



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مذكرة تخرج بعنوان:

استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة

الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة

- دراسة ميدانية بجامعة تاسوست -

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص : ادارة واشراف بيداغوجي

إعداد الطالبة:

Ø منوش أسماء

لجنة المناقشة:

Ø الأستاذ(ة):.....رئيسا(ة).

Ø الدكتورة: بكيري نجية.....مشرفا(ة).

Ø الأستاذ(ة):.....مناقشا(ة).

السنة الجامعية: 2016-2017

شكر وتقدير

أولا نحمد الله عز وجل الذي وفقنا لتتويج عملنا

وبكل معاني الشكر والعرفان نتوجه لكل من أمدنا بالمساعدة سواء من قريب أو من بعيد ووقف إلى جانبنا لإخراج هذا العمل على هذه الصورة، وإن كان لنا أن نخص أحدا بالذكر فلا يسعنا إلا أن نقدم خالص شكرنا وامتناننا للدكتورة القديرة التي أشرفت على هذا العمل "بكيري نجيبة" مثنيين على توجهاتها الثمينة، كما نشكر الأستاذ الفاضل قرفي محمد على جهده معنا وكل ما بذله من جهد ووقت لأجل مساعدتنا في هذا العمل. وأخيرا فإن وفق هذا العمل وحوى في طياته على إيجابيات ونجاح يذكر فهو منسوب لجميع من ساعدنا.

ملخص الدراسة

أ) الملخص باللغة العربية :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة.

وانطلق البحث من الفرضية الرئيسية هي: استراتيجيات التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، والتي تفرعت منها ثلاثة (03) فرضيات جزئية هي:

- 1 - إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة .
- 2 - إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة .
- 3 - إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة .

ولتحقق من هذه الفرضيات ميدانيا، تم إعداد استبانة كأداة للدراسة بحيث بلغ عدد فقراتها (31) فقرة موزعة على ثلاث محاور وهي، إستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي، إستراتيجية المناقشة والتحصيل الدراسي، إستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من 160 طالب تم اختيارهم عشوائيا، بعد التحقق من خصائصها السيكميترية (الصدق، الثبات)، وقد تم معالجة البيانات الاحصائية المحصل عليها من الاستبانة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

وقد حققت الدراسة النتائج التالية:

- 1 - إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة بدرجة متوسطة.
- 2 - إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة بدرجة عالية.
- 3 - إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة بدرجة عالية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدريس، الأساتذة، الجامعة، التحصيل، التحصيل الدراسي، الطلبة.

Résumé d'étude:

- Cette étude vise à avoir des stratégies d'enseignement adoptées par les professeurs universitaires et leurs effets sur l'obtention traitée des étudiants.

La recherche commence par une hypothèse principale : les stratégies d'enseignement adoptées par les professeurs universitaires ont une influence sur l'obtention traitée des étudiants. Cette hypothèse principale a été divisée en trois hypothèses secondaires qui sont :

1. Une stratégie d'explication adoptée par les professeurs universitaires est due à une influence sur l'obtention traitée des étudiants.
 2. Une stratégie d'interaction adoptée par les professeurs universitaires est due à une influence sur l'obtention traitée des étudiants.
 3. Une stratégie pour résoudre les problèmes adoptée par les professeurs universitaires est due à une influence sur l'obtention traitée des étudiants.
- Pour vérifier ces hypothèses en pratique, on a fait un questionnaire comme outil d'étude qui se compose de trente et un paragraphes divisés en trois chapitres qui sont : L'échantillon d'étude se compose de cent et soixante étudiants qui ont été choisis spontanément. Après la vérification des caractéristiques psychométriques (la sincérité, la certitude) on a analysé les statistiques obtenues de ce questionnaire en utilisant un programme statistique des sciences sociales. L'étude se termine par l'obtention des résultats suivants :
 - Une stratégie d'expliquer adoptée par les professeurs universitaires possède, une influence sur l'obtention traitée des étudiants en moyen degré.
 - Une stratégie d'interaction adoptée par les professeurs universitaires possède des effets sur les étudiants en maximal degré.

- Une stratégie pour résoudre les problèmes adoptés par les professeurs universitaires est due une influence sur l'obtention traitée des étudiants en maximal degré.
- Les mots clés d'étude :
Des stratégies, des stratégies d'enseignement, l'obtention, l'obtention traitée, les étudiants.

المحتوى	الصفحة
شكرو تقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ب ، ج
فهرس المحتويات	د ، هـ ، و ، ز
فهرس الجداول	ح ، ط ، ي
فهرس الملاحق	ك
مقدمة	ل ، م
الباب الاول : الجانب النظري للدراسة	
الفصل الاول : الاطار العام للدراسة	
تمهيد	5
أولا : أسباب إختيار الموضوع	7-6
ثانيا : أهداف الدراسة	7
ثالثا : أهمية الدراسة	8-7
رابعا : إشكالية الدراسة	12-9
خامسا : فرضيات الدراسة	12
سادسا : تحديد المفاهيم	18-13
سابعا : الدراسات السابقة	27-18

28-27	ثامنا: التعقيب على الدراسات السابقة
29	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: إستراتيجيات التدريس
31	تمهيد
32	أولا : تعريف إستراتيجيات التدريس
33-32	ثانيا : الفرق بين الإستراتيجية والأسلوب والطريقة
57-33	ثالثا : أنواع إستراتيجيات التدريس
57	رابعا: أهمية إستراتيجية التدريس
58-57	خامسا : تصنيفات إستراتيجيات التدريس
58	سادسا : عوامل تحديد إستراتيجية التدريس
60-59	سابعا : مضمون الإستراتيجية التدريسية
60	ثامنا : الوظائف الأساسية لإستراتيجيات التدريس
61	تاسعا : معايير إختيار الإستراتيجية التدريسية
62	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: التحصيل الدراسي
64	تمهيد
65	أولا : مفهوم التحصيل الدراسي
66-65	ثانيا : المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي

67-66	ثالثا: أهمية التحصيل الدراسي
67	رابعا: أهداف التحصيل الدراسي
74-67	خامسا : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
77-75	سادسا :شروط التحصيل الدراسي الجيد
84-77	سابعا: قياس التحصيل الدراسي
86-84	ثامنا : النظريات المفسرة لأسباب إختلاف للتحصيل الدراسي
87	خلاصة الفصل
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	
89	تمهيد
91-90	أولا :مجالات الدراسة
90	1 - المجال المكاني
90	2 - المجال الزمني
91	3 - المجال البشري
92-91	ثانيا : منهج الدراسة
93-92	ثالثا : الدراسة الإستطلاعية
94-93	رابعا : أدوات جمع البيانات
97-94	خامسا : عينة الدراسة

98	سادسا: الخصائص السيكومترية للاداة
99-98	سابعا: أساليب المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة
99	ثامنا: تنفيذ الدراسة
100	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
102	تمهيد
127-103	أولا : عرض وتحليل البيانات
132-127	ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة
133-132	ثالثا: المناقشة العامة لنتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة
134-133	رابعا: مقترحات الدراسة
136	خاتمة
143-138	قائمة المراجع
147-145	قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	توزيع افراد العينة حسب الجنس	96
02	توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي	96
03	توزيع افراد العينة حسب التخصص	97
04	يوضح أن الأستاذ يعتمد إستراتيجية الإلقاء أثناء تقديم الدرس	103
05	يوضح تفضيل الإلقاء في تقديم الدروس	104
06	يوضح أن إستراتيجية الإلقاء تساعد في استيعاب الدروس	104
07	توضح أن إستراتيجية الإلقاء تمكن من إدراك المفاهيم الواردة في الدرس	105
08	يوضح أن الأستاذ يستغرق مدة طويلة في إلقاء الدرس	105
09	يوضح أن الأستاذ يقوم بتقديم معلومات كثيرة أثناء إلقاء الدرس	106
10	يوضح أن الأستاذ يتوسع في شرح الدرس أثناء إلقائه	106
11	يوضح أن الإنتباه يتشتت أثناء إلقاء الدرس	107
12	يوضح أن إستراتيجية الإلقاء تزودني بمعلومات أفضل مقارنة بغيرها	108
13	يوضح أن إستراتيجية الإلقاء تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي	108
14	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على استراتيجية الإلقاء	109

110	يوضح أن الأستاذ يفتح مجالا للمناقشة أثناء تقديم الدرس	15
111	يوضح أن الأستاذ يقبل الحوار أثناء تقديم الدرس	16
111	يوضح أن إستراتيجية المناقشة تساعد على استيعاب الدرس	17
112	يوضح أن إستراتيجية المناقشة تمكن من اكتساب مهارات الحوار والتواصل	18
113	يوضح أن الأستاذ يعتمد على المناقشة الجماعية في تقديمه للدرس	19
113	يوضح أن إستراتيجية المناقشة تزيد من قدرتي على الفهم	20
114	يوضح أن الأستاذ يفتح مجالا للتعبير عن الآراء أثناء المناقشة	21
114	يوضح أن المعلومات المكتسبة أثناء المناقشة تكون أكثر ثباتا في الذهن	22
115	يوضح أن إستراتيجية المناقشة في التدريس ترفع من الثقة بالنفس	23
115	يوضح أن إستراتيجية المناقشة تساهم في توسيع دائرة الرصيد المعرفي	24
116	يوضح أن إستراتيجية المناقشة تفتح أبواب التنافس العلمي المشروع	25
117	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة حول استراتيجية المناقشة	26
118	يوضح أن الأستاذ يستخدم حل المشكلات في التدريس	27
119	يوضح أن الأستاذ يطرح أسئلة غامضة أثناء التدريس	28

120	يوضح أن الطالب يجد صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته	29
120	يوضح أن الطالب يكتسب أفكار جديدة أثناء بحثه على الإجابة الملائمة على الأسئلة	30
121	يوضح أن إستراتيجية حل المشكلات في التدريس تنمي القدرات العقلية لدى الطالب	31
121	يوضح أن إستراتيجية حل المشكلات تمكن من مواجهة العراقيل التي قد تعترض سبيله	32
122	يوضح أن إستراتيجية حل المشكلات تنمي حب الاستطلاع لدى الطالب	33
123	يوضح أن الطالب يشعر بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه	34
123	يوضح أن إستراتيجية حل المشكلات في التدريس تثير دافعية الطالب نحو المادة الدراسية	35
124	يوضح أن إستراتيجية حل المشكلات تساهم في رفع مردود التحصيل الدراسي لدى الطالب	36
125	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة افراد العينة حول استراتيجية حل المشكلات	37
126	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة افراد العينة حول استراتيجيات التدريس وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة	38

فهرس الملاحق :

الرقم	قائمة الملاحق
1	استمارة تبين استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الاساتذة الجامعيين وتأثيرها على الحصيل الدراسي للطلاب

مقدمة

تشهد الأيام الأخيرة، إتساعاً في الفجوة بين إحتياجات الطلاب التعليمية- التربوية، وبين قدرات المعلمين المهنية، على مواكبة التغييرات الحضارية السريعة. حيث تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والإستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير والبحث والنقد والإصغاء والإنضباط، إلى الحد الأقصى الممكن. و من أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة؛ فعلى المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية، والإتجاهات المتعلقة بسير الطلاب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم، لقد غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا هذا، مشروعاً إنسانياً طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب، من أجل مدّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته ومع ذلك فإن الإتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، ما زال يعتمد على طرق النقلين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب، وتصنع منه متعلماً إتكالياً سلبياً، ينتظر دوره دوماً للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المعلم، ووفقاً لما يراه، وقد يؤدي هذا إلى كبت مواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه.

أن مصادر المعرفة والعلم المتوفرة للطلاب في هذه الأيام، متنوعة ووفيرة، ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها لذا لم يعد دور المعلم الهام، مقتصرأً على توصيل المعلومات فقط، بل يتعدى ذلك بكثير إذ أنه صار مسؤولاً عن بناء شخصية الطالب الباحث والمفكر والناقد والمستقل الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً.

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على إحدى المهارات الهامة جداً، في مهنة المعلم ألا وهي الاستراتيجيات التعليمية، وطريقة توظيفها كأداة تربوية فعالة ومؤثرة، لمساعدة الطالب على التفكير والتعلم والتقدم على جميع الأصعدة الإنسانية والفكرية والاجتماعية ، حيث سيتم التطرق إلى أهم العوامل المسؤولة عن توفير الجو التعليمي الملائم، والأشكال المختلفة للإستراتيجيات، وكذلك طريقة إختيارها من قبل المعلم.

وضمن هذا المسعى فقد تم تقسيم هذا البحث من حيث البناء المنهجي الى قسمين اساسيين : الأول نظري والثاني تطبيقي، اما من حيث الفصول فقد قسم الى خمسة، يتضمن الفصل الأول سبعة عناصر تطرقنا من خلاله الى أسباب إختيار الموضوع، أهداف الدراسة، الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع والتعقيب عليها، أما الفصل الثاني فقد خصص للحديث عن إستراتيجيات التدريس، حيث تطرقنا إلى تعريف إستراتيجية التدريس ثم أنواع إستراتيجية التدريس، أهميتها، تصنيفاتها وتحديد إستراتيجيات التدريس ومضمونها، والوضائف الأساسية لإستراتيجية التدريس، ومعايير إختيار الإستراتيجيات التدريسية، أما الفصل الثالث والذي عنوانه التحصيل الدراسي تطرقنا فيه إلى تعريف التحصيل الدراسي، المفاهيم المرتبطة به، أهميته، أهدافه، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وشروط التحصيل الدراسي الجيد، طرق قياسه، النظريات المفسرة له، وبالموازاة مع الفصول النظرية تم تخصيص فصلين للجانب الميداني وهو الفصل الرابع المعنون بالجانب المنهجي للدراسة سنتطرق فيه الى حدود الدراسة، وهي الحدود المكانية، الزمانية، البشرية، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، ادوات جمع البيانات، عينة الدراسة، الخصائص السيكميتريية للاداة، تنفيذ الدراسة، انتقالا الى الفصل الخامس بحيث تطرقنا فيه الى عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، ثم النتيجة العامة للدراسة والتوصيات والاقتراحات، وأخيرا خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

أولاً: إشكالية الدراسة.

ثانياً: فرضيات الدراسة .

ثالثاً: أسباب إختيار الموضوع.

رابعاً: أهداف الدراسة .

خامساً: أهمية الدراسة .

سادساً: تحديد المفاهيم.

سابعاً: الدراسات السابقة .

ثامناً: التعقيب على الدراسات السابقة .

خلاصة الفصل

تمهيد

تكمن أهمية هذا الفصل في إعتبره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية تهدف من خلاله إلى توضيح أهم ملامح الدراسة والتي تقوم على مسار معين لذلك يجب على الباحث عند انطلاقه من دراسة أي بحث أن يحدد موضوع الدراسة أو الإطار العام للدراسة.

و سننظر في الإطار العام لدراستنا هذه المعنونة بإستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة إلى أسباب اختيار الموضوع، وأهدافه وأهميته، إلى إشكالية الدراسة والفرضيات.

بالإضافة إلى تحديد المفاهيم التي تناولها البحث وأخيرا اختيار بعض الدراسات السابقة التي قد يرى الباحث أنها تتلاءم وتخدم الموضوع.

أولاً: الإشكالية:

تواجه البشرية اليوم ثروة علمية معلوماتية فاقت كل التوقعات فلم تعد المعرفة ثابتة أو محددة، بنقطة بداية أو نهاية، ولكنها أصبحت متغيرة لا نهاية لها مما يفرض علينا وجود قاعدة علمية راسخة تأهلنا لمواكبة التحديات التربوية، والتراكم المعرفي، والمساهمة في توظيف المعرفة من أجل المستقبل أفضل، مما جعل العبئ على عاتق التربية التي لم يقتصر دورها على مجرد تحصيل المعلومات فقط بل ما تقدمه من استراتيجيات تدريسية مختلفة.

