقة معينة على أنها هي الأفضل، فهذا أسلوب قد تجاوزه العصر، والأسلوب المفيد هو أن ننتقي من الطرائق كلها إيجابياتها ونطرح سلبياتها)). وحسب (بل 1987) ((تتضمن نظرية أوزوبل عن التعلم اللفظي ذي المعنى أجزاءً للتدريس المباشر الفعال. ويعتقد أوزوبل أن المحاضرة أو طريقة التدريس المباشرة طريقة تدريس فعالة، وأن على التربويين تكريس جهد أكثر لتطوير أساليب التدريس المباشرة الفعال)).

وسوف يعالج هذا البحث واقع التدريس بأسلوب المحاضرة في الجامعة وإمكانيات تطويره نحو الأحسن.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث وفق ما يأتي:

1- لاحظ الباحث من خلال عمله كمدرس لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة البعث، ومن خلال المناقشات التي أجراها مع هؤلاء الطلبة، أنه كان لمدرسيهم في الكليات التي قدموا منها أساليبهم الخاصة في تقديم المحاضرة، وأن لدى بعضهم معلومات قيّمة إلاّ أنهم غير قارين على إيصالها للمتعلمين بالشكل الأمثل.

2- تعد المحاضرة أسلوب التدريس الشائع في الجامعة، ولكن لهذا الأسلوب كفايات في التصميم والتنفيذ والتقويم ودون وقوف المدرس على هذه الكفايات وإتقانه لها لا يستطيع أن يحقق أهداف المحاضرة بصورة فعالة.

3- لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات إعداد علميّ تخصصيّ في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى، وفي مرحلة التخصص في الدراسات العليا، وعدد ضئيل منهم لديه تأهيل تربوي إلى جانب إعداده التخصصي. ويمكن أن يترتب على ذلك أن يدرّسوا استناداً على خبراتهم الذاتية دون الاعتماد على أساليب علمية تربوية، مما يفقد عملية التدريس جدواها في كثير من الأحيان.

4- يتصف العصر الحالي بأنه عصر المعلومات، ويواجه مدرسو الجامعة كمؤسسة رائدة في المجتمع تحدياً معلوماتياً في كل يوم، إذ تتسارع المعارف وتتقادم بشكل هائل، وإن عدم المعرفة بأساليب نقل المعلومات وطرائق علم الاتصال يزيد الهوة عمقاً بين ما هو قائم، وما يجب أن يكون.

5- يلتحق عدد كبيرٌ من خريجي الجامعات بمهنة التدريس بعد تخرجهم مباشرة، دون أن يكونوا قد تلقوا إعداداً تربوياً لممارسة مهنة التدريس، وإنما على الأعم الأغلب يدرّسون بالأسلوب الذي دُرسوا به. لذلك لابد أن يكون مدرسو الجامعات قدوة لهم في قيادة العملية التدريسية في المستقبل.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما مسوغات أسلوب المحاضرة بصورة أساسية في التدريس الجامعي؟

2-هل يمتلك مدرسو كلية التربية كفايات تصميم المحاضرة وتنفيذها بصورة أفضل من نظرائهم في الاختصاصات الأخرى؟

3-هل يوجد تطابق بين تقييم أعضاء الهيئة التدريسية لكفايات تصميم التدريس وتنفيذه بأسلوب المحاضرة، وبين استخدامهم الفعلي لهذه الكفايات؟

4-ما المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة؟

5-ما اقتراحات تطوير أسلوب المحاضرة في التدريس؟

6-هل يحقق مدرسو الجامعة تكاملاً بين حلقة البحث (أو التطبيق العملي) وموضوع المحاضرة؟

7-هل يستند مدرسو الجامعة إلى مراجع علمية في المحاضرة، إضافة إلى الكتاب الجامعي المقرر؟

8-ما اتجاهات مدرسي الجامعة نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي؟

9-كيف يمكن تخطيط العملية التدريسية بصورة نظامية في أسلوب المحاضرة؟

فرضيات البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

2- لا يوجد فرق ذو تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية للاستخدام الفعلي لكافيات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية الاستخدام الفعلي لكفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي الاختصاصات لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي الاختصاصات لأهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

منهج البحث وأدواته:

يتّبع البحث المنهج الوصفي لاستخدامه استبانة قام الباحث بتصميمها وتطبيقها على مجموعتين من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة دمشق (مجموعة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، ومجموعة أعضاء الهيئة التدريسية باختصاصات أخرى متنوعة)، حيث قام الباحث بتوزيع /1000/ استبانة وزعت /25/ منها على أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية وأعيد منها للباحث /12/ استبانة، و/75/ استبانة وزعت على أعضاء هيئة تدريسية باختصاصات أخرى متنوعة، أعيد للباحث منها /18/ استبانة، وذلك تألفت عينة الدراسة من:

/12/ عضو هيئة تدريسية من كلية التربية، (سوف يستخدم الباحث لاحقاً مصطلح ((مدرسي كلية التربية)) للتعبير عنهم).

/18/ عضو هيئة تدريسية باختصاصات أخرى متنوعة (/2/ لغة عربية، /2/ علم اجتماع، /1/ إنكليزي، /5/ اقتصاد، /4/ صيدلة، /1/ هندسة مدنية، /3/ كيمياء)، (سوف يستخدم الباحث لاحقاً مصطلح ((مدرسي الاختصاصات الأخرى)) للتعبير عنهم).

إن عدد أفراد عينة البحث /30/ عضو هيئة تدريسية هو قليل إلى حد ما، وقد اضطر الباحث لقبول ذلك، لأن هذا العدد يشكل عدد الاستبانات التي أجاب عنها أعضاء الهيئة التدريسية وتم إعادتها للباحث.

تم بناء الاستبانة للتعرف على آراء أعضاء الهيئة التدريسية في أهمية بعض كفايات تصميم التدريس وتنفيذه بأسلوب المحاضرة، ثم درجة الاستخدام الفعلي لهذه الكفايات*.

وتألفت الاستبانة من أربعة أقسام، وهي:

- القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة، وبيانات شخصية خاصة بالمعلومات الأولية عن عضو الهيئة التدريسية وعن تخصصه.

- القسم الثاني: ويتضمن بيان الرأي في أهمية بعض كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة، ثم درجة الاستخدام الفعلي لهذه الكفايات، /13/ بنداً.

- القسم الثالث: ويتضمن بيان الرأي في أهمية بعض كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة، ثم درجة الاستخدام الفعلي لهذه الكفايات، /25/ بنداً، منها: /5/ بنود تتعلق بكفايات المقدمة (1-5)، و/14/ بنداً تتعلق بكفايات العرض (6-19)، و/6/ بنود تتعلق بكفايات اختتام المحاضرة (20-25).

جاءت بنود القسم الثاني والثالث وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، حيث كانت احتمالات الإجابة عنها كالآتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

---

* استفاد الباحث من المراجع الآتية في تصميم استبانة البحث وتحديد كفايات تصميم التدريس وتنفيذه: (قائمة Houston وhowsam، في: فريدريك بل 1987)، (حمدان 1983)، (مرعي 1983)، (قائمة جامعة فلوريدا، في: بوز 1986).

- القسم الرابع: ويتضمن /5/ بنود، منها اثنان جاءت بنودها وفق المقياس الثلاثي (دائماً، في بعض الأحيان، أبداً) يسأل الأول عن الاستناد إلى مراجع علمية في المحاضرة إضافة إلى الكتاب الجامعي المقرر. ويسأل الثاني عن تكامل حلقة البحث (أو التطبيق العملي) مع موضوع المحاضرة. أما البندان الثالث والرابع فتضمنا أسئلة مفتوحة حول طبيعة المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة، واقتراحات تطوير التدريس بأسلوب المحاضرة، وأخيراً اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي وفق المقياس الثلاثي (موافق، لا رأي لي، غير موافق)، ثم مسوغات ذلك.

وتم تحكيم استبانة البحث للتأكد من صدقها ومناسبتها من خلال عرضها على /10/ من الاخصائيين في التربية وأصول التدريس في كلية التربية، وقد قام الباحث بتعديلها قبل تطبيقها استناداً إلى الملاحظات التي قدمها السادة المحكمون.

ثم طبقت الاستبانة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1994-1995، وبعد ذلك تم تفريغ البيانات الإحصائية وحساب النسب المئوية لتكرار الإجابات، ثم استخدم اختبار (كولميغروف - زميرنوف) الآتي لحساب دلالة (د)، (Clauβ 1983).

$$D = \left| \frac{cf_1}{n_1} - \frac{cf_2}{n_2} \right| \quad \text{(من أجل قيمة (د) المحسوبة)}$$

بحيث: cf_1 التكرار التجميعي الصاعد للمجموعة الأولى،

cf_2 التكرار التجميعي الصاعد للمجموعة الثانية.

n_1 عدد أفراد المجموعة الأولى،

n_2 عدد أفراد المجموعة الثانية.

$$D\alpha = \lambda \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}} \quad \text{(من أجل قيمة (د) الجدولية)}$$

بحيث: $\lambda = 1.36$ عند مستوى دلالة 0.05.

وحسب (الزراد / يحيى 1988) يعد اختبار (كولميغروف - زميرنوف) أحد قوانين الإحصاء اللابارامتري ((وهذه الطرق لا تتطلب عينات، كبيرة، ويمكن اعتبار المقاييس اللابارامترية في البحوث النفسية بديلاً هاماً عن اختبار ت)).

وقد عرضت نتائج البحث لكل مجموعة على حدة (مجموعة مدرسي كلية التربية، ومجموعة مدرسي الاختصاصات الأخرى)، وذلك من أجل المقارنة بينهما على اعتبار أن المجموعة الأولى مؤهلة تأهيلاً تربوياً تخصصياً، أما المجموعة الثانية فلديها إعدادٌ علميٌ تخصصيٌ، ولدى بعض منها إعداد تربوي إلى جانب الإعداد التخصصي، (وفي حال وجود هذا الإعداد التربوي يكون غير كافٍ كما صرّح بعض أفراد عينة البحث ممن حصلوا على إعداد تربوي سابق).

النتائج والمناقشة:

بعد أن تم تطبيق استبانة أراء الهيئة التدريسية في أهمية بعض كفايات تصميم التدريس وتنفيذه بأسلوب المحاضرة، ثم درجة الاستخدام الفعلي لهذه الكفايات، قام الباحث بتحليل الاستبانة للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، وفيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها:

1- عرض نتائج (تقييم درجة أهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة لمدرسي كلية التربية ومدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

يبين الجدول رقم (1) أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لكل كفاية من كفايات التصميم هي أصغر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ /0.51/. كما أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التصميم /0.10/ هي أصغر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ /0.14/. وبذلك تتحقق الفرضية رقم (1) بحيث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الاخرى لها.