بحيث أصبحت المسيرة التعليمية في عصرنا هذا مشروعا إنسانيا طويل الأمد يحتاج إلى تحريك طاقات العلم، البحث والإبداع الداخلي للطالب من أجل مده بالدافعية والرغبة لتحقيق أهدافه وحتى يتحقق ذلك يحتاج على أستاذ ناجح بإعتباره أحد العوامل المؤثرة والأساسية في العملية التعليمية. (الصرايرة وآخرون، 2009، ص7)

وتعد إستراتيجيات التدريس ترجمة حقيقية لعمل الأستاذ وأهم عنصر كونها تلعب دورا فعال ومهما في تحقيق نتائج التعلم عن طريق قيام المتعلم بالأنشطة التي من شأنها أن تحدث تغيير مرغوبا في سلوكه وفي مقدرته على التفكير، فهي التي تحدد الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم في الموقف الصفّي، إذ لا يمكن إجراء عملية تعليمية تعلمية تامة وفعالة ومنتجة بدونها فالأستاذ لا يستطيع الإستغناء عنها لأن من دون إستراتيجية تدريسية يتبعها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية، لأن قدرته على إستخدامها تساعده على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق نحو تطوير مهارات البحث والنقد والتفكير والإصغاء إلى الحد الأقصى الممكن، ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة فعليه أيضا تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية والإتجاهات المتعلقة بالطالب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم من خلال العمل وفق أنواع عديدة ومتعددة من إستراتيجيات التدريس، كالعصف الذهني، وإستراتيجية المناقشة، حل المشكلات، لعب الأدوار، وغيرها، التي أصبح توظيفها كأداة تربوية فعالة ومؤثرة لمساعدة الطالب على التعلم والتقدم في جميع الأصعدة، لدى تعد هذه الإستراتيجيات التدريسية مركبات هامة إذا ألم بها الأستاذ في تقديمه للمعارف والمعلومات فإنه سوف يتمكن من الوصول إلى طلبته وتقريب المفاهيم إليهم على أكمل وجه وإحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلمين وفي طرائق تفكيرهم من خلال تنمية التفكير العلمي وقدرتهم على الإبداع والابتكار، فالأستاذ ليس مطالب بالإلتزام بإستراتيجية معينة بل عليه أن يكون مرنا في توظيفه لها واختياره أنسب

إستراتيجية لإثارة إهتمام الطلبة وزيادة دافعتهم للتعلم، لأن إعتقاد طريقة معينة أو الإلتزام بها كالتلقين والتعليم التقليدي تقلل من شأن الطالب وتصنع منه متعلما إتكاليا سلبيا ينتظر دوره دوما للمشاركة وفي الوقت الذي يحدده الأستاذ وفقا لما يراه وقد يؤدي هذا إلى كبت مواهبه وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه، لأن هذا النوع من الطرائق تكون جامدة، بعيدة عن الحداثة والتجديد، وتخلق الملل لدى الطالب لذلك دعت الضرورة لمواكبة كل ما هو متماشي مع حاجة العصر والأهداف التربوية المنشودة. فالتنوع في استراتيجيات التدريس أصبح ضروري من قبل الأستاذ يجب أن يتسلح بها، يكون متمكنا منها يطبقها أثناء تقديمه للدرس لزيادة حماس وتفاعل الطلبة ولأهميتها في معرفة الفروق الفردية ومراعاتها والعمل على تزويد الطلبة بجميع الخبرات التربوية المخطط لها في المناهج، وتحقيق أكبر قدر ممكن من الفعالية، والفهم والاستيعاب الجيد باعتبارها تدفع الطالب نحو التجدد والتطور في نمط تفكيره وإيصاله إلى تعليم هادف بعيدا عن الخمول والروتين. (عطية، 2009، ص24)، لأن الأستاذ الناجح ونجاحه يستند على قدرته على اختيار الإستراتيجية الأنسب التي تتناسب مع المادة الدراسية والطلبة وقدراتهم ومحتوى الدرس، حيث أن هناك العديد من الموصفات التي يجدر بالأستاذ أن يأخذها بعين الاعتبار حينما يفكر في إختيار الإستراتيجية التدريسية التي تضمن تزويدهم بمختلف المهارات والإتجاهات والقيم التي يرغب أن يوصلها إليهم لأن الإستراتيجية التدريسية تتحكم إلى حد كبير في مدى إقبال الطلاب على الحصة أو إنصرافهم عنها فبواسطتها يرغب ويحبب الأستاذ لطلاب العلم ويثير قابليتهم للعمل التعاوني البناء الذي يحققون من خلاله بناء شخصياتهم واستعدادهم لمواصلة التعلم، لذلك فإن استراتيجيات التدريس هي التي تؤهل المعلم للنجاح من خلال العمل وفقها والاعتماد على أحد الإستراتيجيات أثناء تقديمه للدرس، تمكن طلابهم من بلوغ أهدافهم التي ينشدونها، ورفع للمستوى الأكاديمي لديهم.

فتدني مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية حيث أصبحت تشكل قلقا لما لها من إنعكاسات سلبية على مستقبل الطالب، والمجتمع لذلك نجد إهتمام كبير من قبل المختصين في ميدان التربية بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي (الجيلالي، 2014، ص21)، فإعتبار الدرجة التي يحصل عليها الطالب سواء كانت جيدة أو ضعيفة تمثل أحد العوامل التي من خلالها يمكن الحكم على

نجاحة أو عدم نجاحة إستراتيجية تدريس أي أستاذ كونها تعد من الأساليب الهامة والضرورية للعمل في حقل التدريس لهذا فإن المستوى التحصيلي للطلاب مرآة عاكسة لتكوينه فكريا، ثقافيا، علميا، وأخلاقيا، فتقويم الأداء الدراسي للطلاب ينظر عليه على أنه محك أساسي يمكن في ضوءه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب، والحكم على الإنتاج التربوي كما ونوعا.

إن التحصيل الدراسي ظاهرة مركبة متعددة الجوانب تؤثر فيها مجموعة من المتغيرات وينظر إليها على أنها من الموضوعات الرئيسية في جميع المراحل التعليمية، وحتى المرحلة الجامعية التي أصبحت مجالا خصبا للبحث، لهذا نعتقد أن هناك علاقة تأثير متبادلة بين ثنائي متفاعل إستراتيجية التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات منها دراسة جروثر (1999م) التي أكدت أن الأسباب الرئيسية في تدني التحصيل الدراسي لدى الطالب راجعا إلى تغيب الإستراتيجيات التعليمية التعلمية، وكذا كل من دراسة كونغر وهوفر 1996م (أبو جادو، نوفل، 2010، ص297).

وفي هذا الصدد تعاني العملية التدريسية في الجامعة الجزائرية الكثير من الإشكاليات نتيجة تبادل التهم بين الطالب والأستاذ، إذ نجد العديد من الممارسات التدريسية التي يأتي بها الأستاذ داخل حجرات الدراسة لا تشد إلى تدبير محكم إذ غالبا ما يتم الاهتمام بالكم المعرفي وتبليغه بالإستراتيجية التي ألفها الأستاذ على حساب الطالب فعادة ما تكون إستراتيجيات التدريس التقليدية لا تساعدهم على الفهم المثالي للمقررات الدراسية وكذلك عدم قدرة الطالب على التوافق مع إستراتيجيات التدريس المتبعة مما يؤثر على فهمه وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما دفعنا إلى محاولة تشخيص جوانب موضوع إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة.

وللتحقق من ذلك قمنا بإجراء دراسة ميدانية بجامعة تاسوست معتمدين بذلك على التساؤل الرئيسي الذي مفاده:

- هل إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة؟

ويندرج ضمن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي.

2. هل إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي.
3. هل إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي.

ثانيا: فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات التي طرحناها في نهاية الإشكالية قمنا بصياغة فرضيات البحث على الشكل التالي:

الفرضية الرئيسية:

إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة

الفرضيات الجزئية:

ü إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة.

ü إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة.

إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة.

ثالثا- أسباب إختيار الموضوع:

لا شك أن أي دراسة علمية تقف وراءها جملة من الدوافع التي تجعل الباحث يهتم بها، ويعمل على توضيح معالمها والإحاطة بكل جوانبها ومن أبرز الأسباب التي دفعتني إلى إختيار الدراسة.

أ- الأسباب الموضوعية:

- إستراتيجيات التدريس من أهم العناصر العلمية التربوية التي تستدعي البحث كونها الآلية الفكرية التي تنمي عند الطالب المعارف وكيفية إستيعابها وتطبيقها.
- إثراء المجال المعرفي المرتبط بالجانب التخصصي
- تزويد المكتبة الجامعية بالدراسات الميدانية التي تشمل إستراتيجيات التدريس والتحصيل الدراسي.

- معرفة أهم الإستراتيجيات المتبعة والمؤثرة على التحصيل الدراسي.
- التغييرات الحاصلة في الوسائل التعليمية والتي لها أثر في تغيير إستراتيجيات التدريس
- معرفة أسباب ضعف مستوى الطلاب هل هو راجع الى إستراتيجيات المتبعة من طرف الأساتذة أو إلى أشياء أخرى.

ب- الأسباب الذاتية:

- إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص إدارة إشراف بيداغوجي.
- توسيع المعارف الشخصية وخدمة تخصصي العلمي.
- الرغبة الشخصية في معرفة مدى مواكبة الأساتذة مستجدات التعليم وتكيفهم معها.
- الاهتمام بالقضايا التربوية خاصة المتعلقة بالأستاذ الجامعي من تفوق أو ضعف في المستوى التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي.
- الاهتمام بمهنة التدريس.
- الرغبة في الإطلاع على إستراتيجيات التدريس المستعملة من قبل الأستاذ الجامعي.
- بحكم تخصصي في الإدارة والإشراف البيداغوجي وجدت نفسي مهتمة أكثر بالمسائل التربوية والقضايا المتعلقة بالأساتذة والطلبة كإستراتيجية التدريس والتحصيل الدراسي.
- إهتمامي الشخصي بموضوع إستراتيجية التدريس وتأثيرها على التحصيل الدراسي خاصة في التعليم الجامعي التي تعتبر منعرجا حاسما في حياة الطالب والنابع من الإحساس بأن هذه المشكلة يجب أن نقف عليها ونهتم بدراستها عن قرب.

رابعاً: أهداف الدراسة:

- إن الهدف من أي دراسة علمية هو الكشف عن الموضوع والبحث عن حقائق المشكلة محل الدراسة للوقوف على حلول للمعالجة والتمحيص فيها ومن هذا المنطلق فإن دراستنا هذه تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها فيما يلي:
- الوصول إلى معرفة إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة.
- معرفة أكثر الإستراتيجيات تأثيراً على نتائج التحصيل الدراسي للطلاب.

- محاولة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية.
- إبراز دور أهمية إستراتيجيات التدريس في زيادة الدافعية لدى الطلبة نحو التعليم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي لديهم.

خامسا :أهمية الدراسة:

- أهمية المعالجة في هذا الموضوع ودراسته تستقي أهميتها من الموضوع نفسه ف"إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على تحصيل الدراسي لطلبة لها وزن في الميدان التربوي ويمكن تلخيص أهميتها في النقاط التالية:
- إبراز أهمية الإستراتيجيات التدريس ودورها في تحديد المستوى التحصيلي للطلبة.
- إبراز أهمية نجاح العملية التعليمية بالجامعة مقرون بجلب الإهتمام بالدور الفعال للأستاذ الجامعي.
- إلقاء الضوء على مدى التطبيق الفعلي للإستراتيجيات التدريسية من قبل الأستاذ الجامعي.
- التنبيه على إقتران التحصيل الدراسي للطلاب بالإستراتيجية المطبقة عليه في عملية التدريس للأستاذ الجامعي.
- أهمية النظر في محاولة إعداد الأستاذ الجامعي وتدريبه وفق أسس حديثة تواكب الإصلاح التربوي وكل ما هو جديد لضمان التفوق في التدريس والتفوق في النتائج.

٦٦ سادسا: تحديد المفاهيم:

تعتبر المفاهيم جهازا نظريا ذو طابع رمزي ومنطقي، يستجيب لعدة شروط منها الموائمة في مواجهة إشكالية محددة وموضوعات معينة وتماسك فيما بينها وبين القضايا التي تستعملها النظرية، كما تعد المحور الرئيسي الذي يستند إليه الباحث من خلال قيامه ببحوث ودراسات مختلفة لكي يحصل على معرفة أشمل وأوضح وتتمثل مفاهيم هذه الدراسة فيما يلي:

1- الإستراتيجية:

أ/ لغة: الإستراتيجية اشتقت من الكلمة اليونانية "استراتيجوس" التي تعني فن القيادة في المؤسسات والمنظمات، وأيضا في المواقف التي تتطلب قيادة علمية منظمة، وصارت كلمة الإستراتيجية أكثر إستخداما في الميادين العسكرية وفن قيادة الحرب (قلادة، 2004، ص24).

ب/ اصطلاحا: لقد عرف معجم "المصطلحات التربوية والنفسية" الإستراتيجية بأنها: "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، كما تعتبر فن إستخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب علمية لتحقيق هدف معين". (شحاتة ونجار، 2003، ص39).

- الإستراتيجية تعني كذلك: "جملة الأفكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع في مجالات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها وإحتمالاتها، التي تحدد مسارات العمل وإتجاهاته في معالجة المسائل في جميع جوانبها". (القيسي، 2010، ص56)

- الإستراتيجية هي: "مجموعة القواعد العامة لأهداف عامة تضمها خطة عامة ترسم خطوطا عريضة لوسائل تحقيق تلك الأهداف (قلادة، 2004، ص24).

التعريف الإجرائي:

من خلال التعريفات السابقة للإستراتيجية يمكن استخلاص التعريف التالي:

الإستراتيجية: هي خطة تتضمن كل المواقف التعليمية من أهداف وطرائق ووسائل تقنية أو معينات لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

2- التدريس:

أ/لغة: مصدر الفعل (درس) و معناه: التعليم، يقال: درس تدرّيساً للكتاب أو الدرس، جعله يدرسه. وفي لسان العرب لابن منظور جاء في مادة (درس): درس الكتاب درساً ودراسة. (أحمد، 2006، ص ص1-2).

ب/ اصطلاحاً: لقد اقترح الباحثون في علم التربية عدداً من التعاريف التي توضح مفهوم التدريس ولكي نلم بمعنى واضح ودقيق لكلمة التدريس لا بد من التطرق إلى أكثر من تعريف واحد في هذا الخصوص:

- التدريس: "يمثل عملية تفاعل بين المتعلمين والمعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها هذا المعلم من أجل إكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة تعرف بالدرس". (عبد الخالق وعبد الخالق، 2007، ص129).

- أما معجم المصطلحات في المناهج وطرق التدريس فقد عرفه بأنه: " مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة". (الكسباني، 2010، ص110)

- التدريس: "نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم بصورة تمكنه من تحقيقه فهو يتضمن القيام بعدة إجراءات مثل تشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين ضمن شروط خاصة، بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي وثالثة خاصة بالمعلم والمنهاج وأساليب التدريس، والوسائل والأنشطة التي تتضمن التعليم الجيد". (حمادنة وعبيدات، 2010، ص5).

- كما يعرف "عبد الحافظ سلامة" التدريس: بأنه "يشمل العملية التربوية بأكملها بما في ذلك المدارس ووظائفها وإداراتها، والدور الذي يقوم به المدرس في هذه العملية التربوية". (سلامة، 1998، ص95).

التعريف الإجرائي للتدريس:

هو مجموعة من النشاطات والإجراءات التعليمية التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين من أجل مساعدة المتعلمين على تحقيق النمو الشامل والمتكامل والوصول إلى أهداف تربوية.

3- إستراتيجية التدريس:

لقد تعددت تعريفات العلماء والمربين لإستراتيجية التدريس ونذكر منها: "هي مجموعة من الإجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة". (شحاتة والنجار، 2003، ص40)

- كما أن إستراتيجية التدريس: "هي مجموعة الخطوات المتسلسلة والمتراصة التي يقوم بها المعلم والمتعلم لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات لتحقيق نتائج التعلم المحدد في الخطة الدراسية، وتحقيق نتائج التعلم بصورة مقبولة". (الشقيرات، 2009، ص110)
- **يقصد بها كذلك:** "تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله، ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم، ومتربط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف التدريس". (حمادنه وعبيدات، 2012، ص4).
- إستراتيجية التدريس هي: "نمط متتابع للأنشطة التدريسية لمدة زمنية تهدف لتحقيق عائد مرغوب في السلوك الدارسين" (قلادة، 2004، ص25).
- **وتعرف أيضا:** "مجموعة من القواعد العامة والخطوط التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة". (جرجس، 2005، ص127).

التعريف الإجرائي لإستراتيجية التدريس:

هي مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتبعها الأستاذ في التدريس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية التعلمية.

4- الأستاذ:

أ/لغة:الأستاذ في قاموس "المنجد في اللغة والأعلام": "هو "جمع أساتذة، وأساتيد: المعلم، العالم، المدير، كبير دقاتر الحساب(المنجد في اللغة والأعلام، 2003، ص10)

كما يعرف الأستاذ: " الماهر بالشيء، العظيم الخبرة والمعرفة وهو العالم المعلم. (اللحام وآخرون، 2007، ص19)

ب/ اصطلاحا: لقب يعرف به أولا من كان معلما ومربيا يتولى تنشئة الطلاب تنشئة وطنية وتربوية صحيحة (جرجس، 2005، ص59)

وعرف بأنه : "مختص يستجيب لطلب اجتماعي، يتحكم فيه في حجم لا بأس به من المعرفة خاصة العلمية وهو عامل حر في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل حرية المبادرة والاستقلالية توافق بكل حيوية منفعة المستخدمين.

- **كما يعرفه معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه:** "أساس العملية التعليمية والركيزة الأساسية المتينة التي تستند إليها المدرسة وأدائه الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشئ". (ميشال، 2005، ص500).

كما يعرف الأستاذ بأنه "الشخص الذي يقوم بنقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، بل يتعداه إلى دور مهم أنا وهو التربية الخلقية والروحية والإجتماعية، والنفسية للمتعلمين (أبو شعيرة وآخرون، 2007، ص325)

- **و يعرف أيضا:** المشرف والموجه الذي يوضح للطالب كل غموض، ويكون واعيا ومرشدا ومعينا وليس مدربا له. " (أبو المجد ، 2006، ص113)

5- **الجامعة:** هي مؤسسة للتعليم العالي تهتم بتدريس وتعليم الطلاب الذين ينهاون دراستهم الثانوية، وتضم عددا من المعاهد أو الكليات التي تتولى التدريس في مختلف الدراسات العليا على أن يكون في مناهجها ثلاث كليات على الأقل تتولى تدريس العلوم الإنسانية وما يتفرع منها أو العلوم التطبيقية وما يتفرع عنها. (ميشال، 2008، ص251)

التعريف الإجرائي للأستاذ الجامعي: هو ذلك الموظف الباحث المكون الذي يشرف على عملية تكوين الطلبة في الجامعة يكون مختصا أكاديميا، وببداغوجيا من خلال متابعته للدراسات ما بعد التدرج التي تمنحه مجموعة من المؤهلات والإمكانيات التي تخوله ممارسة التدريس، البحث، التنشيط، التوجيه، التقويم أثناء أدائه لوظيفته بفعالية.

6 - التحصيل:

أ / **لغة:** جاء في معجم الرائد: حصل يحصل، حصولا ومحصولا: بمعنى حدث ووقع وثبت وبقي وذهب ما سواه ووجب ونال، حصل يحصل حصلا، ناله، حصل تحصيلًا: الشيء أو العلم، حصل عليه وناله (جيران، 1992، ص198).