البيانات / رقم الكفاية	النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي كلية التربية					النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي الاختصاصات الأخرى					نتيجة (د)
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1	83.34	8.33	8.33	–	–	66.67	27.78	5.55	–	–	0.16
2	91.67	8.33	–	–	–	88.88	5.56	5.56	–	–	0.06
3	66.67	33.33	–	–	–	88.89	11.11	–	–	–	0.22
4	33.33	41.67	16.67	8.33	–	27.78	44.44	5.56	16.66	5.56	0.14
5	83.33	16.67	–	–	–	72.22	11.11	11.11	5.56	–	0.17
6	75	8.33	16.67	–	–	83.33	16.67	–	–	–	0.17
7	66.67	25	8.33	–	–	55.56	27.77	11.11	–	5.56	0.11
8	83.34	8.33	8.33	–	–	72.22	22.22	5.56	–	–	0.11
9	66.67	33.33	–	–	–	44.44	44.44	–	5.56	5.56	0.23
10	91.67	8.33	–	–	–	77.77	5.56	5.56	5.56	5.55	0.17
11	83.34	8.33	8.33	–	–	61.11	33.33	–	5.56	–	0.22
12	66.67	33.33	–	–	–	38.89	38.88	11.11	5.56	5.56	0.28
13	91.67	8.33	–	–	–	83.33	11.11	–	5.56	–	0.09
الإجمالي	75.64	18.59	5.13	0.64	–	66.24	23.08	4.70	3.84	2.14	0.10

جدول رقم (1) نتائج تقييم درجة أهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة

2- عرض نتائج (تقييم درجة أهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة لمدرسي كلية التربية ومدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

وكما يبين الجدول رقم (2) فإن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لكل كفاية من كفايات التنفيذ هي أصغر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.51). كما أن قيمة (د) بالنسبة لإجمال كفايات التنفيذ (0.05)، لذلك يمكن القول هنا إن الفرضية رقم (2) تتحقق بحيث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

البيانات / رقم الكفاية	النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي كلية التربية					النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي الاختصاصات الأخرى					نتيجة (د)
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1	50	41.67	-	8.33	-	55.56	33.33	11.11	-	-	0.08
2	91.67	8.33	-	-	-	72.22	22.22	5.56	-	-	0.20
3	58.33	41.67	-	-	-	55.56	22.22	16.66	5.56	-	0.22
4	91.67	8.33	-	-	-	77.78	16.67	5.55	-	-	0.14
5	91.67	8.33	-	-	-	94.44	5.56	-	-	-	0.02
6	66.67	25	-	8.33	-	55.55	33.33	-	5.56	5.56	0.11
7	91.67	8.33	-	-	-	72.22	16.66	5.56	5.56	-	0.20
8	83.33	46.67	-	-	-	66.66	22.22	5.56	5.56	-	0.16
9	100	-	-	-	-	83.33	16.67	-	-	-	0.17
10	83.33	16.67	-	-	-	77.78	16.67	-	5.55	-	0.06
11	66.67	16.67	8.33	8.33	-	72.22	11.11	11.11	5.56	-	0.05
12	83.34	8.33	-	8.33	-	55.56	11.11	-	27.78	5.55	0.27
13	83.34	8.33	8.33	-	-	77.78	11.11	-	11.11	-	0.05
14	100	-	-	-	-	88.88	5.56	-	-	5.56	0.11
15	66.67	25	8.33	-	-	83.33	11.11	-	5.56	-	0.16
16	25	66.67	-	8.66	-	50	38.89	5.56	5.55	-	0.25
17	75	-	16.67	8.33	-	38.89	38.89	16.67	5.55	-	0.36
18	50	50	-	-	-	66.67	22.22	11.11	-	-	0.17
19	83.34	8.33	-	8.33	-	44.44	27.78	16.67	11.11	-	0.39
20	100	-	-	-	-	94.44	5.56	-	-	-	0.06
21	66.67	25	8.33	-	-	27.78	55.56	5.55	11.11	-	0.39
22	100	-	-	-	-	88.89	5.56	-	5.55	-	0.11
23	75	16.67	-	8.33	-	38.89	33.33	11.11	11.11	5.56	0.36
24	66.66	16.67	16.67	-	-	38.89	33.33	-	22.22	5.56	0.28
25	83.33	16.67	-	-	-	88.89	-	-	5.56	5.55	0.11
الإجمالي	77.33	17.33	2.67	2.67	-	66.67	20.67	5.11	6.22	1.33	0.10

جدول رقم (2) نتائج تقييم درجة أهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة

3- عرض نتائج (تقييم درجة الاستخدام الفعلي لكفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة لمدرسي كلية التربية ومدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

وكما يبين الجدول رقم (3) إن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لكل كفاية من كفايات التصميم هي أصغر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.51). كما أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التصميم (0.13) هي أصغر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.14). وبذلك تتحقق الفرضية رقم (3) حيث لا يوجد فرق ذو دلالة

إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية للاستخدام الفعلي لكفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضـــرة وبـــين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها.