- **كما جاء في معجم الطلاب:** حصل يحصل تحصيل أي الاكتساب، ومن تحصيل الحاصل، ونقول حصل العلم أو المال أي جمعه (شكري، 2008، ص233)

- **كما جاء في القاموس الجديد:** حصل الشيء تحصيلًا، وحاصل الشيء ومحصوله بقيته وتحصل الشيء، تجمع ، و ثبت ،و تحصل الكلام : رده إلى محصوله (بن هادية وآخرون، 1979، ص79).

ب / **اصطلاحا:** يعرف التحصيل بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختيار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة (شحاتة والنجار، 2011، ص89)

- يعرف كذلك التحصيل على أنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة في المواضيع المدرسية وتقاس عادة بالامتحانات والعلامات التي يضعها المعلمون للطلاب" (النجار، 2003، ص12)

التعريف الإجرائي للتحصيل:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية التي قام بدراستها.

تعريف التحصيل الدراسي: يعرف التحصيل الدراسي حسب " معجم المصطلحات التربوية والنفسية":

بأنه (شحاتة والنجار، 2003، ص89) مجموعة المعارف والمهارات المتحصل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدراسية والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو الاثنين معا

- كما يعرف أيضا أنه: "مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات (النيل، 2002، ص104)

- يعرفه "كود" كذلك: (1973) أنه: "المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة (لمعان، 2011، ص23)

كما يعرف أيضا: على انه كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات وإتجاهات وميول وقيم وأساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية. (شحاتة، النجار 2013، ص89)

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

هو المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية ممثلة في العلامة أو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحانات نهاية العام الدراسي.

الطالب: تطلق لفظة الطالب على كل متعلم مسجل في معهد عال أو جامعة أو كلية على عكس كلمة تلميذ التي تطلق على المتعلم في صفوف التعليم الأساسي لذلك يقال طالب جامعي، طالب آداب، طالب علوم...ولا يقال تلميذ آداب وإنما يقال تلميذ ابتدائي، تلميذ مدرسة على سبيل المثال لا الحصر(ميشال، 2005، ص2001).

و يمثل أيضا: المدخل الأساسي في العملية التعليمية والتي يتم خلالها إعدادهم والتأثير في سلوكهم، إتجاهاتهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمهارات التي تجعل إسهامهم أكبر من خلال التطوير النوعي للتعليم الذي أتيح لهم الحصول عليه وهو ما يمثل الهدف الأساسي من العملية التعليمية(خلف، 2007، ص247).

و يعرف أيضا: هو المخرج التعليمي المنشود الذي يبرهن على جودة وكفاءة العملية التعليمية بأكملها أو على نجاح الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف ورسالة التعليم بداية من المستوى القومي حتى المؤسسي (خليل، 2010، ص428).

التعريف الإجرائي للطالب:

هو ذلك الفرد المؤهل بشهادة الالتحاق بمؤسسة التعليم الجامعي وهو يعتبر أحد العناصر الفعالة في العملية التربوية.

سابعا: الدراسات السابقة:

تلعب الدراسات السابقة دورا هاما في توجيه الباحث، عبر المراحل المختلفة لإعداد البحث من خلال معرفة المناهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، بالإضافة إلى أنها تمكن الباحث من ربط بحثه بالدراسات السابقة والإستفادة منها وإكمال النقائص وكذا تجنب الأخطاء والصعوبات التي واجهها الباحثون من قبله، كما يستفيد الباحث منها من حيث صياغة الفروض وتحديد المفاهيم والمصطلحات وبناء الاستمارة، وكثير من الدراسات تكون نقطة بداية للبحوث اللاحقة. وفيما يلي سنتطرق لأهم الدراسات المتشابهة التي تناولت موضوع البحث الحالي أو أحد المتغيرات التي ساهمت في انجازه.

أ- الدراسات العربية

• الدراسات المتعلقة بالمتغير المستقل (إستراتيجيات التدريس):

v الدراسة الأولى: "دراسة فاضل خليل إبراهيم 1997 بعنوان: طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل.

أهداف الدراسة: التعرف على طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في سبعة أقسام في كلية التربية في جامعة الموصل / العراق، وما يناظرها من أقسام كليتي الآداب والعلوم في الجامعة نفسها.

فرضيات الدراسة: ما مدى استخدام أفراد الهيئة التدريسية في الأقسام المتناظرة في كليات التربية والآداب والعلوم في جامعة الموصل لمجموعة من طرائق التدريس. (سمارة، 2005، ص 82 - 83)

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الهيئة التدريسية في استخدامها لمجموعة طرائق التدريس تعزى إلى مجال التخصص (أدب، تربية، علوم).

ü هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إستجاباتهم "تعزى إلى مواقع الأقسام المتناظرة في الكليات المختلفة.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الهيئة التدريسية في الأقسام العلمية وأقرانهم في الأقسام الإنسانية في إستخدامهم لمجموعة طرائق التدريس.

ü **منهج وأدوات الدراسة:** استخدم الباحث استمارة موجهة إلى أفراد الهيئة التدريسية في الكليات والأقسام المختلفة، وفي تحليل البيانات استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار "ت" و تحليل التباين الأحادي.

ü **عينة الدراسة:** أجرى الباحث عينة بلغت (84) مدرسا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبواقع 6 مدرسين من كل قسم إذ بلغت النسبة الإجمالية للعينة (19.17 %) من المجتمع الأصلي، وتوزعت العينة على كليات التربية والعلوم في جامعة الموصل، وأقسامها المختلفة: اللغة العربية، والإنجليزية، التاريخ والكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة والرياضيات.

ü نتائج الدراسة:

طريقة المحاضرة وأنماطها المختلفة مثل الإلقاء والاستجواب والنقاش قد احتلت المراتب الأولى ضمن طرائق التدريس المستخدمة.

هناك فروق بين استجابات أفراد الهيئة التدريسية لمجموعة طرائق التدريس تعزى إلى التخصص (آداب علوم تربية).

اتضح أن هناك فروق ذات دلالة لصالح تخصص التربية والعلوم.

الدراسة الثانية: دراسة عايش زيتون (1990): **بمعنوان:** أساليب التدريس في الجامعة ومبررات استخدامها.

ü تساؤلات الدراسة:

- ما أساليب التدريس الجامعي الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟
- ما المبررات التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة؟ (سمارة، 2005، ص ص 82 - 83)

- هل تختلف أساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختلاف: الجنس، النوع، الكلية، والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية؟
- هل تختلف مبررات استخدام أساليب التدريس في الجامعة كما يذكرها أعضاء هيئة التدريس باختلاف المتغيرات السابقة؟

ü عينة الدراسة: اقتصر على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من ثماني كليات من أصل (13) كلية من كليات الجامعة فبلغ عدد العينة (167) عضو هيئة تدريس.

ü أدوات الدراسة: تم إعداد استبانة تحتوي على أساليب (طرائق) التدريس المختلفة التي يمكن أن تستخدم في التعليم الجامعي واستبانة أخرى تتضمن مبررات استخدام أساليب التدريس في الجامعة. تم عرض الاستبانتين على لجنة من المختصين بهدف تحكيمها، وبالنسبة لثبات المقياس فقد تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " على عينة استطلاعية. (ن-57). تضمنت التحليلات الإحصائية إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل ارتباط الرتب سبيرمان وتحليل التباين الأحادي.

ü نتائج الدراسة: أكثر أساليب (طرائق) التدريس شيوعاً (80 % فما فوق) التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي المحاضرة، النقاش (77.62%) الحوار والمناقشة (85.3%)، المحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير (83.63%) والمحاضرة المباشرة (83.43%). أما أساليب (طرائق) الإستقصاء والإكتشاف والعرض والندوة فقد احتلت المراتب متوسطة من حيث درجة استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. فيما يتعلق بمبررات استخدام أساليب التدريس في الجامعة فقد أظهرت النتائج أن أكثر المبررات (65% فأكثر) التي ذكرها أعضاء هيئة التدريس.

لا يوجد فرق جوهري ذو دلالة إحصائية في أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يمكن أن يعزى إلى الجنس والخبرة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مبررات استخدام أساليب (طرائق التدريس) في الجامعة يمكن أن يعزى إلى متغير الجنس ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية. (سمارة، 2005، ص ص 83 - 84)

v الدراسة الثالثة: مهدي صالح السامرائي (2000): **بغوان:** إستراتيجيات وأساليب التدريس

المتعبة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد".

- التعرف على نمط الإستراتيجيات والأساليب التي يتبعها أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في عملهم التدريسي من حيث درجة التوجه نحو الطالب ونحو المادة الدراسية.

ü عينة الدراسة: تكونت العينة من 129 مدرسا ومدرسة، شكل عدد الذكور (83) وعدد الإناث

(46) وتوزعت هذه الأعداد على مختلف مؤسسات إعداد المدرسين في المرحلة الإعدادية

والمتوسطة في كليات التربية في بغداد وتشكل العينة ما نسبته (12 %) من مجتمع الدراسة.

ü أداة الدراسة: أما أداة الدراسة فقد تكونت من أربعين عبارة، وكل عبارة مكونة من فقرتين تضمنتا

سلوك أو أسلوب التدريس وتنقسم العبارات إلى قسمين، الأول يختص بالاتجاه التدريسي نحو

الطالب والثاني يتعلق بالاتجاه نحو المادة الدراسية.

استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات واختبار (ت) لاختبار الفروق الإحصائية بين الاتجاه

نحو المادة الدراسية ونحو الطالب وبين اتجاه الذكور والإناث.

v نتائج الدراسة: تبين أن أفراد العينة يختلفون في الأساليب التدريسية والإستراتيجية التي يتبعونها

نحو الطالب ونحو الأنماط التدريسية.

v الدراسة الرابعة: " محمد بن سليمان المشيقح " (1993) **بغوان:** " طرق التدريس والوسائل

التعليمية وأساليب تقويم تحصيل الطلاب في مقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود،

كلية التربية بالرياض".

ü هدف الدراسة: استقصاء طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب تقويم تحصيل الطلاب

المستخدمة أثناء تدريس مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود كلية التربية بالرياض.

ü عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (94) طالبا أي ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة ثم

اختيارهم بالاستخدام الطريقة العشوائية لضمان التمثيل النسبي.

ü منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام الاستمارة، وتحليل النتائج استخدم الباحث النسب المئوية

والتكرارات كآي ومربع ، لاختبار الدلالات الإحصائية. (سمارة، 2005، ص ص 85 - 86)

٥ نتائج الدراسة: إن طريقة المحاضرة تستخدم بدرجة كبيرة، إذ بلغت النسبة (74.82%) أما طريقة المناقشة فقد استخدمت بدرجة متوسطة ونسبة مئوية قدرها (52.00%) أما طرق حل المشكلات والإكتشاف والعرض فقد أثبتت الدراسة أنها لا تستخدم.

- إن الفروق الفردية بين الطلبة لها تأثير في إختيار الطريقة المناسبة، إذ تبين أن نسبة (45.22%) من العينة أجابوا بأن طرق التدريس المستخدمة مناسبة ونسبة (43.27%) أجابوا بأنها غير مناسبة ونسبة (12%) كانت إجاباتهم (لا أدري).

- إن الوسائل التعليمية بصفة عامة لا تستخدم أو أنها تستخدم بدرجة قليلة، فقد تبين من تحليل النتائج أن (52.00%) من العينة أجابوا بعدم استخدام الوسائل التعليمية ونسبة (29.33%) من العينة أجابوا بأن الوسائل التعليمية تستخدم أحيانا، أما استخدامها بكثرة فقد بلغت النسبة (18.27%).

(سمارة، 2005، ص ص 85 - 86)

• الدراسات العربية المتعلقة بالمتغير التابع: (التحصيل الدراسي):

v الدراسة الأولى: دراسة "محمد عطا الله محمود" (1992) بعنوان: العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي.

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الممارسات الشائعة للمدرسين داخل الفصل وبيان مدى الاختلاف في تقييم هذه الممارسات باختلاف المرحلة التعليمية والحسية ومستوى التحصيل الدراسي.

- كما هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب وعلاقة ذلك بسلوكيات المدرسين وبيان مدى إختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية والحسية ومستوى التحصيل الدراسي.

٥ العينة: طبقت العينة على 179 طالبا في المرحلة الثانوية والجامعية.

٥ منهج وأدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس "قلق الامتحان" "سيليرجرد" واستبيان الممارسات السلوكية من إعداد الباحثين.

٥ نتائج الدراسة:

- هناك ممارسات سلوكية يقوم بها المدرسون تؤثر على التحصيل الدراسي.

- هناك فرق بين طلاب المرحلة الجامعية والثانوية في نظرتهم لسلوكيات المدرسين.

- هناك ارتباط بين القلق وممارسات المدرسين السلوكية. (إبراهيم، 2005، ص157).

v الدراسة الثانية: دراسة "مديحة عثمان فضل" (1997) بعنوان: أثر بعض المتغيرات غير المعرفية على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الفائقين والعاديين بالصف الأول الثانوي.

ü تساؤلات الدراسة : هل هناك فروق بين نوع الفصول فائقون -عاديون (والجنس) ذكور - إناث في كل من متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين - بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح).

- هل هناك فروق بين الفائقين والفائقات في متغيرات الدراسة: احتياجات الفائقين -بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح.

- ما مدى أثر متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين - بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح) على التحصيل الدراسي في كل من عينة الفائقين والعاديين كل على حده.

ü فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة:
- احتياجات الفائقين - بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح. وهي راجعة لأثر متغير الجنس ونوع الفصل (فائقين - عاديين) في عينة الدراسة الكلية.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الفائقين الذكور وعينة الإناث الفائقات في متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين - بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح).
- لا يوجد أثر لتفاعل الجنس والتفوق لدى عينة من الطلاب العاديين والفائقين على متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين - بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح).
- توجد آثار مباشرة على التحصيل الدراسي للطلاب الفائقين والعاديين كل على حده من متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين -بيئة الفصل - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح).

ü عينة الدراسة: أخذت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الأول من التعليم الثانوي لفصول الفائقين والعاديين من محافظة المنيا (113 فائقون - 148 عاديون).

ü أدوات الدراسة:

- استبيان حاجات الفائقين من إعداد الباحثة.
- مقياس بيئة الفصل لأنور رياض عبد الرحمان وسكينة الخلفي (1993).
- مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين ترجمة وإعداد فاروق عبد الفتاح موسى (1981).

- استبيان مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح (1988).

٥ نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الفائقون وأداء عينة العاديين في متغيرات المعلم، المنهج، لصالح الفائقين، كما وجدت فروق في دعم المعلم، النظام والتنظيم، ضبط الفصل والمكتبات والأجهزة لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الإناث والذكور في متغيرات الأنشطة لصالح الذكور، المنهج، المنافسة، توجيه المهام، ضبط المعلم لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الإناث الفائقات والذكور الفائقون في متغير المعلم لصالح الفائقين في المشاركة، الانتماء، وضوح النظم، التجديد لصالح الفائقات.
- وجود تفاعل بين الجنس ونوع الفصل في المكتبات والأجهزة والانتماء والمشاركة والتجديد.
- وجود أثر مباشر دال لمتغيرات الدراسة على التحصيل الدراسي لعينتي الفائقين والعاديين كل على حده ما عدا أبعاد المنهج المكتبات والأجهزة، الأنشطة، الانتماء، دعم المعلم، النظام، الجديد للفائقين، أما بالنسبة للعاديين فلم يوجد أثر دال في أبعاد المكتبات والأجهزة، الانتماء، النظام والتنظيم، وضوح النظم. (دوقة وآخرون، 2011، ص ص 85-86-87).

ب - الدراسات الأجنبية

• الدراسات المتعلقة بالمتغير المستقل (استراتيجيات التدريس)

- v الدراسة الأولى: دراسة تاركنجتون (Tartington 1989) بعنوان: استقصاء أثر أسلوب المناقشة في المجموعات والتعلم التعاوني في القدرة على التفكير الناقد.**
- حيث تم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج في تعلم الأدب للصف السابع منظمًا في محاضرات ومناقشات في مجموعات طلابية تعاونية، بينما درست المجموعة الضابطة البرنامج نفسه بالطريقة التقليدية.
- وقد أعطي أفراد المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار كورنل للتفكير الناقد، وأظهر تحليل البيانات أن أداة الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد زاد بشكل دال إحصائياً عن أداء طلبة المجموعة الضابطة. كما أظهرت المقابلات التي أجريت مع طلبة المجموعة التجريبية أن هذا الأسلوب

ساعدتهم على فهم أفضل للنص، وتحسن درجاتهم في الوظائف الكتابية وزاد ميلهم لقبول وجهات نظر الطلاب الآخرين. (السليتي، 2006، ص91).

• الدراسات المتعلقة بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي)

v الدراسة الأولى: دراسة غوفير (2001): بعنوان: كفاءة المدرس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

ü أهداف الدراسة: إعطاء صورة حول مدى وجود علاقة بين كفاءة المدرس والتحصيل الدراسي لدى الطالب.

ü بالإضافة إلى معرفة الفروق في درجات تحصيل الطلاب على أساس كفاءات مدرسيهم ومعرفة مدى فاعلية المدرس في تحقيق أهداف النظام التعليمي.

ü منهج الدراسة: استخدم الباحث لإنجاز هذه الدراسة بطاقة الملاحظة لقياس كفاءة مدرس اللغة العربية الذي يقوم بتدريس الصف السادس الابتدائي.

ü عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية والمكونة من ثمانية وعشرين (28) معلماً، وستمائة وتسعة وثمانين (689) طالباً.

وقد اعتمد كفاءة المدرس متغيراً مستقلاً ودرجات تحصيل التلاميذ متغيراً تابعاً.

ü نتائج الدراسة: أسفرت على النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين أي بين كفاءة المدرس ودرجات التحصيل لدى الطلاب في مادة التراكيب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث كانت درجات تحصيل التلاميذ المدرسين الأكثر كفاءة أفضل من درجات التحصيل التلاميذ المدرسين الأقل كفاءة.

- وضوح فعالية كفاءة المدرس ودوره المهم في مستوى مردودية التحصيل الدراسي للتلاميذ. (الجماعي، 2010، صص 60-61)

ج - الدراسات العربية المتعلقة بالمتغيرين معاً:

v الدراسة الأولى: دراسة "رضا علي رضا عبد الله رضا" (1992) بعنوان: "تأثير طريقة المناقشة

مع العرض العلمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم للمستويات المختلفة من طلاب الصف الأول للمرحلة المتوسطة بالسعودية"

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على استخدام طريقة المناقشة مع العروض العلمية في التحصيل الطلاب الصف الأول في مادة العلوم. (أنشي، ص29).

التعرف على أثر تتابع المناقشة مع العروض العملية في المستويات المختلفة من طلاب الصف الأول متوسط.

ü عينة الدراسة: تمثلت العينة من 96 طالبا من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض.

ü نتائج الدراسة:

للمناقشة تأثير فعال في تحسين التحصيل الدراسي. إن للمناقشة تأثير أفضل في تحصيل الطلاب متفوق التحصيل، بينما للمناقشة بعد العرض العملي تأثير أفضل في التحصيل المنخفض.

- إن استخدام المناقشة أثناء أو بعد العرض العملي تأثير مشابه في تحصيل الطلاب بصفة عامة. (أنشي، ص29).

v الدراسة الثانية: دراسة "محمد بكرنوفل" بعنوان: "التعلم المستند إلى المشكلة وقياس أثره في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية" (الأنرو).

ü عينة الدراسة: تكونت العينة من (112) طالبا وطالبة (57) ذكور و(55) إناث موزعين على مجموعتين إحداها تجريبية خضعت إلى برنامج تدريبي والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية.

ü منهج الدراسة: تم تطبيق اختبار تحصيلي كقياس بعدي واستخدم تحليل التباين المشترك الثنائي (المصاحب) لاختبار الفرضيات.

ü نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تطبيق برنامج تدريبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس. (ابو جادو ونوفل، 2010، ص289).

د - الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمتغيرين معا: (إستراتيجيات التدريس والتحصيل الدراسي)

v الدراسة الأولى: دراسة "أشلس و هوفر" (1996). بعنوان: "استقصاء مدى فاعلية أسلوب التعلم المستند إلى مشكلة كأداة للتحسن الدراسي بالمدارس الأمريكية المتوسطة العليا".

استخدمت الدراسة أسلوب التعلم المستند إلى المشكلة الذي يقدم للطالب فرصا مختلفة لتطبيق المعرفة المناسبة لمشكلة معرفة جيدا ويسمح لهم بتطبيق مهارات الحل الأكاديمي للمشكلة على مستوياتهم الحياتية الواقعية.

وقد استخدم هذا الأسلوب كأداة للتحسين المدرسي في ثلاث مدارس بجنوب كارولينا واحدة منها مدرسة عليا والأخرى متوسطة.

وقد قرر معلمو المدارس الثلاث حاجة الطلبة إلى مهارات اجتماعية كافية حتى يتصف العمل الجماعي بالكفاءة والفعالية وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم المستند إلى المشكلة ليس إستراتيجية مدرسية تماما، إلا أنه يسمح بالمرونة ويشجع على الاتصال والاحترام المتبادل ويكشف عن الطلبة الموهوبين.

- وقد وجد المعلمون أن الوقت المطلوب لتنفيذ برنامج التعلم المستند إلى مشكلة يكون أكبر مما يجعل هؤلاء المعلمين يشعرون بالارتباك عند تنفيذ البرنامج الأساسي كما أظهر الطلبة عدم الثقة بينهم وعدم التعاون مع أعضاء الجماعة التي يعملون فيها. (ابو جادو ونوفل، 2010، ص289).

ثامنا: التعقيب على الدراسات السابقة

- من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أنها قد تباينت فيما بينها فكل منها تطرقت إلى أحد الجوانب المتعلقة بإستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطالب، وهناك بعض الدراسات التي تناولت أحد جوانب إستراتيجيات التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات، فكانت تهدف بعض الدراسات إلى الكشف عن أحد جوانب إرتفاع التحصيل الدراسي، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى الكشف عن إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الاساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطالب.
- أما العينة فقد اعتمدت بعض الدراسات على العينة العشوائية والمسح الشامل، وقد تراوحت في أغلب الدراسات بين (84 إلى 689)، أما في الدراسة الحالية فقد قمنا باختيار العينة بطريقة عشوائية وقد تراوحت إلى (160) طالب وطالبة.

- أما فيما يخص المنهج فقد اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، في حين هناك دراسة اعتمدت المنهج التجريبي، أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي.
- أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت أغلب الدراسات على المقاييس والاختبارات الإحصائية والاستبيان، أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على الاستبيان كأداة للدراسة.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المفاهيم وبناء الإشكالية وصياغة الفروض وطرح التساؤلات.

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل المخصص للإطار المفاهيمي للبحث الإشكالية بتساؤلاتها والفرضيات المنبثقة عنها، وأيضاً أهمية دراستنا، وبيننا هذه الأهمية من خلال عرض أسباب إختيار الموضوع حيث حاولنا في ذلك أن تكون أكثر واقعية وموضوعية في تحديدنا لتلك الأسباب. ثم تحديدنا للأهداف التي نأمل الوصول إليها من وراء هذه الدراسة لأن الهدف غير الواقعي لا يمكن أن يتحقق ويبقى مجرد شعار، أو إقتراح نظري، و تناولنا أيضاً المصطلحات الأساسية التي ارتكز عليها البحث، والتي تعتبر بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة وختمنا هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثنا.

الفصل الثاني: إستراتيجيات التدريس

تمهيد

أولاً: تعريف إستراتيجيات التدريس

ثانياً: الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب

ثالثاً: أنواع إستراتيجية التدريس

رابعاً: أهمية إستراتيجيات التدريس

خامساً: تصنيفات إستراتيجيات التدريس

سادساً: عوامل تحديد إستراتيجيات التدريس

سابعاً: مضمون الإستراتيجية التدريسية

ثامناً: الوظائف الأساسية لإستراتيجيات التدريس

تاسعاً: معايير إختيار الإستراتيجية التدريسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر إستراتيجية التدريس من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية إذ أنها تلعب دوراً فعالاً في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة التعليمية، كما لا يستطيع الأستاذ الاستغناء عنها لأن من دون إستراتيجية يتبعها الأستاذ لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

فالأستاذ سيد العملية التعليمية كلها، فتعلم الطلبة مرتبطة بمدى جهده وإخلاصه وإدراكه الواسع لوظيفته، وحتى يكون ناجحاً لابد له من المعرفة الواسعة بالإستراتيجية التدريسية المتنوعة وكيفية اختيارها واستخدامها، فهذا يساعد بلا شك في القدرة على التحكم في العملية التعليمية وسيرها الجيد لذلك فقد خصصنا هذا الفصل للتعرف على إستراتيجيات التدريس وأنواعها والفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب وأهميتها وتطبيقاتها ومضامينها والوظائف الأساسية لإستراتيجية التدريس ومعايير اختيار الإستراتيجية التدريسية.

أولاً: تعريف إستراتيجيات التدريس:

- هي مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق أهدافها" (اللقاني والجمل، 2003، ص24)
- تعتبر كذلك: خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة فيها". (حمادنه، عبيدات، 2012، ص4)
- إستراتيجية التدريس هي: مجموعة من الأهداف والطرائق والوسائل والأساليب التدريسية والتقويمية والخطوات والأنشطة يخطط لها القائم بالتدريس مسبقاً لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية من خلال تحركات يقوم بها كل من المعلم والمتعلم (الفتلاوي، 2006، ص333).
- هي خطة شاملة ومتكاملة ومتراصة بمميزات إستراتيجية لكي تتأكد من أن الأهداف الأساسية للمنظمة يمكن إنجازها لكي تحدث تغييراً قوياً في المستقبل.
- هي فن استخدام الموارد المتاحة بأفضل طريقة تسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة.
- هي خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية فهي تصنع الطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم للوصول إلى الهدف. (عثمان مصطفى، 2014، ص202-203).

ثانياً: الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب:

يختلف مفهوم الإستراتيجية strategy عن مفهوم الطريقة method والأسلوب approach فطريقة التدريس تعني الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة. وتشمل كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء أدائه العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محددة و لها أشكال وصور وأساليب متعددة كالمناقشات، طرح الأسئلة، حل المشكلات، أو المشروعات أو الإكتشاف وغيرها.

أما أسلوب التدريس: فهو مجموعة قواعد أو ضوابط أو كيفيات ينفذ بها المدرس طريقة التدريس لتحقيق أهداف الدرس، ويشمل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن

غيره من المدرسين فيما إذا استخدموا الطريقة نفسها ومما تقدم نستنتج أن الأسلوب يرتبط بالمدرس وسمات الشخصية وهو جزء من الطريقة.

أما الإستراتيجية في التدريس: تعني خطة السير الموصل إلى الهدف وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج (عطية، 2008، ص 28-30) وعليه فإن لكل إستراتيجية عدة طرائق ولكل طريقة عدة أساليب أو مداخل بينما لا تأخذ الإستراتيجية بظروف أو المواقف التعليمية إلا أنها ترسم الخطوط العريضة في تربية الإنسان بتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المعرفية *conitive* والوجدانية *affective* والنفس حركية *psgchonotor* أما الطريقة فتكون مرحلة التنفيذ أو التدريس ومن تم فالطريقة ترسم وتستخدم الأسلوب أو الأساليب التي تحقق الأهداف المحددة (فلادة، 2004، ص 36-35).

- وفي ضوء ما تقدم فإن الإستراتيجية أشمل وأوسع من الطريقة وأن الطريقة تقع ضمن الإستراتيجية والأسلوب يقع ضمن الطريقة، فمثلاً تعددت استراتيجيات التدريس تعددت طرائق التدريس إذ أن لكل إستراتيجية تدرس طريقة تدرس وفي الغالب أكثر من طريقة ولكل طريقة أسلوب أو أكثر من أساليب التدريس (قطامي، 2005، ص 39)

ثالثاً: أنواع إستراتيجية التدريس:

1- إستراتيجية حل المشكلات:

- **تعريف المشكلة:** المقصود بها في موقف صعب يتحدى بنية المتعلم الثقافية وخبراته المتراكمة وإستراتيجية حل المشكلات تعتمد على الانطلاق في التدريس من إثارة المشكلات والسعي لحلها(عثمان مصطفى، 2014، ص 251).

- تعرف إستراتيجية حل المشكلات على أنها: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له (نبيهان، 2008، ص 115)

- كذلك هي "الإجراءات التي يحاول القائم بالحل الاستعانة بها أو استخدامها لتسهيل التوصل إلى حل المشكلة وتيسيره"، وتعرف أيضاً: "بأنها خطة عامة يتم تنفيذها بدقة ودرجة من المرونة لتتناسب مع مواقف المشكلة للتوصل إلى الحل المطلوب (شحاتة، النجار، 2011، ص 42).

- يعرف الباحثان كروليك ورودينيك حل المشكلات: "بأنها عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها كل ما لديه من المعارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمن الموقف (بعاره، الخطابية، 2002، ص120).
- كما يعرفها "كربرج وباجنال" (1980): "بأنها عملية إبداعية وسلوك بناء يتضمن عددا من الخطوات المتسلسلة التي تتمثل في تقبل المشكلة وجمع المعلومات ووضع الفروض وصياغة الحل المناسب لهذه المشكلة والوصول إلى تعميم يفسر مواقف وظواهر متشابهة لها (سمارة، 2005، ص51).
- وعليه فإن إستراتيجية حل المشكلات هي سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم. وبذلك يكون قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق.
- هي نشاط تعليمي يتواجد فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول لها (عثمان مصطفى، 2014، ص ص152-253).

• شروط توظيف إستراتيجيات حل المشكلات

- أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف إستراتيجية حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.
- تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.
- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي تستثير الطلبة وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.
- استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلبة إستراتيجية حل المشكلات لأن كثيرا من العمليات يجريها الطلاب أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم.
- ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها.
- تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب (رشراش، 2008، ص246).

• خطوات حل المشكلة:

خطوات حل المشكلة خطوات معروفة منذ أقدم الأزمنة، وهي كالآتي:

ü خطوة الإحساس بالمشكلة: وتشتمل على تحديد الهدف الرئيسي على هيئة نتائج متوقع من المعلمين، مع وجود عائق يعوق ويحول بين المتعلم وتحقيق هذا الهدف أي على المتعلم أن يعرف ما يريده ويعرف ما يعيق إرادته وبذلك يمكن القول أن إحساسا بالمشكلة قد حصل.

ü خطوة تحديد المشكلة وصياغتها: يهدف المتعلم أو يعبر عن طريقة المشكلة وعناصرها وحدودها ومجالها وحجمها بجملة تقريرية مختصرة، أو على شكل هيئة سؤال يتطلب البحث عن الحل.

مثال: كيف أستطيع أنا كمتعلم أن أجعل طريقة دراستي طريقة فعالة؟ وكيف أجعل أنا كمعلم طريقة إعداد دروسي طريقة فعالة وتحقق الأهداف بسرعة ويسر وبأقل جهد؟

ü خطوة يبحث صاحب المشكلة عن الحل باقتراح البدائل الممكنة: ونسمي هذه البدائل بالفروض والفرض ما هو إلا حل يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح البدائل والفروض لابد له من تحليل المشكلة وجمع البيانات والمعلومات العائدة من الأسباب الكامنة وراء المشكلة وبتحويل السبب من جملة إستفهامية إلى جملة خبرية مثلا: إذا كانت لدينا مشكلة عزوف المعلمين عن التحضير فإننا نستطيع أن نتعرف عن الأسباب من خلال الرجوع إلى الكتب أو سؤال الزملاء والخبراء أو سؤال المعلمين أنفسهم عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى نفورهم عن مهمة تحضير الدروس بشكل فعال وفي النهاية يستطيع المشرف أو الموجه أن يقترح عددا من الحلول والبدائل التي تساعد على إزالة الأسباب المختلفة للمشكلة.

ü خطوة يختار صاحب المشكلة الحل المناسب من بين البدائل الممكنة: أو الحلول الكثيرة المطروحة طبعاً نختار أكثر الأسباب تأثيراً وأساسها حلاً لاسيما إذا لم تكن لديه الإمكانية والقدرة لحل كل الأسباب فقد يرى المشرف أو الموجه في المشكلة عدم التحضير أن الحل المناسب هو تزويد المعلمين بنماذج من خطط الدروس لموضوعات مختلفة للاسترشاد بها في التحضير، وقد يرى أن عليه أن يدرّبهم بصورة مبسطة على تحضير مناسب.

يقوم صاحب المشكلة في الخطوة الخامسة والأخيرة بتنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها أي أن في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل وتجربته في

الواقع والمشكل وتدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها بإمكان صاحب المشكلة تجربة عدد من الحلول الممكنة الأخرى وتسجيل ملاحظاته حول التغيرات التي تحدث بالاتجاه المرغوب فيه، ويستمر بذلك حتى يصل إلى الحل أو الحلول المنشودة التي تحل المشكلة حلا جذريا أو تخفف من حدتها (مرعي والحيلة، 2009، ص222-223).

• أنواع إستراتيجية حل المشكلات

1/ طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمطي:

- طريقة حل المشكلات العادية هي اقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية مشكلة ما وعلى ذلك تعرف بأنها كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة.
- إثارة المشكلة والشعور بها.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.
- فرض الفروض المحتملة.
- اختيار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالا ليكون حل المشكلة. عندما تواجهه.

2/ طريقة حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي:

- تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى الطلبة أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها، التي لا يستطيع أن يدركها العاديون من الأفراد، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات.
- كما تحتاج أيضا إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى النتائج الإبداعي (عياش والصافي، 2007، ص210).
- **تعلم مهارة حل المشكلة:** إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فيها فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه، لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدريب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم، وهي:
- إن المعرفة متنوعة لذلك لابد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

- إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمواجهة أو معالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.
- إن مهارة حل المشكلة من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو مجالات الأكاديمية التكيفية.
- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي يقترحها.
- ويمكن تحليل المشكلة تحليلًا مفاهيميًا يوضح جوانب المشكلة وأبعادها وتتضمن المشكلة:
- سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.
- موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلّم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.
- موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات.
- يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه.
- موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم، يسعى المتعلم لما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي يتحقق بحصول التعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة.
- مواجهة مباشرة أو غير مباشرة، وتحديدًا تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة (عيش والصافي، 2007، ص 212-213) .

• أساليب تنفيذ إستراتيجية حل المشكلات:

هناك أكثر من أسلوب تنفذ به إستراتيجية حل المشكلات منها:

- ١) أسلوب التدريب العملي:** وفي هذا الأسلوب تقدم مشكلات حقيقية في مواقف عملية واقعية وخاصة في مجالات التدريب المهني الصناعي واليدوي، ويتطلب هذا الأسلوب:
- بيئة عملية حقيقية.
 - مهمات حقيقية ومشكلات ترتبط بها.
 - مشرف يراقب الأداء ويبيدي ملاحظاته التقويمية.

ü أسلوب العصف الذهني: ويقتضي طرح مشكلة على المتعلمين ومطالبة الطلبة بإيجاد حل لها ويقتضي تقبل الآراء المطروحة وعدم رفض أي منها قبل مناقشته والتأكد من صلاحيته أو عدم صلاحيته.