البيانات / رقم الكفاية	النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرســي كليــة التربية					النسبة المئوية لتكـرار إجابـات عينـة مدرسـي الاختصاصات الأخرى					نتيجة (د)
	كبيــرة جداً	كبيــرة	متوسطة	قليلة	قليلــة جداً	كبيــرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلــة جداً	
1	16.67	33.33	41.67	8.33	–	27.77	61.11	5.56	–	5.56	0.39
2	33.34	58.33	8.33	–	–	55.56	38.88	5.56	–	–	0.23
3	25	33.33	41.67	–	–	50	44.44	5.56	–	–	0.36
4	16.67	25	50	8.33	–	5.56	44.44	38.88	5.56	5.56	0.11
5	16.67	66.67	8.33	8.33	–	27.78	38.88	22.22	5.56	5.56	0.16
6	33.34	33.33	33.33	–	–	44.44	44.44	5.56	5.56	–	0.22
7	25	16.67	50	8.33	–	50	33.33	11.11	–	5.56	0.41
8	25	41.67	25	8.33	–	33.33	55.56	5.56	–	5.55	0.22
9	8.33	58.34	25	8.33	–	22.22	44.44	27.78	–	5.56	0.45
10	58.33	16.67	25	–	–	50	27.78	16.67	–	5.55	0.08
11	25	58.34	8.33	8.33	–	50	38.89	11.11	–	–	0.25
12	8.33	50	33.34	8.33	–	16.67	44.44	27.77	5.56	5.56	0.09
13	25	58.33	16.67	–	–	16.67	77.77	5.56	–	–	0.11
الإجمالي	24.36	42.31	28.20	5.13	–	34.62	45.72	45.72	14.53	3.42	0.13

جدول رقم (3) نتائج تقييم درجة الاستخدام الفعلي لكفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة

4- عرض نتائج (تقييم درجة الاستخدام الفعلي لكفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضـــرة لمدرســـي كليـــة التربية، ومدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

كما يبين الجدول رقم (4) فإن قيمة (د) المحسوبة كانت عند كفاية رقم (12) فقط دالة إحصائياً لأنها أكبر من قيمة (د) الجدولية (0.51). والكفاية رقم (12) تتعلق باستعمال وسائل وتقنيات تعليمية إيضاحية.

ورغم أن قيمة (د) المحسوبة عند باقي الكفايات الأخرى لم تكن دالـــة إحصـــائياً، إلا أن قيمـــة (د) بالنسبة لإجمال كفايات التنفيذ (0.14)هي أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.10). وهذا يسمح برفض الفرضية الرابعة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية للاستخدام الفعلـــي لكفايـــات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لها، وذلـــك لصـــالح مجموعـــة الاختصاصات الأخرى، وكما هو واضح فإن إعطاء اهتماماً كبيراً لدرجة التقدير (كبيرة جـــداً) لـــدى عينـــة مدرسي الاختصاصات الأخرى هو الذي أثر في هذه النتيجة.

البيانات / رقم الكفاية	النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي كلية التربية					النسبة المئوية لتكرار إجابات عينة مدرسي الاختصاصات الأخرى					نتيجة (د)
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1	58.34	25	16.66	–	–	44.44	38.89	16.67	–	–	0.14
2	25	50	16.67	8.33	–	33.33	44.45	22.22	–	–	0.08
3	25	41.67	33.33	–	–	33.33	27.78	38.89	–	–	0.08
4	41.67	41.67	8.33	8.33	–	27.78	50	22.22	–	–	0.14
5	50	33.33	16.67	–	–	22.22	61.11	16.67	–	–	0.28
6	8.33	41.67	41.67	8.33	–	16.67	44.44	33.33	–	–	0.11
7	25	41.67	33.33	–	–	44.45	44.44	11.11	–	–	0.22
8	25	33.33	41.67	–	–	16.67	61.11	16.67	5.56	–	0.22
9	33.33	50	16.67	–	–	55.55	27.78	16.67	–	–	0.23
10	8.33	58.34	33.33	–	–	68.89	50	–	11.11	–	0.31
11	16.67	25	41.66	16.67	–	61.11	27.78	11.11	–	–	0.47
12	–	8.33	41.67	50	–	11.11	5.56	33.33	44.44	5.56	0.75
13	16.67	50	33.33	–	–	66.67	16.67	11.11	5.55	–	0.50
14	58.33	25	16.67	–	–	77.78	16.67	–	–	5.55	0.20
15	25	33.34	33.33	8.33	–	61.11	58.89	–	–	–	0.42
16	16.67	25	58.33	–	–	44.45	22.22	33.33	5.55	–	0.27
17	58.33	–	14.67	–	–	22.22	50	27.78	–	–	0.36
18	8.33	58.34	33.33	–	–	50	33.33	16.67	–	–	0.42
19	8.33	50	33.34	8.33	–	5.56	55.56	33.33	5.55	–	0.03
20	58.33	25	16.67	–	–	66.67	27.78	–	–	5.55	0.11
21	16.67	25	50	8.33	–	16.67	38.89	27.78	11.11	5.55	0.14
22	50	33.33	16.67	–	–	72.22	16.67	–	5.56	5.55	0.22
23	16.67	41.67	33.33	8.33	–	22.22	44.45	22.22	–	11.11	0.09
24	8.33	33.33	41.67	16.67	–	16.67	38.89	22.22	11.11	11.11	0.14
25	33.33	16.67	33.33	16.67	–	66.67	22.22	–	–	11.11	0.39
الإجمالي	27.66	34.67	31.33	6.34	–	39.79	36.21	17.33	4	2.67	0.14*

جدول رقم (4) نتائج تقييم درجة الاستخدام الفعلي لكفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة

* (البنود التي تشير إلى وجود دلالة إحصائية).