ü أسلوب المحاكاة: وبموجب هذا الأسلوب يوضع المعلم في موقف غير حقيقي أي موقف مكيف ليشابه المواقف الحقيقية ويقتضي هذا الأسلوب:

- وضع المتعلم في موقف مصطنع يمثل مشكلة.
- مطالبة الطالب بأن يتصور الموقف وكأنه موقف حقيقي، فينصرف للوصول إلى الحل.
- أن يحصل المتعلم على التغذية الراجعة وهي تغذية داخلية من خلال أدائه في الموقف ذاته.
- إجراء التعديلات اللازمة في سلوك المتعلم حتى يصل لحل.
- تطبيق السلوك المعدل في مواقف متشابهة. (عطية ، 2008، ص 217-218)

• **المبادئ والأسس التي تقوم عليها حل المشكلات:** يرى بعض المربين في إستراتيجية حل المشكلات بأنها العملية الأكثر فاعلية في إحداث التعلم التي تتوفر فيه الرغبة والتشوق للتعلم والمشاركة من قبل الطلاب، وتقوم على الأسس الآتية:

ü التعلم

- **من خلال العمل:** وفي توظيف طاقات ومواهب وإبداعات المتعلمين وفاعليتهم في تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات المقترحة لحل واختيار صحتها وجمع المعلومات عنها واستخلاص النتائج وتقويم خطوات الحل والنتائج مما يؤدي إلى تعلم أفضل وأكثر دواما لدى المتعلمين.
- **إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه:** فالطلاب يشاركون في حل المشكلات التي ترتبط بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة، فيبدأ التعلم من المعارف وينتقل إلى غير المؤلف تدريجيا، وكلما زادت الدافعية الداخلية لدى المتعلمين للتعلم أعطى ذلك نتائج أفضل.
- **الاستمتاع بالعمل:** يستمتع الطلاب بالعمل في حل المشكلات لمشاركتهم في صياغتها وشعورهم بوجودها، وقناعتهم بضرورة حلها ولذلك يقبلون برغبة لتعرف إلى الخطوات والمهارات التي تلزمهم كل مشكلة ومن المعلوم أن نوعية التعلم الجيد يتناسب طرديا مقدار استمتاع المتعلم بعملية التعلم.
- **استخدام خبرات المتعلمين السابقة:** تستدعي حل المشكلات الخبرات السابقة لدى المتعلمين واستخدام المعلومات التي يعرفونها والتي يمكن أن تتوفر لديهم عن المشكلة مما يوثق الترابط بين

المعلومات السابقة ويجعل الخبرات ذات مغزى مما يحقق تعلمًا ذا معنى (قطاوي، 2007، ص ص 168 - 167).

• أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

- تستعمل إستراتيجية حل المشكلات في تدريس المنهاج في الحالات الآتية:
- تعليم الطلاب على التفكير العلمي المثمر إذ تعد إستراتيجية حل المشكلات من أكثر أساليب التدريس الحديثة فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة، لأنها تتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة طرق التعليم وعملياته.
- تعويد الطلاب على مواجهة المواقف الحياتية مواجهة منطقية سليمة، إذ أن التعليم المبني على المشكلات يعد أداة تعليمية تزود الطلاب بمهارات حل المشكلات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.
- تنمي لدى المتعلم روح الإستكشاف والبحث والنقضي وتطوير سلوك العالم والمؤرخ والباحث لدى أفراد الطلاب نتيجة ممارساتهم الهادفة لهذا السلوك في دراستهم.
- تنمية الأهداف الشخصية لدى الطلاب وشحن الهمم لتحقيقها إذ تنمي قوى المتعلم وتشد انتباهه، وتثير دوافعه وتجعله متفاعلاً نشطاً مع الموقف التعليمي.
- القدرة على حل المشكلات وهي مطلب أساسي في حياة الفرد.
- أنها إستراتيجية تعليمية تعلمية تعرض مواقف حقيقية في سياق وتزود المتعلمين بالمصادر والتوجيهات اللازمة أثناء تطورهم المعرفي وحل المشكلات.
- في التعلم المبني على المشكلات تتعاون الطلبة على دراسة القضايا المتعلقة بالمشكلة ويعملون على خلق فعالية.
- تنمى لدى المتعلم الذي يقتضي وجود هدف يسعى المعلم إلى تحقيقه كما تنمي الجرأة عند الطالب في اتخاذ القرارات، وتعزز التعلم الذاتي النشط. (قطاوي، 2007، ص 168)
- تطوير المهارات العملية التي تضم الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها وتحديد المتغيرات وضبطها ووضع الفرضيات والتغييرات واختيارها والاستدلال.

• عوامل نجاح تطبيق إستراتيجية حل المشكلات:

يعتمد نجاح إستخدام إستراتيجية حل المشكلات في الموقف التعليمي على عناصر أساسية تتمثل فيما يلي :

- **المعلم:** إذ يعد من أهم عناصر نجاح التعليم وتنمية التفكير من خلال توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير.

- **التخطيط الجيد للدرس:** يتصف المعلم خلال عملية التحضير اليومي للدرس ووضع خطة دراسية جيدة تشمل على الأسئلة والأنشطة التعليمية المختارة التي يقوم بها الطلبة بالإضافة إلى التخطيط لمواقف تقوم على المشكلات تدفع الطالب نحو الاهتمام بها وإثارة الأسئلة وحب الاستطلاع.

- **الاهتمام بالعمليات العقلية بالدرجة الأولى:** كالملاحظة والوصف والمقارنة والتصنيف والتعبير والتنبؤ والقياس والتواصل والتحليل والاستنتاج من خلال تشجيع المعلم الطلبة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

- **تشجيع التعلم الذاتي:** من المعروف أن عملية التعلم عملية نفسية لا تتم إلا إذا كان لدى الطالب دافعية للتعلم ولهذا فإن من واجب المعلم تحفيز الطلبة على التعلم بأنفسهم.

- **تشجيع المناقشة والتعبير:** على المعلم أن يهيئ فرصا للنقاش ويشجعهم على المشاركة وفحص البدائل واتخاذ القرارات.

- **الاستماع إلى الطلبة:** إن الاستماع للطلبة يمكن المعلم من التعرف على أفكار الطلبة عن قرب.

- **احترام التنوع والانفتاح:** على المعلم الاحترام والتقدير لحقيقة الاختلاف في الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الاستقصاء والانفتاح على الأفكار الجديدة والفردية التي قد تصدر عنهم.

- **تشجيع التعلم النشط:** على الأستاذ أن يغير من أنماط التفاعل الصفّي التقليدي حتى يقوم الطلبة بأنفسهم بتوليد الأفكار بدلا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم، وبذلك يتولد لديهم التعلم النشط الذي يعني ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات والبحث عن الافتراضات والانشغال في حل مشكلات حقيقية.

- **تقويم الإجراءات والأساليب المستخدمة والمعلومات التي تم جمعها.** (قطاوي: 2007، ص 169)

ويتم ذلك عن طريق التخطيط عند القيام بحل المشكلة وباستخدام الإجراءات والأساليب المتنوعة لجمع المعلومات والحكم عليها بأنها ذات صلة بالمشكلة أولا والحكم فيها إذا كانت المعلومات معقولة وكافية لإصدار حكم دقيق وانتقاد أكثر المعلومات حداثة، ودقة بالنسبة للمشكلة المطروحة أو التي يتعامل معها الطالب وتتمين أفكار الطلبة بهدف تشجيع الاستمرار والبحث عن إضافات جديدة أو التفكير في إدخال تعديلات أو إيجاد بدائل أخرى. (قطاوي: 2007، ص 170)

• **إيجابيات إستراتيجية حل المشكلات:**

- تتميز بأنها منطقية، حيث ترتب الأمور من البداية ترتيبا منطقيا منذ بداية إحساس المتعلمين بالمشكلة وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها، وبالتالي فهي تعلم المتعلمين الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات.
- الجانب الإيجابي الذي يقوم المتعلمين به يجعلهم يقدرون قيمة ما يقومون به من عمل بالفعل خاصة إذا ما استطاعوا التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية حتى ولو كانت مشكلة بسيطة.
- تعلم المتعلمين المثابرة والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية مما ينمي في شخصيتهم روح البحث العلمي.
- المتعلمين يتقاسمون العمل ثم يعودون فيجتمعون ليتناقشوا فيما جمعوا من بيانات ومعلومات فإن ذلك سوف ينمي فيهم روح التعاون البناء وكذا المنافسة الشريفة، وهذه قيم تربوية ينبغي الحرص عليها.
- إثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين والاستمتاع بالعمل.
- زيادة قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية، ومن الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.
- زيادة قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية (عثمان مصطفى، 2014، ص ص 260-261).

• **سلبات إستراتيجية حل المشكلات:**

- تتطلب زمنا طويلا مما يعيق المتعلم من دراسة المقررات الدراسية الأخرى.

- تسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العلمية لدى المتعلم لما تسببه من خلل في بناء المعرفة العلمية والخبرة لدى المتعلم نظرا لانقطاع المتعلم عن متابعة الدراسة لمفردات المادة العلمية لفترة طويلة، وهذا يؤدي إلى الإخلال بالمحتوى وخبرات التعليم وهي الاستمرار والتتابع والتكامل (دندش ، 2003، ص197).
- إذا لم يكن المعلم محنكا فقد تكون المعلومات التي يحملها الطلاب غير كافية.
- كذلك إذا لم توزع الأدوار بينهم توزيعا محددا يبين لكل منهم دوره بالضبط بحيث يكون واضح التحديد بشكل لا يقبل الشك فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضا.
- إذا لم يكن المعلم يقضا لنوعيات المشكلات التي يطرحها المتعلمين ويدعون الإحساس بها فقد تأتي مشكلات تافهة لا تستحق إضاعة الوقت والجهد والعناء، أو قد تأتي مشكلات خيالية كبرى يعجز الجمع عن حلها (عثمان مصطفى، 2014، ص261).
- تتطلب وقتا طويلا وتقتضي تدريباً طويلا للطلبة.
- تتطلب خبرات عالية قد لا تتوافر للجميع.
- قد تبتعد عما هو جوهري و تعنى بما هو شكلي(عطية، 2008، ص219).
- 2- إستراتيجية الإلقاء (المحاضرة):
- تعريفها: "هي الطريقة التي تستند على المعلم وما يقوم به من إلقاء طوال الوقت المخصص للدرس مع الاستعانة أحيانا بوسائل تعليمية أخرى، كالسبورة، وعلى الرغم مما تتعرض له هذه الطريقة من نقد كبير أكثر من أية طريقة أخرى، إلا أنها لا تزال تستخدم استخداما واسعا ويرجع ذلك إلى رغبة المعلم في نقل المعلومات منه مباشرة إلى المتعلمين اختصار للوقت من جهة، وتغطية لكميات كبيرة من المعلومات من جهة أخرى (عياش، والصافي، 2007، ص96).
- تعرف كذلك بأنها: "عملية اتصال شفوي بين شخص واحد أو بين مجموعة أخرى من الأشخاص يتولى فيها المحاضر دور المرسل ويتولى الآخرون دور المستقبل والهدف الأساسي من المحاضرة هو نقل المعارف والبيانات من ذهن المحاضر إلى أذهان المستمعين (خضر، 2006، ص25).
- تعرف كذلك حسب "الينقتون وبيرفال" (1988) الذي يشير إلى أن المحاضرة "عملية تعليمية تتضمن تواسلا وتخطبا باتجاه واحد من المقدم النشط الى المستمعين السلبيين تقريبا(بعبارة ، الخطابية، 2002، ص198).

- هي الطريقة التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس (عطية، 2006، ص37).
- هي طريقة تعليمية تتضمن تواسلا وتخطبا باتجاه واحد من المقدم إلى المتعلمين.
- وفق لبلايت 1972 المحاضرة هي فترة من الحديث غير المنقطع تقريبا من المدرس (الخطابية، 2002، ص199).
- **خطواتها: لإستراتيجية الإلقاء (المحاضرة) عدة خطوات تتمثل في:**
 - 1 - **المقدمة أو التمهيد:** تهيئة عقول الطلاب للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالموضوع السابق عن طريق عرض صورة أو أسئلة أو أي شيء آخر.
 - 2 - **العرض:** وهنا يأتي موضوع الدرس الرئيسي الذي يتضمن الحقائق والتجارب والمعلومات حتى يصل إلى وضع قواعد عامة والحكم بشكل صحيح وهذا يشمل الجزء الأكبر المخصص للدرس.
 - 3 - **الربط:** ويتم فيها عملية الصلة بين جزئيات المادة، وربط المعلومات بعضها ببعض بحيث يتم ربط الموضوع السابق بموضوع الدرس مثلا أو المقدمة مع العرض.
 - 4 - **الاستنباط:** أي من خلال فهم الطالب لجزئيات المادة الدراسية يستطيع الوصول إلى القوانين والتعميمات واستنباط الأحكام.
 - 5 - **التطبيق:** عند الوصول بالمعلم إلى تعليمات وقوانين يمكن تطبيقها على جزئيات جديدة حتى يتم التأكد من ثبوت المعلومات في أذهان المتعلمين. (حمادنة، عبيدات، 2012، ص52):
- **شروطها:**
 - أن يعد للمحاضرة إعدادا جيدا بحيث يرتب المعلم أفكاره ويحضر المادة التعليمية تحضيراً جيداً والتطبيقات المتصلة بها، وأن يوزع الأفكار على الوقت المخصص للمحاضرة وأن يستعد لما يمكن أن يثير الطلبة من أسئلة وأن يحضر الإجابة المناسبة عنها.
 - أن يبدأ المحاضرة بتقديم مناسب لإثارة انتباه الطلبة وتهيئة جو من الارتياح في نفوسهم.
 - أن يكيف سرعة الإلقاء حسب الأهمية النسبية للنقاط وقدرة الطلبة على متابعتها أو تسجيل ملخص عنها إن لزم الأمر.
 - أن يكون لفظه للألفاظ والمصطلحات العلمية واضحا وصوته مشبع بالثقة ويسمعه الطلبة كافة وإن يغير من نبرات صوته حتى لا تكون على وتيرة واحدة (عياش، الصافي، 2007، ص97).

- أن يستخدم الصورة لبيان تسلسل عرض الأفكار بحيث، يرى المتعلم ثباتا كاملا بالمفاهيم الأساسية للموضوع وكذلك أن يعرض بعض الرسوم التوضيحية.
- **مزاياها وعيوبها:** لاستراتيجية التدريس مزايا عديدة إلا أنها كذلك لا تخلو من العيوب ونذكر منها:
 - **مزاياها:** تساعد على تغطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة ولا تتطلب إنشاء مختبرات أو استرداد مواد أو أجهزة تعجز الإمكانيات عن توفيرها بشكل مناسب من جهة أخرى.
 - إن المحاضرة تستخدم في مجالات عديدة منها:
 - تقديم الموضوعات الجديدة وتلخيص ما سبق تعليمه، وتوجيه وإرشاد الطالب إلى مصادر المعرفة، وتوضيح أداء عمل أو مهارة لفظيا وتوضيح عمل الأجهزة والمعدات المختبرية وشرح المعلومات الغامضة والحقائق المحددة في الكتب المقررة، وتلخيص النتائج وتنظيم الأفكار المستخلصة عن النشاطات العلمية وعرض الخبرة (الفتلاوي، 2004، ص ص93-94).
 - تدريب الطلاب على حسن الإصغاء للآخرين وتذوق المعاني والبيان.
 - زيادة المعلومات لدى الطلاب خصوصا عندما يكون المحاضر رجعي ويحسن الاستفادة من المكتبة في إعدادة.
 - تفسح المجال للمعلم كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر خلال العام الدراسي.
 - سهولة التطبيق (حضر، 2006، ص233).
 - الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بطريقة المحاضرة توفر في استخدام الأجهزة والتجهيزات كما تقلل من عدد الورش والمخابر.
- ü **عيوبها:** هناك الكثير من أوجه النقد التي يمكن أن توجه إلى هذه الإستراتيجية منها:
 - لا توفر الجانب العلمي التطبيقي لأداء المهارات العملية للطلاب.
 - تركز على المجال المعرفي من الأهداف وإهمالها للمجال الوجداني والمهاري.
 - تثير الملل في النفوس نتيجة التماذي في الاستخدام فضلا عن حرمان الطلاب من الدور الإيجابي في التعلم فهو متلق لمعرفة (الفتلاوي، 2004، ص94).

- تضع المحاضرة في موقف السلطة لأنه خبير في المادة وهو التحكم في سلوك المعلمين وفي الوقت نفسه تضعه في موقف المنافسة مع الذات الذي إذا ما استسلم له صارت المحاضرة ذات اتجاه واحد.
- لا تراعي إستراتيجية المحاضرة إيجابية المتعلمين وما بينهم من فروق فردية وهي لا تشجع التعلم الذاتي.
- إن المحاضرة لا تزود المحاضر بمصدر عملي للتغذية الراجعة وغالبا ما يعتد في ذلك على إحساسه الذاتي فقط.
- قناة الاتصال بين المحاضر والمتعلمين ذات اتجاه واحد، باستثناء بعض الفرص والمناسبات المحدودة للتغذية الراجعة من المتعلمين حول مشكلاتهم وحاجاتهم (عثمان مصطفى، 2014، ص ص 218-219).
- العبء الأكبر يتحمله المعلم (الملقى) طوال المحاضرة.
- موقف المتعلم سلبي وتنمى لديه صفة الاتكال والاعتماد على المعلم.
- تدخل إلى المتعلم الملل لأنه يستمع طيلة المحاضرة والمعلم يسير على وتيرة واحدة.
- إغفال ميول ورغبات وحاجات المتعلمين أي إغفال الفروق الفردية بين المعلمين.
- دكتاتورية لأن المعلم هو المالك الوحيد للمعرفة والمتعلم متلقي سلبي للمعلومات.
- المعلومات هي غاية في حد ذاتها أي إغفال شخصية المتعلم في جميع جوانبها.
- المادة الدراسية (التعليمية) هي مواد منفصلة لفظية ولا تؤدي إلى اكتساب المهارات أو العادات والاتجاهات والقيم (حمادنه وعبيدات، 2012، ص 54).
- **مقترحات لتحسين استخدام إستراتيجية الإلقاء:**
- إعداد موضوع الدرس بصورة مثقفة ودقيقة وتخطيط محتوياته وتنظيم أفكاره في تسلسل منطقي وترابط محكم.
- استثمار مقدمة المحاضرة لتوجيه انتباه الطلاب وعرض جوهر محتوى المحاضرة.
- عدم التركيز على التفاصيل الدقيقة لأن الإسراف في التفاصيل يطغى على الأفكار الرئيسية.
- توجيه الانتباه إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ المرتبطة بالموضوع.
- مناسبة الأفكار الرئيسية والمصطلحات لمستوى التعليم.