5- عرض نتائج (تقييم درجة الفعلي لكفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة لدى مدرسي كلية التربية) وموازنتها:

لتحديد نتائج مدرسي كلية التربية فيما يتعلق بأهمية كفايات تصميم التدريس والاستخدام الفعلي لها تبين أن قيمة (د) المحسوبة عند العبارات رقم (13،12،11،9،8،5،2،1) هي أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.56)، وفيما يأتي إيجازٌ بمحتوى هذه العبارات: (1- مناسبة موضوع المحاضرة لحاجات الطلاب)، (2- تحديد نقاط المحاضرة الرئيسية)، (5- إثارة الاهتمام)، (8- ملاءمة المعلومات لقدرات الطلاب)، (9- التخطيط لتطوير المهارات العقلية)، (11- تنظيم المحاضرة)، (12- تقويم التعلم)، (13- تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المحاضرة). كما أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التصميم (0.25) أكبر بكثير من قيمة (د) الجدولية (0.16). وهذا يسمح برفض الفرضية رقم (5) أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

6- عرض نتائج (تقييم درجة الفعلي لكفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة لدى مدرسي كلية التربية) وموازنتها:

لتحديد نتائج مدرسي كلية التربية فيما يتعلق بأهمية كفايات تنفيذ التدريس والاستخدام الفعلي لها تبين أن قيمة (د) المحسوبة عند العبارات رقم (24،23،19،13،12،10،9،8،7،6،2) هي أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.56)، وفيما يأتي إيجازٌ بمحتوى هذه العبارات: (2- مناسبة مشكلات للإثارة)، (6- تعريف الطلاب بأهداف المحاضرة)، (7- عرض نقاط المحاضرة الرئيسية)، (8- تنويع طرائق التدريس)، (9- التنويع بالأمثلة)، (10- ربط التعلم الحالي بالسابق)، (12- استعمال تقنيات التعليم)، (13- التركيز على تعلم المبادئ والمفاهيم). (19- التقويم المرحلي)، (23- التلخيص)، (24- الأنشطة اللاصفية). كما أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التنفيذ (0.49) أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.11). وهذا يسمح برفض الفرضية السادسة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي كلية التربية لأهمية كفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها.

7- عرض نتائج (تقييم درجة الفعلي لكفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة لدى مدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

لتحديد نتائج مدرسي الاختصاصات الأخرى فيما يتعلق بأهمية كفايات تصميم التدريس والاستخدام الفعلي لها تبين أن قيمة (د) المحسوبة كانت عند الكفاية رقم (13) فقط دالة إحصائياً حيث بلغت قيمتها (0.66) وهي أكبر من قيمة (د) الجدولية التي تبلغ (0.45). علماً أن الكفاية رقم (13) تتعلق بتكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو المحاضرة. ولكن رغم ذلك كانت قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التصميم (0.31) هي أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.13)، وهذا يسمح برفض الفرضية السابعة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لدرجة أهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها، وذلك لصالح جانب الأهمية.

8- عرض نتائج (تقييم درجة الفعلي لكفايات تنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة لدى مدرسي الاختصاصات الأخرى) وموازنتها:

لتحديد نتائج مدرسي الاختصاصات الأخرى فيما يتعلق بأهمية كفايات تنفيذ التدريس والاستخدام الفعلي لها تبين أن قيمة (د) المحسوبة عند الكفايات رقم (12،8،5) هي أكبر من قيمة (د) الجدولية التي تبلغ (0.45). وفيما يلي إيجاز لمحتوى هذه الكفايات: (5- تشجيع الطلاب على المشاركة بالمحاضرة)، (8- تنويع طرائق

التدريس)، (12- استعمال تقنيات التعليم).كما أن قيمة (د) المحسوبة بالنسبة لإجمال كفايات التنفيذ (0.27) هي أكبر من قيمة (د) الجدولية والتي تبلغ (0.09)، وهذا يسمح برفض الفرضية الثامنة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقييم مدرسي الاختصاصات الأخرى لأهمية كفايات تصميم التدريس بأسلوب المحاضرة وبين تقييمهم للاستخدام الفعلي لها، وذلك لصالح جانب الأهمية.

9-عرض نتائج (الاستناد إلى مراجع علمية في المحاضرة، إضافة إلى الكتاب الجامعي المقرر) وموازنتها:
يبين الجدول رقم (5) النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث فيما يتعلق باعتماد مراجع علمية إضافة إلى الكتاب الجامعي المقرر:

التقدير أفراد العينة	دائماً	في بعض الأحيان	أبداً	لم يجب
مدرسو كلية التربية	0.66	0.17	-	0.17
مدرسو الاختصاصات الأخرى	0.88	0.06	0.06	-
الإجمال	0.77	0.12	0.03	0.08

جدول رقم (5):
النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث باعتماد مراجع علمية إضافة للكتاب الجامعي المقرر.

يبين الجدول أن نسبة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية لا تعتمد فقط على الكتاب الجامعي المقرر من أجل موضوع المحاضرة وإنما تستخدم لذلك مراجع علمية إضافية. وكما يرى (الشيخلي 1983) ((الشيء المهم بهذا الشأن عدم تقيد الأستاذ بمحاضرة بكتاب جاهز وكأنه أما الطلبة (شريط كاسيت)، وإنما يحاول التحرر من الكتاب جهد المستطاع لغرض تزويد الطلبة بشيئين مهمين، الأول: تحليل جوانب الموضوع وبيان الحقائق أو الظواهر المتصلة وبيان الرأي الخاص وتشجيع الطلبة على الإدلاء بآرائهم، والثاني: إيضاح ما غمض من الموضوع في الكتاب)).
ثم يضيف ((إن المناهج المركزية في الجامعات ظاهرة غير علمية،... فإذا كان العلم يتطور بوتائر هندسية فكيف أبحنا لأنفسنا أن ندرس الطالب كتباً مؤلفة منذ عدة سنوات؟)).

10- عرض نتائج (تكامل حلقة البحث / أو التطبيق العملي / مع موضوع المحاضرة) وموازنتها:
يبين الجدول رقم (6): النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بتكامل حلقة البحث (أو التطبيق العملي) مع موضوع المحاضرة:

التقدير أفراد العينة*	دائماً	في بعض الأحيان	أبداً
مدرسو كلية التربية	0.90	-	0.10
مدرسو الاختصاصات الأخرى	0.94	0.06	-
الإجمال	0.92	0.03	0.05

جدول رقم (6) النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بتكامل حلقة البحث (أو التطبيق العملي) مع موضوع المحاضرة.

ويبين الجدول أن نسبة كبيرة من المدرسين تساوي أو تزيد على 0.90 يحققون تكاملاً حلقة البحث (أو التطبيق العملي) مع موضوعات المحاضرة النظرية، ولهذا الأمر دور في ربط الجانب النظري مع الجانب العملي، وكما يرى (Skatkin 1975) ((يمتلك المتعلمون المعرفة النظرية بصورة ملحوظة، ولكن عندما يطلب إليهم استخدامها في المجال العملي فإنهم لا يستطيعون ذلك،... وكثيراً منهم ما يبرهن على امتلاكه لهذه المعلومات النظرية ولكنهم عاجزون فعلاً عن تطبيقها عندما يطلب إليهم ذلك، أو عندما يطلب إليهم التفكير بصورة ذاتية من أجل التوصل إلى حلول لمسائل معرفية بصورة مبدعة. إن مستوى التفكير الإبداعي عند هؤلاء الخريجين يكون متدنياً إلى حد ما)). كما أن الربط بين الجانب النظري والعملي في عملية التعلم يؤدي إلى ترسيخ التعلم وتثبيته، وكما أظهرت النتائج التجريبية لدى (Drefenstedt 1987) ((أنه كلما قام المدرس بقيادة درسه بصورة ناجحة، ولاكتساب المعلومات بشكل راسخ وثابت)). أما في حال عدم تحقق ذلك وكما يرى (ربيع 1985) ((تكون نتيجة ذلك كما هو متوقع بقاء طاقات الدارس الفكرية معطلة لبقائه في موقع المتلقي السلبي للمادة الجاهزة التي أعدها الأستاذ دون أن يسهم هو بشيء لا فكراً ولا تطبيقاً،... إن تنمية المهارات الفكرية بالإضافة إلى التزود بأدوات البحث المتخصصة كفيلة بمساعدة الطالب على التخلص من النظرة الأحادية الخاطئة المتعصبة وتفتح أمامه آفاقاً أوسع تشمل الجوانب التحليلية والتجريبية والمعيارية حسب طبيعة الظاهرة، كما تدفع ذهنه دفعاً إلى ممارسة التفكير كنوع من الرد على التحدي المطروح يجعل الاستجابة إيجابية بناءة)).

11- المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة:

من أجل تحديد طبيعة المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة، نعرض فيما يأتي المشكلات التي صرّح عنها أعضاء الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً استناداً إلى درجة تكرارها:

1- عدم توافر التقنيات التعليمية اللازمة.

2- عدد الطلاب الكبير في أثناء المحاضرة.

---

* أكد 83% من أفرد عينة مدرسي كلية التربية أنه يوجد للمواد التي يقومون بتدريسها حلقة بحث / أو تطبيق عملي.
أكد 100% من أفراد عينة مدرسي الاختصاصات الأخرى أنه يوجد للمواد التي يقومون بتدريسها حلقة بحث / أو تطبيق عملي.

3-تعليمات الالتزام بالكتاب الجامعي.

4-سلبية المتعلمين في أثناء المحاضرة.

5-عدم مناسبة أماكن التدريس وسوء ظروفها.

6-عدم تخصيص الوقت الكافي للمنهاج.

7-عدم تقيد الطلاب الالتزام بالدوام.

8-كون المناهج غير ملائمة للمحاضرة الفاعلة مع الطالب.

9-عدم وجود حلقات بحث لبعض المواد.

10- عدم توافر ربط كاف بين الواقع وموضوع المحاضرة.

11- استخدام أسلوب التلقين فقط في المحاضرة.

كما تبين العبارات أعلاه فإن تركيز أعضاء الهيئة التدريسية في عرض المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس بأسلوب المحاضرة كان ينصب على عناصر خارجة عن إرادة المدرس ذاته، ما عدا العبارة الأخيرة (استخدام أسلوب التلقين فقط في المحاضرة) علماً أن ذلك قد يكون من أهم تلك المشكلات وقد يكون إعطاءه هذه القيمة الأخيرة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لأنه يكشف تقصيرهم في مجال التدريس. وكما ترى (Schlesinger) (ربيع 1985) ((من أوجه النقد الهامة التي وجهت إلى أسلوب التلقين هو أنه أحادي الجانب لتركيزه فقط على حشو ذهن الطالب بالمعلومات ومن ثم تخفق في حسن إعداده. فقد يستطيع هذا الطالب عن طريق الاستظهار تقديم إجابة صحيحة عن أسئلة الامتحانات. لكن مثل هذا المعيار خادع لأنه إذا طلب منه الاعتماد على نفسه في عقد مقارنات في صميم ما درس فإنه سيخفق إخفاقاً ذريعاً، وكذلك إذا طلب منه وضع تقرير مختصر يوضح فيه رأيه في هذه المادة العلمية أو تقييم أية مادة مشابهة أو محاولة تطبيق نفس المادة المدروسة في حالات مماثلة فإنه لن يكون أكثر توفيقاً)).

12- اقتراحات تطوير أسلوب التدريس بالمحاضرة:

ومن أجل تحديد اقتراحات تطوير التدريس بأسلوب المحاضرة، نعرض فيما يأتي الاقتراحات التي صرّح عنها أعضاء الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً استناداً إلى درجة تكرارها:

1-ضرورة توافر التقنيات التعليمية اللازمة في قاعة التدريس.