- أن تكون لغة المحاضر سهلة ومتماشية مع قواعد اللغة العربية الفصحى بدرجة عالية.
 - تقسيم المادة بحيث تتوافق مع الوقت المخصص للحصة الدراسية.
 - تحرك المعلم داخل غرفة الصف.
 - النشاط والحماس طوال فترة المحاضرة لأن ذلك من شأنه كسر رتابة الحديث وشد انتباه الطلبة.
 - إيجاد فترة راحة قصيرة بعد عرض كل عنصر من عناصر المادة التعليمية بغرض التأمل التدبر واستخلاص العبر والتأكد من فهم الجزء الأول من المحاضرة قبل الانتقال إلى الجزء الآخر.
 - حسن اختيار الوسائل التعليمية بحيث تكون مناسبة للدرس وتستخدم في الوقت المناسب.
 - إثراء موضوع الدرس بأفكار جديدة لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي المقرر لإضفاء عنصر التشويق وإثارة الحماس.
 - بشاشة الوجه والمرح المحتشم.
 - أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات وتدوين الملاحظات(خضر، 2006، ص 180-181).
- 3- إستراتيجية المناقشة:** تعد المناقشة من الأساليب التعليمية التي يمكن أن يطور من خلالها التفكير الناقد وتتيح فرصة أكثر لتبادل الآراء وزيادة فهم الحماية لبعضها البعض.
- حيث يعرف "كود 1973 Good" المناقشة أنها فاعلية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المهتمون رغبة جدية في عرضها وحلها والوصول إلى قرار حولها (قطاوي: 2007، ص156).
- هي الطريقة التي يتناقض بها المعلم مع المتعلمين في موضوع الدرس عن طريق إلقاء الأسئلة حتى يصل بأنفسهم إلى ما يريد إيصاله.
 - هي عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتمام إلى رأي في موضوع القضية.
 - **تعني كذلك بأنها:** تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة وبينما يعتقد البعض أنها تعني حواراً بين المعلم والطلاب والمتعلمين.
 - هي طريقة تقوم في جوهرها على البحث وجمع لمعلومات وتحليلها والموازنة بينها ومناقشتها داخل الفصل.

- هي إستراتيجية تدور حول إشارة تفكير ومشاركة المتعلمين، وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة مع احترام آرائهم واقتراحهم وهذه الطريقة تساعد في تنمية المتعلم معرفيا وجدانيا و مهاريا (عثمان مصطفى، 2014، ص ص222-223).

• للمناقشة أنواع مختلفة منها:

1- المناقشة التلقينية: تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود المتعلمين إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها المتعلمون ويعززها، يعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف، وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكتشف النقاط الغامضة في أذهان المتعلمون فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة، فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة تتيح الفرصة أمام المتعلمون لحفظ الحقائق المنظمة، وتعطي المعلم إمكانية الحكم على المتعلمون في مدى استيعابهم للمادة الدراسية (عبد المقصود، 2001، ص10).

2- المناقشة الاكتشافية الجدلية: يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة فهو لم يكن يعطي المتعلمون أجوبة جاهزة، ولم يكن هدفه إعطاء المعارف، وإنما إثارة حب المعرفة لديهم وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة، وقد سمي هذا الشكل للمناقشة بالطريقة السقراطية وفي هذه الطريقة يطرح المعلم مشكلة محددة أمام المتعلمون تشكل محورا تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف فتوقظ فيهم معلومات سبق لهم أن اكتسبوها وتثير ملاحظاتهم وخبراتهم الحيوية، ويوازي المتعلمون بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد (عثمان مصطفى، 2014، ص ص225-226).

3 - المناقشة الجماعية الحرة: في هذه الطريقة يجلس مجموعة من المتعلمون على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا، ويحدد قائد الجماعة المعلم أو أحد المعلمون أبعاد الموضوع وحدوده ويوجه المناقشة ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة.

4- الندوة: تتكون من مقرر وعددا من المتعلمون لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية المتعلمون، ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين

في عرض وجهة نظرهم في الموضوع، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية المتعلمون توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضا، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

5- المناقشة الثنائية: وفيها يجلس طالبان ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به (عثمان مصطفى، 2014، ص226).

• **خطوات تنفيذ المناقشة: ونذكر منها:**

- تحديد موضوع المناقشة وتوضيح الأهداف.
- تحديد المكان والزمان للمناقشة.
- توجيه المتعلمين إلى المصادر والمراجع وأماكن تواجدها للبحث في موضوع المناقشة.
- تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن آرائهم بحرية دون إيذاء الآخرين.
- كتابة عناصر الموضوع أمام الجميع (السبورة).
- تنظيم مادة المناقشة تنظيما تربويا سليما.
- الالتزام الكلي بالحضور قبل بدء المناقشة.
- عدم السخرية أو الاستهزاء بأراء الآخرين. (حمادنه وعبيدات، 2012، ص55)
- **مميزاتها:**
- يمكن استخدامها مع مختلف المراحل الدراسية بما يتلاءم ومستوى نضج الطلاب وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم.
- يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية العلمية منها والاجتماعية والإنسانية والتربوية وبما يتلاءم وظيفية الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية أو المشكلات التي يمكن حلها ببدائل متعددة.
- تقدم فرصة سانحة للطلاب لمعالجة واقع الحياة بشكل علمي عملي، عن طريق تحديد الأهداف وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وترتيبها، وصياغة الفروض واختبارها وإعداد الخطط و الوصول إلى النتائج وصياغتها في تقرير بطرح للتقييم من حيث شموليته وقدرته على الحل وتقييم العمليات المستخدمة في جمع النتائج ومناقشتها ثم يطرح للنقاش والتحليل من قبلهم مرة أخرى وقد يفتح النقاش إلى موضوعات جديدة أو مشاكل جديدة مرتبطة بالمشكلة الأولى تصلح موضوعا يحضر له الطلبة للمناقشة في المحاضرة القادمة.

- تنمي لدى الطالب مفهوم الذات إذ تعينه على التحرر من التردد والخجل والحرص كما تساهم في إبراز قابليته ونشاطاته وقدراته في المشاركة والتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى اكتشاف حقوق المشكلات أو التوصل إلى نتائج.
- تتيح فرصة العمل الجماعي والتعاون والتعبير عن الرأي بحرية.
- تنمي إهتمام الطلبة بالقضايا والمشكلات العامة ومتابعة مجريات الأحداث على الصعيد المحلي منتجا للمعلومات وشريكا في العملية التعليمية ومعتمدا على نفسه في بحث المسائل ومواجهة المشكلات.
- تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد وتهذبهم إلى أهمية الحقائق والأدلة المشددة إلى العلم والمعرفة في النقاش والحوار.
- تنمي لدى الطلبة العديد من المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على الكلام والمحادثة فتتبع رغبة الصدر لقبول الانتقادات والاقتراحات، كما تنمي روح التسامح الفكري وتهذيبهم إلى أن الحقيقة غالبا لها أبعاد وجوانب عديدة كما تنمي الحس الجماعي وتزيد لديهم روح القيادة والإدارة والتدريس. (الفتلاوي، 2004، ص101).

• عيوبها:

- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف، والانتباه للتصرفات الجانبية التي قد تحدث من المتعلمين، وبحيث يمكنهم من صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة.
- تستبعد الخبرات المباشرة في التعليم إذا غالبا ما تتناول موضوعات لفظية وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية (عثمان مصطفى، 2014، ص226).
- التدخل الزائد من قبل المعلم في المناقشة مما يجعله يطعن على فاعلية التدريس.
- ضياع الوقت لأنها تأخذ وقتا طويلا.
- قد يزول أثر المعلم في هذه الطريقة باعتباره مرشدا ومنظما ومراقبا فقط.
- إهتمام المعلم والمتعلم بالطريقة أو الأسلوب دون الهدف من الدرس (حمادنه وعبيدات، 2012، ص56).
- قد يستحوذ بعض الطلبة على المناقشة على حساب الآخرين.
- قد يتم فيها التشديد على الشكل وإهمال الجوهر.
- قد لا ينتبه الطلبة على جميع ما يطرح من المدرس.

- قد لا تسمح بعض المواد باختيار مشكلة صالحة للنقاش.

- قد تخرج عن موضوع الدرس أو المشكلة إلى موضوعات جانبية (عطية، 2008، ص228).

4 - إستراتيجية العصف الذهني:

• **مفهوم العصف الذهني:** هو عملية تفكيرية يقوم بها مجموعة من الأفراد، وتهدف إلى تبادل الآراء وتلاقح الأفكار لتوليد آراء وأفكار جديدة في جو من الحرية التامة، بقصد إيجاد حلول لقضية مطروحة على بساط البحث، أو إحداث تطوير إيجابي لمشروع قائم، على أمل الوصول به إلى مرحلة الإبداع. (الشقيرات، 2009، ص237).

- **يقصد به أيضا:** توليد وإنتاج أفكار جديدة وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات كحل مشكلة معينة وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزة للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المطروح.

- أما عن اصل كلمة عصف ذهني (حفر أو إثارة أو إمطار للعقل): فإنها تقوم على تصور "حل المشكلة" على أنه موقف من طرفان أحدهم الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. (الكسباني، 2010، ص19).

- **يعرف كذلك العصف الذهني:** هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان بعيدا عن النقد. (خضر، 2006، ص222).

• **مراحل وخطوات العصف الذهني:** يستطيع قائد الحلقة تنفيذ عملية العصف الذهني وفق المراحل والخطوات التالية:

ü المرحلة الأولى: وفيها يتم: اختيار المشكلة التي ستكون موضوع الحوار، ويراعي فيها أن تكون ذات أهمية لغالبية الطلبة المشاركين في النقاش.

- توضيح هذه المشكلة من خلال حزمة من الأسئلة، وإعادة صياغتها بصورة أكثر تحديدا.

- اختيار رئيس الجلسة ومقررها.

- التهيئة لبدء العمل، حيث يقوم رئيس الجلسة بتذكير المشاركين بقواعد الحوار البناء، مثل:

- السماح بسماع جميع الآراء مهما كان نصيبها من الصحة ضئيلا.

- عدم السماح بمقاطعة المتحدث، ولا بنقد أو تقييم أفكاره.

- إمكانية الاستفادة من أفكار الآخرين وتطويرها.
- إعطاء فرصة كافية لمقرر الجلسة لتدوين الأفكار المطروحة
- ü **المرحلة الثانية:** ويتم فيها مناقشة أبعاد المشكلة لاستمطار الأفكار التي يمكن أن تكون حلاً لها.
- ü **المرحلة الثالثة:** وفيها يتم تقييم الأفكار المطروحة وتصنيفها وتطويرها في ضوء بعض المعايير مثل: "الجدة، الأصالة، منطقية الحل، مدى القبول، المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ.
- اختيار الحل الأفضل والاتفاق عليه
- **معوقات العصف الذهني:** من بين معوقات العصف الذهني نذكر:
 - 1 - **المعوقات الإدراكية:** وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص لهذا الشيء.
 - 2 - **العوائق النفسية:** وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.
 - 3 - **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.
 - 4 - **القيود المفروضة ذاتياً:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.
 - 5 - **التقيد بأنماط محددة للتفكير:** كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه.
 - 6 - **التسليم الأعمى للافتراضات:** وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها (الشقيرات، 2009، ص239).

7 - التسرع في تقييم الأفكار: وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيرا عند طرح فكرة جديدة، مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جدا لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسؤولين.

- - الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة: وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ما يعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجعة في التفكير الإبداعي.
- العناصر التي تفعل من نجاح عملية العصف الذهني:
- وضوح المشكلة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المشاركين وقائد النشاط قبل جلسة العصف.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقييد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.
- خبرة قائد النشاط وجديته وقناعاته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في البقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق. (نبهان، 2008، ص ص26-27).
- أهمية إستراتيجية العصف الذهني:

- تكمّن أهمية هذه الإستراتيجية في كونها:
- ذات فاعلية كبيرة في تحفيز العقول لتوليد أفكار جديدة.
- يمكن توظيفها لتحقيق هدف التربية الكبير المتمثل في تربية عقول مبدعة قادرة على ابتكار أشياء جديدة كما يمكن الاستفادة منها في شتى ميادين الحياة.
- مسلية بسبب احتواء بعض الآراء على أفكار غريبة.
- سهلة لعدم وجود قيود على إنتاج الأفكار.
- علاجية حيث يدلي كل متحدث برأيه دون مقاطعة من أحد.
- تدريبية لأنه يساعد على استثارة الخيال كالتدريب على عمليات التفكير الإبداعي.
- تلقى هذه الإستراتيجية قبول من المتعلمين لأنها تمكنهم من طرح أفكارهم دون خوف، وذلك بعدم السماح بالنقد (الشفيرات، 2009، ص238).

5- إستراتيجية التعلم التعاوني:

• **تعريف التعلم التعاوني:** "إستراتيجية تدريسية تتضمن وجود مجموعة من المتعلمين يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقوى حد ممكن (عثمان مصطفى، 2014، ص231).

كما يعرف بأنه: "تعلم يتم باشتراك مجموعة صغيرة من الطلبة معا في تنفيذ عمل أو نشاط تعليمي أو حل مشكلة مطروحة ويسهم كل منهم في النشاط أو يتبادلون الأفكار والأدوار ويعين منهم الآخر في تعلم المطلوب حسب إمكاناتهم وقدراتهم. (عبد الحميد، 2009، ص57).

كما يعرف بأنه: صفة تتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية وينشدون المساعدة مع بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالإجماع. (عثمان مصطفى، 2014، ص232).

• **مبادئ التعلم التعاوني:** حتى يكون التعلم التعاوني فعالا ويحقق أهدافه يجب أن يستند إلى عدد من المبادئ الأساسية التي ينبغي الاعتماد عليها وأخذها بعين الاعتبار عند إستخدام هذا النوع من التعليم، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

- **الاعتماد الإيجابي المتبادل:** يقصد به المسؤولية المزدوجة لكل طالب من طلاب المجموعة الواحدة والتي تتمثل بمسؤولية عن تعلمه للمحتوى التعليمي، حيث أن وجود الاعتماد الإيجابي المتبادل عند كل طالب المجموعة الواحدة يجعله يدرك بأن عمله وعمل كل عضو فيها يفيد ويساعد في إنجاز المهمة الموكلة إليهم، فيعملون معا في مجموعة عمل تعاونية ويقدمون كل ما يمكن أن يساعد في تعلم جميع الأعضاء.

- **التفاعل المباشر المشجع:** يتطلب تفاعل طلاب المجموعة الواحدة مع البعض وجها لوجه يعززون من خلاله تعلم بعضهم، ويتبادلون الخبرات، وذلك من أجل وصول كل منهم إلى الهدف أو الأهداف المنشودة، ولكي يتحقق هذا التفاعل لابد أن يكون عدد الأعضاء فيها صغيرا وذلك لأن مشاركة كل عضو والجهود تزداد بمقدار أكبر كلما كان عدد أفراد المجموعة الواحدة صغيرا.

- **المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية:** أن يدرك كل عضو في المجموعة الواحدة أنه مسؤول عما وصلت إليه مجموعته من النتائج، كما يتضمن هذا المبدأ مساءلة طلاب المجموعة الواحدة لكل

عضو فيها وتقويم أدائه وذلك عن طريق تقييم ما بذله من جهد وبالتالي التعرف إلى كل ما يحتاجه كل عضو فيها للمساعدة لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **المهارات الاجتماعية:** يتعلق هذا المبدأ بالعلاقات والمهارات الاجتماعية التي يجب أن يمتلكها الطلاب من أجل إنجاز عملهم في مجموعات العمل التعاوني وتشكل مهارة التواصل أهم هذه المهارات إذ أن العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المجموعة الواحدة تشكل الرابط الأساسي بينهم، فهي التي تدفعهم إلى العمل وتبادل الأفكار وعدم امتلاكهم لمثل هذه المهارات يعيق تحقيق الأهداف المتوخاة من العمل التعاوني.

- **المعالجة الجمعية:** يتطلب التعلم التعاوني معالجة أعضاء المجموعة الواحدة لنقاط الخلل بشكل جماعي عندما يناقشون مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف، وذلك من أجل زيادة فعالية الأعضاء وتحسين عملهم لبلوغ الهدف من العمل الجماعي. (سلامة، 2007، ص ص173-174).

• **مراحل التعلم التعاوني:** يجري التعلم التعاوني على خطوات متسلسلة كالآتي:

- تحديد العمل المطلوب من المجموعة إنجازه، والوقت الذي يتطلبه هذا الإنجاز.
- يتبادل أعضاء المجموعة الآراء حول القضية الموكلة إليهم، وتحديد مسؤولية كل عضو في المجموعة والمهارات اللازمة لإنجاز المهمة والمراجع التي يرجع إليها العضو العامل والأنشطة التي سيقوم بها.
- يتعاون أفراد المجموعة على إنجاز العمل المتفق عليه في الوقت المحدد ويتشاور الجميع فيما قد يعترضهم من صعوبات، ويساعد بعضهم بعض.
- كتابة "تقرير حول النتائج التي توصلت إليها المجموعة وعرضه شفويا أمام المجموعات الأخرى.
- يتولى المعلم جمع التقارير من المجموعات وتدقيقها وصياغتها في تقرير واحد يوزع على جميع المجموعات.
- يقرر المعلم شكل العمل التعاوني الذي يناسبه وطبيعة موضوع الدرس ومستوى المتعلمين ونوع مادة التخصص وما تتطلبه من أنشطة. (الشقيرات، 2009، ص ص158-159).

• **مهارات التعلم التعاوني:** نلخصها فيما يلي:

- **مهارات التشكيل:** وهي أولى المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعات العمل التعاوني وفق المعيار الذي يضعه المعلم من قبل.

- **مهارات العمل:** وهي أولى المهارات المطلوبة لإدارة أنشطة وتفاعلات أعضاء المجموعة، وذلك من أجل إنجاز المهمة ومع المحافظة على العلاقات فاعلية وإيجابية فيما بينهم.
- **مهارات الصياغة:** وهي المهارات المطلوبة أثناء بناء مستوى عال من الفهم للمادة والموضوعات التعليمية التي يتم تدريسها، من أجل إثارة الدافعية وزيادة درجة الإتقان والاحتفاظ بالمادة الدراسية لأطول فترة زمنية
- **مهارات التخمين:** وهي المهارات اللازمة في حل إجراء المناقشات والحوارات الأكاديمية والعمل على زيادة البحث والتتقيب عن المزيد من المعلومات المتنوعة.
- **مهارات بناء الثقة:** وتكمن أهميتها في إيجاد نوع من التعاون الثابت حيث أن العلاقات تبقى طردية بين درجة الثقة من جهة والتعاون من جهة أخرى، فكلما كانت درجة عالية كان التعاون ثابتا والاتصال فعالا ومثمرا.
- **مهارات البقاء في المجموعة:** حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلبة إلى الالتزام بقواعد العمل داخل المجموعة الواحدة، وعدم التحرك داخل الصف دون مبررات أو أسباب يحددها المعلم أو المقرر، لأنه سلوك يعرقل عمل الجماعة (جودت، 2008، ص151).
- **مخرجات التعلم التعاوني:** انتهى البحث في مجال التعلم التعاوني إلى أن أبرز المخرجات التي تميز هذا النوع من التعلم من غيره من أنواع التعلم ما يلي:
 - مستوى عال من الإنجازات والجودة في الأداء بين المتعلمين.
 - اهتمام أكبر من قبل المتعلمين بالذات والآخر، مصحوبة بمساندة ودرجة التزام عالية.
 - مستوى مميز من الصحة النفسية.
 - كفاءة اجتماعية لدى المتعلمين تتمثل في اكتساب المتعلمين مهارات الاتصال والتوكيد والتعاطف تقضي إلى علاقات إيجابية مع الآخرين.
 - زيادة في معدل تقرير الذات عند المتعلمين ذي التأثير الإيجابي على نوعية التحصيل والإنجاز ومدى الرضى (عثمان مصطفى، 2014، ص 424).
- **فوائد التعلم التعاوني:**
 - تدريب الطالب على تحمل المسؤولية.
 - تدريب الطالب على كيفية استخدام المكتبات ومراكز المعلومات.

- تدريب الطالب على العمل الجماعي التعاوني.
- تدريب الطالب على النظام والانضباط.
- تدريب الطالب على السمع والطاعة لقائد الجماعة.
- توجيه الطالب نحو نظام التعلم الذاتي.
- تدريب الطالب على التسامح واحترام وجهات نظر الآخرين.
- المعلومات التي يعمل فيها الطالب بالبحث الذاتي تكون أكثر بقاء ورسوخا.
- العمل الجماعي ينمي الطالب عقليا ووجدانيا واجتماعيا.
- العمل الجماعي ينمي لدى الطالب القدرة على التعبير عن ذاته. (الشقيرات، 2009، ص162-163).
- **سلبيات التعلم التعاوني:** رغم الإيجابيات الكثيرة للإستراتيجية التعلم التعاوني إلا أنها لا تخلو من بعض السلبيات والتي يمكن إيجازها فيما يلي:
 - تحتاج إلى جهد ووقت لإعدادها وتنفيذها.
 - تحتاج إلى معلم ماهر يستطيع أن يطبقها.
 - عدم وضوح خطوات العمل التعاوني لبعض المجموعات بصورة كافية.
 - عدم وجود حوافز مادية أو معنوية للمجموعات التي تنجز أعمالها بصورة مميزة.
 - ميل بعض المجموعات للعبث وعدم جديتها في هذا النمط من التعلم (الشقيرات، 2009، ص163).
- **العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني:** المناخ الصفّي حيث أن التعليم التعاوني يتطلب اهتمام الطلاب وشعورهم بالمسؤولية حتى يمكنهم العمل والبحث والنقاش الدقيق أما عدم الشعور بالمسؤولية فإنها لا تحقق الأهداف المرجوة من التعلم التعاوني.
- العدد المناسب للتعلم التعاون ينبغي أن لا يكون صغيرا يحد من تفاعلهم ولا كبير يفقدهم الانضباط كما ينبغي أن تكون مسافة الفصل مناسبة لتحرك المجموعات ونقاشها.
- الطمأنينة وعدم الشعور بالرقابة المحددة من التفكير والنقاش.
- اختيار المحتوى العلمي المناسب على أن يكون من خلال مشاركة جميع أعضاء الفريق.
- تحديد قائد لكل مجموعة يكون بمثابة الموجه للمجموعة والمنسق بينها وبين معلم المادة أو قد يكون أكثر من قائد لتلاقي التنافس بين أعضاء المجموعة.
- وضوح الأهداف بشكل يمكن أعضاء المجموعة من فهمها والعمل على تحقيقها.

- المرونة إذ ينبغي أن تكون خطة عمل المجموعة المرنة بالشكل الذي يمكن للمجموعة من اتخاذ القرارات البديلة عند مواجهة ما يعيقهم عند التقدم (فرج، 2009، ص30).

رابعاً: أهمية إستراتيجية التدريس في العملية التعليمية

تكن أهميتها فيما يلي:

- تساعد إستراتيجية التدريس على اكتساب المتعلمين الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعليمات والقيم والاتجاهات والمهارات التي يتضمنها محتوى المنهاج وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع.
- مواجهة المشكلات، زيادة الأعداد الطلبة، واتساع الفروق الفردية في مستوياتهم عن طريق إتاحة الفرص وتنويع الخبرات التربوية والتخطيط لتنمية ميول الطلبة وإشباع حاجاتهم.
- تعد إستراتيجية التدريس التي يعتمد عليها المعلم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية.
- إحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلمين وفي طرائق تفكيرهم (قطاوي، 2007، ص 140).

خامساً- تصنيفات إستراتيجية التدريس:

لقد قام (حجي 2000) بتصنيف إستراتيجيات التدريس إلا ثلاثة تبعاً للدور الذي يؤديه المعلم والمتعلم وهي:

- 1- إستراتيجيات تتمحور حول المعلم: في هذه الإستراتيجية يكون المعلم هو الدور الأساسي في عملية التعليم والتدريس إلى حد يكون فيه المتعلمون سلبين أي أن المعلم يكون دوره فاعلاً منطلقاً من أن المتعلم لا يجيد سوى الاستقبال وأنه قابل للتلقين فقط.
- 2- إستراتيجيات تتمحور حول المتعلم: وهنا يقل دور المعلم إلى درجة كبيرة، ويكون أساس التعليم متمثلاً في المتعلم، ومن أبرز هذه الإستراتيجيات التدريس الفردي، إذ أن أساس هذه الإستراتيجية هو الاهتمام بما يتماشى مع حاجة المتعلم واهتماماته واستعداداته.
- 3- إستراتيجيات يتفاعل فيها المتعلمون مع المعلمين أيضاً: إن هذه الإستراتيجية تربط بين المعلم في الإستراتيجية الأولى وفاعلية المتعلمين في الإستراتيجية الثانية من خلال إظهار روح العمل التعاوني والألفة بينهم التي من شأنها رفع مستوى التحصيل والتنشئة الاجتماعية، وتقدير الذات، والتي من شأنها أن تعدهم بشكل أفضل لأحوال الحياة الحقيقية الضرورية للممارسة الفعالة في الأسرة والعمل والمجتمع. (الربيعي، 2011، ص24-25)

سادسا - عوامل تحديد إستراتيجيات التدريس

يتوقف تحديد إستراتيجية التدريس المناسبة على عوامل كثيرة أهمها ما يلي:

- تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم العقلي.
- المادة الدراسية وتحليل محتواها لتحديد محتوى التعلم والتعرف إلى أهدافها: إن طبيعة المادة الدراسية تختلف في بنائها من مادة إلى أخرى، فضمن المبحث الأول قد تختلف طبيعة تدريس موضوع عن موضوع آخر.
- تحديد أو صياغة أهداف التعليم: وتختلف أهداف التعلم باختلاف نوعية الطلاب ومستواهم العقلي.
- شخصية المعلم: والمتمثلة بفلسفة المعلم التدريسية وقناعاته ونظراته إلى عملية التدريس وحماسه لتحقيق أهدافه، مما يؤثر بشكل ملحوظ في اختياره لطريقة التدريس المناسبة وثقافته ومدى تمكنه علميا ومعنويا من مادته.
- طبيعة الطلبة: يؤدي المستوى العمري للطلبة ومراحلهم التعليمية في تحديد طريقة التدريس المناسبة، فالطلبة في مرحلة التعليم الأساسي يقبلون على دراسة العلوم بطريقة الاستقصاء والاستكشاف بينما في المرحلة الجامعية قد تكون طريقة المناقشة والحوار أجدى. (قطاوي: 2007، ص 140-141).
- مستوى الطلبة ونوعيتهم: هل الطلبة الذين يدرسهم المعلم من الذين يصفون بأنهم أذكاء، أم بطيء التعلم؟ أم أن الطلبة الذين يحتاجون إلى عناية وتربية خاصة؟ هل هم من الذكور أم من الإناث؟
- الإمكانيات المادية والبشرية: مثل الوسائل التعليمية الخاصة بالدراسات الاجتماعية التعليمية التي يمكن توفيرها، وطبيعة البناء، ومدى التسهيلات اللازمة.
- البيئة المحلية: وإمكاناتها إذ أن البيئة هي المبدأين الحقيقي لدراسة الدراسات الاجتماعية.
- الغاية من التدريس: تطوير شخصية المعلم، معرفيا، ونفسيا، وحركيا، واجتماعيا. (قطاوي، 2007، ص- ص 140 - 141)

سابعا- مضمون الإستراتيجية التدريسية:

تتضمن الإستراتيجية التدريسية مجموعة إجراءات وطرائق يمكن استخدامها في معالجة العملية التعليمية ككل وكذا الموضوعات التي تشملها كل مادة دراسية وكل ميدان من ميادين المعرفة. أن الإستراتيجية التدريسية غالبا ما تبدأ بتوجيه مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للمدرس (أو القائم على عملية التدريس) حتى يمكنه اختيار أنسب الإجراءات والطرائق الفعالة في أسلوب التدريس وأكثرها مناسبة لطبيعة الطالب وخصائصهم النفسية والعقلية.

تعتمد الإستراتيجية التدريسية على أربع عوامل وهي:

- الدارسين وخصائصهم النفسية والعقلية.

- الأهداف التدريسية.

- المادة الدراسية وموضوعاتها وخصائصها.

- الإجراءات المتطلبة من المدرس والمعروفة لديه.

تقوم الإستراتيجية التدريسية على مجموعة من المهارات التي من خلالها، يمكن وصف نوعية الإستراتيجية المستخدمة لهذا فهي تكون على شكل سلسلة متتابعة من المهام التي يقوم بها المدرس أثناء التدريس.

- أن المعلم يقوم بأعمال وأفعال لا تخرج عن نطاق التفاعل بينه وبين الدارسين والموقف التعليمي وكلما كانت تلك الأفعال والأعمال التعليمية مقننة كلما كانت أهدافها معلومة ومحقة.

- أنها تستند في أعمالها وأفعالها على ما يطلق عليه مهارات تعليمية عند عرض الدرس سواء كان تمهيدا لفظيا أو عرضا لوسائل تعليمية توضيحية، وكذا في العرض والتفسير والنقاش والتدريس والاستقصاء وإدارة المهن.

- أنها تركز على دور كل من المدرس وتحركاته في العملية التعليمية.

- أنها إستراتيجية تركز في مضمونها على دور الطالب الفعال في عملية التعلم والتعليم، بمعنى أنها تدور حول إبراز دور الدارس الفعال في العملية التعليمية ودور المدرس كموجه ومرشد وصانع مشكلات يقود طلابه إلى مسيرة البحث العلمي.

- إمام المعلم بعدد من الإستراتيجيات التدريسية والطرائق والأساليب في عرض المعلومات التي يقوم بتدريسها يكسبه المرونة الكافية بحيث يتجنب النمطية والتكرار الملل الذي يسبب عزوف الطلبة عن الدراسة.

- إن عملية التدريس تقوم أساسا على تطبيق المبادئ والقوانين ونظريات علم النفس ولهذا يجب إعداد المعلم لمهنة التدريس و تتضمن برامج الإعداد مقررات في علم النفس وكذا طرائق التدريس التي من خلالها يستطيع التفاعل مع الطلاب والمادة الدراسية وكافة المتغيرات العملية التعليمية. (قلادة ، 2004، ص ص 37 - 38)

ثامنا: الوظائف الأساسية لإستراتيجية التدريس

تتمثل في:

1- اختيار المحتوى: إن أهم مشكلة في التعليم هي، أن المتعلمين يؤدون بمستويات مختلفة من المقدرة في أغلب الأعمال لذا فالمحتوى الذي يتم اختياره يجب أن يقابل احتياجات كل متعلم في الصف، ويتضمن ذلك قرارات عن كيفية اختيار المحتوى المناسب لعدد كبير من المتعلمين، لهم احتياجات وقدرات مختلفة والوقت المناسب لتعلم المحتوى قبلهم ومن الذي يتخذ القرارات الخاصة بالمحتوى سواء كان المعلم أو المتعلم.

2- توصيل الأعمال: يختص هذا العنصر بالأسلوب الذي توصل به الأعمال إلى مجموعة من المتعلمين وهو يتضمن قرارات عن كيفية توصيل المواضيع للمتعلمين فقد يكون التوصيل لفضيا أو بالعروض (النموذج) أو بالوسائل السمعية أو البصرية.

3- التقدم بالمحتوى: يجب أن يكون هناك ترتيبا لتقدم المتعلمين من مهارة إلى أخرى أو مستوى إلى مستوى أعلى لذلك يجب أن تبني إستراتيجية التدريس بهدف توسيع الأداء والتطبيق وجودته، والتقدم بالمحتوى يشمل عدة أسئلة تتعلق بمن يقرر متى ينتقل المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى، بالمهارة وهل تعد محكات لذلك أم لا.

4- مصادر التغذية الراجعة والتقويم: تشكل عملية إعطاء التغذية الراجعة والتقويم والأداء قدرا كبيرا من الصعوبة، مما يتوجب على المدرس أن يستخدم بعض البدائل التي تعينه لتحقيق أفضل النتائج كأساليب الملاحظة أو التغذية الراجعة أو الاختبار الشكلي أو تصميم البيئة أو التسجيل على شريط الفيديو. (الربيعي، 2011، ص 27).

تاسعا: معايير إختيار الإستراتيجية التدريسية

- يعد اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة من الركائز الأساسية لتحقيق التعلم والإستراتيجية الجيدة تؤدي إلى تعلم جيد وتحقق أهداف المادة وتستند إستراتيجية التدريس إلى معايير نذكر منها:
- أن تستند الإستراتيجية التدريسية على نظريات وقوانين علمية صحيحة من فروع العلم المختلفة.
 - أن تتناسب الإستراتيجية التدريسية خصائص الدارسين العقلية والنفسية كما تكون في المستوى الهرمي المناسب لهم.
 - أن تكون الإستراتيجية قابلة وصالحة للاستخدام بالطرق الصحيحة وبحيث يمكن التعامل مع المفاهيم المحسوسة ثم تعلم المجردات تدريجيا وبصورة طبيعية.
 - يجب أن تتضمن الإستراتيجية التدريسية مجموعة من المهارات والخبرات المثيرة لحب الاستطلاع والاستمتاع بالعلم وحب التعلم عن رغبة وسعادة وتشويق.
 - أن تختار الإستراتيجية التدريسية طريقة انتقال أثر التعلم والتدريب من موقف تعليمي إلى مواقف أخرى خارجية (قلادة، 2007، ص39-40).
 - أن تراعي الخصائص الإنمائية للمتعلمين والفروق الفردية بين المتعلمين.
 - أن تراعي المبادئ النفسية والتربوية لعملية التعلم.
 - أن تكون شاملة لخطوات تتضمن الأنشطة التعليمية التعلمية ومصادر التعلم والوقت اللازم لإنجاز التعلم.
 - تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل متغيرات بيئة التعلم بالاعتبار.
 - توفير فرص للتعلم الذاتي وكذا توفير الوسائل التعليمية التي تثري الموقف التعليمي وتساهم في الفهم للدرس.
 - الربط بين واقع الحياة ومشكلاتها وبين المقررات الدراسية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة بالصورة التي تؤدي إلى تكامل معلومات الطالب (قطاوي: 2007، ص142).