2-استخدام أساليب التدريس التفاعلية، ومشاركة المتعلمين في أثناء المحاضرة.

3-الإقلال من أعداد الطلاب باعتماد أسلوب التشعيب.

4-السماح بعدم الالتزام بالكتاب الجامعي.

5-ضرورة تزويد الطالب بأسماء مراجع علمية غير الكتاب الجامعي لإغناء موضوع المحاضرة.

6-أن يكون لكل مقرر حلقة بحث، لإغناء معلومات المحاضرة النظرية.

7-توفير الدوريات العلمية والكتب الحديثة للمدرس لمواكبة التطورات الحديثة في مجال تخصصه.

8-التخطيط في أنظمة الكليات بحيث يتبع المحاضرة النظرية مباشرة درس حلقة البحث (أو التطبيق العلمي) والربط بينهما.

9-توفير قاعات تدريس بشروط مناسبة.

10-الإعداد الجيد للمحاضرة من قبل المدرس، وإكثاره من الأمثلة للإيضاح.

11-وضع الكتب في متناول الطلاب منذ بداية العام، ليتمكنوا من التحضير للمحاضرة.

12-تخفيض نصاب المدرس ليتمكن من الإعداد الجيد للتدريس.

13-توفير إمكانات التصوير (الفوتوكوبي) على نطاق واسع في الجامعة، ليصار إلى تصوير موضوعات من مراجع متنوعة وتوزيعها على الطلاب.

يقدم (لومان 1984) و(Knöchel 1986) مجموعة من الاقتراحات للإلقاء الجيد للمحاضرة نعرضها فيما يأتي بإيجاز لإغناء الاقتراحات السابقة:

1-توزيع المادة بحيث تناسب الزمن المتاح.

2-إيجاد طرق موجزة لعرض المحتوى وإيضاحه، واستخدام عبارات سهلة تعبر عن المفاهيم، ثم تعريف المصطلحات الفنية.

3-إثارة اهتمام الطلاب في بداية المحاضرة وتعريفهم بأهداف التدريس.

4-تنظيم وعرض الأفكار الجوهرية والأساسية في المحاضرة.

5-طبق مخطط المحاضرة وضمن توضيحات جديدة، وتصرف بعفوية وتلقائية.

6-اكسر رتابة المحاضرة بتنويع أساليب العرض.

7-نوّع من استخدامك للأصوات والإشارات والحركات الجسدية.

8-افسح مجالاً للطلبة ليطرحوا أسئلتهم.

9-قدم خلاصة مناسبة في نهاية المحاضرة.

10-تقبل إرشاد طلبتك وتوجيههم في أثناء المحاضرة، وراقب ردود فعلهم باستمرار وتعلم منهم.

ويعرض (القلا / ناصر 1992) أربعة أساليب لتحسين طريقة المحاضرة هي:

1- السعي لأن تكون المحاضرة دافعاً لمزيد من البحث والدراسة.

2- عدم التركيز على التفصيلات الدقيقة وتوجيه الانتباه على المفاهيم والتعميمات والمبادئ المرتبطة بالموضوع.

3- إشراك الطلاب بالمحاضرة بتوجيههم للأسئلة وبإجابتهم عن أسئلة المدرس.

4- استخدام الوسائل والإكثار من الأمثلة في المحاضرة.

14-عرض نتائج (اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي) وموازنتها:

يبين الجدول رقم (7) النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي.

التقدير أفراد العينة	موافق	لا رأي لي	غيـــــر موافق
مدرسو كلية التربية	0.67	-	0.33
مدرسو الاختصاصات الأخرى	0.72	-	0.28
الإجمال	0.72	-	0.30

جدول رقم (7)

النسبة المئوية لتكرار تقديرات أفراد عينة البحث لاتجاهاتهم نحو دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي.

يبين الجدول أنّ ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية تقريباً لديهم اتجاهاتٌ إيجابية نحو هذه الدورات والثلث الآخر لديهم اتجاهات سلبية فيما يتعلق بهذه الدورات، ونعرض فيما يلي موجزاً للمسوغات التي قدمها أعضاء الهيئة التدريسية بالموافقة أو عدم الموافقة على المشاركة في مثل هذه الدورات:

مسوغات عدم الموافقة على المشاركة في دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي	مسوغات الموافقة على المشاركة في دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي	المسوغات المدرسون
- لأني مطلع على أساليب وطرائق التدريس المختلفة. - لأني أطور عملي التدريسي من خلال مراقبتي لسلوكي وما يجري في قاعة الدرس.	- متابعة التطورات الجديدة في مجال طرائق التدريس. - الإطلاع على خبرات الآخرين. - بسبب عدم الحصول على الدوريات والكتب الحديثة.	مدرسو كلية التربية
-لكل طريقة تبعاً لطبيعة المادة وإمكانات الطلاب. -تطور نفسي من خلال التعييم الذاتي لعملي. -لقناعتي أن أسلوبي جيد في التدريس.	- للإطلاع على أساليب التدريس وطرائقه من اختصاصات في هذا المجال.	مدرسو الاختصاصات الأخرى

جدول رقم (8) موجز مسوغات أعضاء الهيئة التدريسية بالموافقة أو عدم الموافقة على المشاركة في دورات الإعداد التربوي في التعليم العالي.

ترى استراتيجية تطوير التربية العربية (السلوم 1983) أن من بين المسارات التي ينبغي أن يسير التعليم العالي في دروبها ((إيجاد البرامج المهنية المتكاملة لتدريب المعيدين والأعضاء الجدد وإيجاد تفاعل وحوار بين أعضاء هيئات التدريس الجدد والقدامى لتجديد مستويات الأداء وتجويدها)). لذلك لابد من ضرورة توجيه برامج تدريب مدرسي التعليم العالي لتستخدم الكفايات المهنية الأساسية التي تعين المدرس على أداء أدواره المختلفة. يرى (الشيخلي 1983) ((أن الأستاذ الجامعي، قدوة كبيرة للطالب، فإذا كان لا يتوافر بهذه القدوة مقوماتها العلمية، وجوانبها النفسية والتربوية، يغدو قيادة غير فاعلة وغير منتجة)).

وفي ختام هذا البحث نقدم نموذجاً تخطيطياً لمراحل تصميم وتنفيذ وتقويم التدريس بأسلوب المحاضرة ليكون عوناً للأساتذة الجامعيين من أجل محاضرة جامعية متقنة.

المرحلة التقييمية		المرحلة التنفيذية		المرحلة التحضيرية
أ- إجراءات أساسية		أ- إجراءات أساسية		أ- إجراءات أساسية
- تنفيذ التقويم البعدي.		- تحفيز المتعلمين وإثارتهم لموضوع المحاضرة.		-اختيار موضوع المحاضرة.
		- ربط لمعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.		- تحليل محتوى الموضوع إلى نقاط تعليمية.
ب- إجراءات إضافية		- عرض النقاط الأساسية في المحاضرة.		- تحديد الأهداف السلوكية.
- تنفيذ وتقويم النشاطات المرغوبة بعد		- عرض فقرات المحاضرة.		- اختيار طرائع التدريس الناسبة.
المحاضرة.		- استخدام تقنيات التعليم.		- اختيار تقنيات التعليم المناسبة.
		- تلخيص المحاضرة بعرض النقاط الجوهرية.		- أسلوب تقديم التغذية الراجعة.
		- تنفيذ التقويم المرحلي.		ب- إجراءات إضافية
		ب- إجراءات إضافية		- اختيار مصادر إضافية غير الكتاب الجامعي.
		- إرشاد المتعلمين إلى مصادر ومراجع إضافية.		- اختيار موضوعات لحلقة البحث ترتبط بموضوع
		- عرض موضوعات لحلقة البحث.		المحاضرة.
		- تنفيذ الأنشطة المرغوبة في أثناء المحاضرة.		- التعرف على الخصائص المميزة للمتعلمين.
		- خصص وقتاً لاستفسارات المتعلمين ومناقشاتهم.		- بيان طريقة الاتصال مع الطلاب.

جدول رقم (9): نموذج تخطيطي مقترح لمراحل تصميم وتنفيذ التدريس بأسلوب المحاضرة*

* توصل الباحث إلى وضع النموذج المقترح مستفيداً من بعض الخطوات الواردة في نموذج (حمدان 1988)، ونموذج (روميسوفسكي 1976)، ونموذج (جيرلاك وايلي 1971، في: قلا، صيام)، نموذج (سيرس ولوينثال 1970، في: زاهر/اسكندر 1991).

REFERENCE المراجع

1- بل فريدريك، 1987 طرق تدريس الرياضيات، ترجمة: محمد أمين المفتي / ممدوح محمد سليمان – الطبعة الثانية – الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

2- بوز كهيلا، 1986 تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري، رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق.

3- حمدان محمد زياد، 1983 أساليب التدريس (أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها)، دار الرياض، الرياض.

4- حمدان محمد زيادة، 1988 التدريس المعاصر (تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه)، دار التربية الحديثة، الرياض.

5- ربيع محمد محمود، 1985 تطور التعليم في حقل العلوم السياسية كأداة للتنمية، مجلة العلوم الاجتماعية – المجلد 13 العدد2، 11-36.

6- روميسوفسكي آ.ج، 1976 اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، ترجمة صلاح عبد المجيد العربي، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

7- زاهر ضياء، 1991 التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، مركز الكتاب للنشر، مصر.

8- الزراد فيصل / يحيى على 1988 الإحصاء النفسي والتربوي (مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم)، الطبعة الأولى، دار القلم، دبي.

9- السلوم حمد إبراهيم، 1983 استراتيجية تطوير التربية العربية إلى أين؟، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس.

10- السيد محمود أحمد، 1986 تطور طرائق تدريس اللغات الحية، المجلة العربية للتربية، المجلد السادس العدد الأول، 140-156.

11- الشيخلي عبد القادر، 1983 تطوير المستوى العلمي للطالب الجامعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

12- غالب حنا، 1970 مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، الطبعة الثانية، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

13- قلا فخر الدين / ناصر يونس، 1992 أصول التدريس، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

14- قلا فخر الدين / صيام محمد وحيد، 1995، تقنيات التعليم، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

15- لومان جوزيف، 1989 إتقان أساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردني، الأردن.

16- مرعي توفيق، 1983 الكفايات التعليمية في ضوء النظم، الطبقة الأولى، دار الفرقان، عمان.

1- CLAUβ G. 1983 Grundlagen der Statistik für psychologen, Pädagogen und Soziologen, 7. Auflage-Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

2- DREFENSTEDT, E. 1987 Effektivität des Unterrichts (Erfahrungen, Probleme, Lösungswege) Volk und wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

3- KNÖCHEL, W. 1986 Hochschulbildungheute – Einführung in die Hochschulpädagogik, Teil 2, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.

4- SKATKIN, M.N. 1985 Die Aufgaben der Didaktik und die Erhöhung der Qualität des Unterrichts, in: Aktivität und Erkinntnis - Volk und wissen - Volkseigener Verlag, Berlin.