خلاصة الفصل

تعد إستراتيجيات التدريس إحدى عناصر المنهج التي يستعملها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع، لدى المتعلمين، فالأستاذ هو الذي يقع على عاتقه اختيار الإستراتيجية الأنسب من بين مختلف الإستراتيجيات والطرائق والأساليب المختلفة، وهذا يتطلب معرفة جيدة بالمصادر والنظم وأساليب إستراتيجيات التدريس المختلفة ليختار بحكمة ما يصلح لغرض خاص مالا يتناسب سواء كان من القديم أو من الحديث وكيف إستراتيجياته بدلا من إتباع إستراتيجية بعينها.

ولا تقل أهمية إستراتيجية التدريس عن المادة العلمية أو المتعلم بل إنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يسندها الأستاذ من المادة العلمية التعليمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم، ولكي يتم ربط المتعلم بمحتوى المنهج يقوم الأستاذ بإتباع إستراتيجيات مختلفة منها إستراتيجية الإلقاء التي تقوم على أساس نشاط الأستاذ إلى حد كبير، إستراتيجية المناقشة التي تتطلب نشاط من قبل الأستاذ والطالب، وإستراتيجية حل المشكلات التي تقوم على أساس نشاط الطالب بشكل كلي وغيرها من الإستراتيجيات التي تمكن الطلبة من استيعاب المعارف، واكتساب المهارات وبالتالي تحقيق الأهداف.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

أولاً: تعريف التحصيل الدراسي

ثانياً : المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي

ثالثاً: أهمية التحصيل الدراسي

رابعاً: أهداف التحصيل الدراسي

خامساً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

سادساً :شروط التحصيل الدراسي الجيد

سابعاً: طرق قياس التحصيل الدراسي

ثامناً: النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربين عموماً والمختصين في المجال التربوي خصوصاً، وذلك لما له من أهمية في حياة الفرد والأسرة والمجتمع، إذ يعد نتاج العملية التعليمية وهو المعيار الأساسي الذي يمكن من خلال تحديد المستوى الدراسي الذي وصل إليه الطالب والحكم على مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ولهذا حاولنا في هذا الفصل الوقوف على أهم الجوانب المتعلقة بهذه العملية وذلك من خلال التطرق إلى التعريف بالتحصيل الدراسي وأهم المفاهيم المرتبطة به وأهميته وأهدافه، مبادئه العوامل المؤثرة فيه وشروط التحصيل الدراسي الجيد، وطرق قياسه والنظريات المفسرة له.

أولاً: تعريف التحصيل الدراسي:

يعرفه مصطفى زيدان : أنه استيعاب التلميذ للدروس وإجاباتهم في المواد الدراسية ويستدل عليها من خلال درجات الامتحان التي يحصل عليها (زيدان، 1980، ص74)

أما صلاح الدين علام: 1971 فيعرفه على أنه استيعاب التلاميذ لما تعلموه في مادة دراسية مقررّة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية (دمنهوري، 2006، ص85).

أما بريسي 1959: يعرفه: التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يكون أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية .

أما موركان Morgan 1966 : يعرفه على أنه الإنجاز المحقق في اختبار المعرفة أو المهارة.

التحصيل الدراسي : هو عملية اكتساب للمعلومات والمعارف الدراسية بطريقة منظمة ومخططة يستدل عليه من خلال استجابات الطلبة على ما تقدمه الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية (لمعان، 2011، ص23-24) .

يشير كل من كمال دسوقي وجروسر وسبافورد إلى أن التحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو في سلسلة اختبارات تربوية مقننة.

أما السيد محمد أبو هاشم 1999 يعرفه بأنه: مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مجموعة المقررات الدراسية التي قاموا بدراستها (سعيد حسين 2013، ص141).

ثانياً: المفاهيم المرتبطة بمفهوم التحصيل الدراسي :

هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بمفهوم التحصيل الدراسي ويجب فهمها واستيعابها ومن هذه المفاهيم:

أ-الإختبار: وهو إجراء منظم لفحص الطالب، ويعتبر أداة تقييمية من قبل كل من المدرس والطالب ويكون الاختبار موضوعياً، أو مقالياً أو تحريرياً أو عملياً .

ب-التقييم: وهو أي إجراء يستخدم لجمع المعلومات عن الطالب أو المدرس أو الاثنين معاً، ويكون موضوعياً، أو عن طريق الملاحظة، أو الأداء.

ج-الإمتحان المدرسي: وهو إجراء تقييمي يوضع من قبل المدرس لاستخدامه في فحص طلابه.

د-الإختبار المقتن : وهو إجراء تقييمي مصمم كإختبار لإجرائه تحت نفس الظروف في كل مرة يستخدم وبنفس البنود ذو نفس الإجراءات لكل من يأخذ الاختبار .

ه-الإختبار الموضوعي: هو الاختبار الذي يصحح بطريقة موضوعية، ومن أهم أنواعه اختبار الاختيار من المتعدد.

و- إختبار الأداء: وهو الاختبار الذي يتطلب من المفحوص التعامل مع المواد أو الأدوات من أجل الوصول إلى هدف معين.

ز- إختبار معياري المرجع: هو الاختبار الذي تقارن درجاته مع درجات الطلبة الذين يشكلون مجموعة معيارية.

ح- إختبار محكي المرجع: هو الاختبار الذي تقارن درجاته على مستوى إثنان معن مسبقا (الصراف، 2002، ص ص210-211) .

ثالثا: أهمية التحصيل الدراسي:

- معرفة قدرة الطالب والكشف عن مواهبه وميوله من أجل تشجيعه على العمل أو تنمية مواهبه.
- إحداث تغير سلوكي إدراكي عاطفي واجتماعي وهو ما يسمى بالتعلم.
- يسمح للمتعلمين بالقيام بدور إيجابي في المجتمع وذلك من خلال توجيه سلوكياتهم نحو الأفضل والقدرة على مواجهة مشاكل الحياة .
- اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة .
- يمكن التحصيل الدراسي للمدرسين من معرفة النواحي التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج (أبو جادو، 2007، ص 150).
- يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة ونقلهم من صف تعليمي إلى صف آخر.
- من خلال التحصيل الدراسي يشعر الفرد بالتفوق والنجاح ويعزز ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه.

- له أهمية كبيرة في حياة الطالب ومن يحيطون به على اعتبار رفع مستوى التحصيل الدراسي يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى مخرجات التعلم وبالتالي رفع مستوى إنتاجية المجتمع وزيادة تقدمه (سعيد حسين، 2013، ص236).

رابعاً: أهداف التحصيل الدراسي:

- بناء الشخصية وتطويرها .
- تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية .
- محاولة رسم الصورة النفسية للطالب.
- إشباع الحاجة للاكتشاف .
- التعرف على العوامل المعوقة لسير العملية التعليمية.
- اكتساب المعرفة وبالتالي مداومة النجاح الدراسي.
- الحصول على معلومات وصفية تبين مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات المواد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله الطلاب من محتوى هذه المواد (سعيد حسين، 2013، ص ص277-288).

خامساً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

لقد أكدت العديد من الدراسات أن التحصيل الدراسي لا يعتمد على قدرات الفرد العقلية فقط وإنما يتأثر بشكل عام بعدد من العوامل التي قد تسهم في ارتفاعه أو انخفاضه، وعلى ضوء هذا يمكن حصر هذه العوامل فيما يلي:

1- العوامل العقلية:

ونقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية للطالب ومن أهمها نجد:

أ- **الذكاء** : يعرف "وكسلر" الذكاء هو القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة .

ويعرفه ستيرن : هو القدرة العقلية الفطرية العامة لدى الفرد على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة .

كما يعرفه كهلر :القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته .

فالذكاء كلمة محددة أو تكوين فرضي لا يشير إلى شيء مادي ملموس يمتلكه الشخص أي أننا نلاحظه مباشرة ولا نقيسه قياسا مباشرا إنما نستدل عليه من آثار ونتائجه فالذكاء حسب "تورنديك وإدوارد " هو القدرة على الاستجابة الصحيحة بالنسبة للحقيقة القائمة، فهو القدرة على التغيير في الأداء لهذا نجد أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي بحيث تدل الدراسات النفسية في محيط التأخر الدراسي على أن المستويات التعليمية المختلفة تحتاج إلى ما يناسبها من الذكاء ويرجع عدد كبير من حالات الفشل الدراسي إلى قصور الذكاء (لعبيدي، 2009، صص 200-212).

فالذكاء من أهم الخصائص التي يتميز بها المتفوقون تحصيليا بحيث ذهب العلماء المنشغلون في ميدان التفوق العقلي منهم "باسو 1956 passow وبنثلي 1957 Bentley بأن المتفوقين عقليا هم أولئك الذين يمتلكون استعدادات غير عادية (عالية) في الدراسة، لذلك نجد أن الذكاء من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وهذا ما أكدت عليه الدراسات النفسية والتربوية (لمعان، 2011، ص74).

الذكاء كما يعرفه عطوف ياسين " بأنه الاستجابة السريعة والسديدة لمواقف طارئة مفاجئة ويتضمن أيضا القدرة على التكيف والمرونة والاستقراء والاستنباط وإدراك العلاقات ويعكس قدراته العقلية واستعداداته للتعلم السريع والاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة المواقف والمشكلات الواقعية (عطوف، 1981 ص46).

ب- القدرات الخاصة / الاستعدادات:

- **القدرة:** هي اصطلاح عام شامل يطلق على كل ما يستطيع الفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة من أعمال ذهنية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو دون تدريب وإن كان الأغلب القدرة هي نتاج تدريب وسهولة، ولقد أكدت العديد من البحوث والدراسات عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة ومن أهم هذه القدرات والاستعدادات نجد :

- **القدرة اللغوية:** وتدور حول معالجة الأفكار والمعاني عن طريق الألفاظ لأن الألفاظ هي رموز مجسمة وقوالب تصب فيها الأفكار وتبدر القدرة اللغوية في إدراك العلاقات المختلفة.

- القدرة الميكانيكية: وتدور حول فهم الآلات وإدارتها وإصلاحها وحلها وتركيبها وإدراك العلاقات بين أجزائها .

- القدرة الحسابية: وتدور حول أجزاء العمليات الحسابية سرعة ودقة وإدراك العلاقات بين الأعداد وسرعة التفكير الحسابي ودقته بوجه عام.

- القدرات الحركية النفسية: وهي قدرات حركية عضلية تتصل بسرعة ودقة الوظائف النفسية.

- القدرة الكتابية: وتتضمن سرعة ودقة ملاحظة الكلمات والأرقام وتصنف جميع هذه القدرات ضمن القدرات الخاصة والتي تكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وهذه القدرات التي يمتلكها الطالب (شحاتة، 1911، ص18).

ج- الذاكرة: تعد الذاكرة الوظيفية العقلية التي تهدف إلى استحضار إحياء خبرات ماضية أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها (عبد الخالق، 1993، ص 92) فالذاكرة على اختلاف أنواعها من العوامل المساعدة على التعلم والتحصيل الدراسي إذ لولاها ما تكونت الشخصية الإنسانية ولا تم الإدراك والتذكر، ولا اكتسبت العادات والقيم ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال .

فالذاكرة يمكن تعريفها بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية كونها عملية ترميز واحتفاظ بمواد التعلم فترة زمنية ما واسترجاعها وتعرف هذه الفترة الزمنية بفترة الاحتفاظ أما الاسترجاع فهو تناول هذه المواد من المخزونة واستعادة لما سبق الاحتفاظ به (العبيدي، 2009، ص261).

مما شك فيه أن قدرة الطالب على أن يتذكر عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية يؤثر مباشرة في التحصيل الدراسي.

د- التفكير: هناك علاقة وثيقة بين عملية التفكير وعملية التعلم لدى فإن التفكير يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي للطالب لأن بواسطته يمكن اكتشاف الوقائع والظواهر العلمية والاجتماعية والتربوية وغيرها ففي المواقف التعليمية توجد مشاكل معينة تواجه الفرد وتخلق عنده نوعا من التوتر والقلق لا يزول إلا عندما يتغلب على المشكلة بمعنى يتعلم طريقة حلها فالتفكير سمة يختص بها الإنسان وهي من الوظائف العقلية العليا (العيسوي، 1991، ص75).

فالتعلم عند الإنسان يسبق عملية التفكير عنده، فنحن نفكر بما تعلمناه وعن طريقه يتعلم الإنسان أشياء لم يعرفها من قبل، والتفكير في أشياء نعرفها قد يعلمنا أشياء لا نعرفها

هـ - الانتباه والإدراك : إن تعامل الإنسان مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه أن يعرفها والشرط الأول لهذه المعرفة هو الانتباه إلى ما يهيمه فيها، ثم إدراك ذلك بالحواس كي يستطيع أن يؤثر فيها ويسيطر عليها ويسخرها لخدمته، فالانتباه والإدراك هما عمليتان أوليتان لهما علاقة بشخصية الفرد وتوافقه، فالعجز عن الانتباه وعن إدراك ما يرغب فيه الإنسان وعن أثر سلوكهم فينا وأثر سلوكنا فيهم يؤدي إلى سوء الفهم، فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ما فإن الإدراك هو معرفة هذا الشيء (الرشدان وجعيني، 1994، ص244). وهذا يوضح أن تحقيق التحصيل الدراسي الجيد محصور في تحقيق أكبر قدر من الانتباه والإدراك.

2- العوامل الشخصية للطالب :

أ- قوة الدافعية للتعلم: تعد الحاجة إلى الإنجاز عاملاً دافعياً يوجه في كل موقف يتسم بالمنافسة من أجل مستوى معين من الإجابة، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة للمقارنة بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه، وللدافع إلى الإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة والآخر الخوف من الفشل ويشير محمد نسيم رافت وزملاءه (1967) إلى أن الطالب المتفوق تحصيلياً يتميز عن الطالب العادي كما يوضح أونود (1976) بأن الطلبة الذين لديهم تحصيل دراسي جيد لديهم القدرة على المثابرة والاستمرار، فهم يتسمون بقدر أكبر من الدافعية من غيرهم من الطلبة كما أوضح محمد عبد القادر عبد الغفار (1979) أن هناك علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدافع إلى الإنجاز الدراسي (الجلالي، 2011، ص78-79).

وبالتالي فكلما امتلك الطالب دافعية قوية ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لديه .

ب- الميل نحو المادة الدراسية: ومن العوامل الشخصية التي لها أثر على التحصيل الدراسي للطالب ميله إلى مادة دراسية والإقبال عليها، فالطالب عادة لا يقبل على المواد التي يتعلمها بدرجة عالية، فهناك مواد يميل إليها ومن ثم يقبل على تعلمها برغبة ويجد راحة في استذكاره لها، بل وأحياناً يعتبر الوقت الذي ينفقه في تعلمها نوعاً من الترفيه الممتع وهناك مواد أخرى لا يميل إليها ويجبر النفس على تعلمها ويعد الساعات التي ينفقها في دراستها (محمود، ص83).

ج- الثقة بالنفس: إن ثقة الإنسان بنفسه تدفعه إلى المزيد من النشاط والعطاء وتحقيق الإنجاز، فالأفراد بطبعهم يرغبون في تلبية جميع حاجاتهم ومتطلباتهم، وتحقيق ميولاتهم ورغباتهم وطموحاتهم، وبدل أقصى جهودهم لتحقيق دواتهم وثقة الإنسان بنفسه لها تأثير كبير عليه، وهذا ما جعلها مجالاً لدراسة الكثير من العلماء كالعالم "باندورا وروجرز" اللذان أوضحا أن الثقة بالنفس ترتبط بالعديد من المتغيرات في الشخصية الإنسانية وتؤثر في عملية التكيف والاستقرار النفسي وترفع من قيمة الفرد الشخصية والاجتماعية، وتمكنه من تحقيق الكثير من طموحاته وأن الأفراد الذين لديهم ثقة عالية بأنفسهم يميلون إلى السلوك المرغوب اجتماعياً ويحققون التقبل والتقدير والنجاح ولا يجدون صعوبة في عملية التكيف مع الآخرين، وبالتالي فالطالب إذا كان مدعماً بثقة عالية بالنفس سوف يكسر كل الحواجز التي تقف أمامه ويحقق بذلك أماله المستقبلية ويصل إلى الأهداف المرجوة بكل تأكيد، فالثقة بالنفس عاملاً مهماً ولا بد منه لتحقيق التفوق ومن ثم زيادة مردوده الدراسي والتحصيل الجيد لديه نحو النجاح في ميدان الدراسة (الرحال، 2008، ص 407).

3- العوامل الأسرية: وتتمثل فيما يلي:

أ- المناخ النفسي الأسري: تعد الأسرة الركيزة الاجتماعية الأولى في حياة الإنسان فهي تقوم بوضع اللبنة الأساسية للشخصية لأنها تعود إلى نواة الأسرة المتمثلة في الوالدين، فالتوافق السليم لهما يوفر مناخاً نفسياً صحياً للنمو في جميع الاتجاهات، إن إشاعة المناخ النفسي الصحي بين أفراد الأسرة ينعكس في توافق أفراد الأسرة وتماسكهم الاجتماعي مع بعضهم البعض مؤدياً بذلك إلى التفاعل البناء مع متطلبات مراحل التعليم وإلى دعم الأبناء وتشجيعهم على التعليم والتحصيل بمستويات أعلى مما تسببه العلاقات الأسرية المفككة التي تثير الألم النفسي والإحباط المستمر واليأس ونتيجة لهذا قد يتجه الأبناء إلى اللامبالاة والتسبب والإهمال في نشاطهم الدراسي.

ب- المستوى الثقافي للأسرة : تتضح أهمية المستوى الثقافي للأسرة واتجاهات وميول الآباء والأمهات نحو التعليم وأهميته من خلال العديد من الدراسات والبحوث في الميدان التي توصلت نتائجها إلى الأسرة التي تمتلك مكتبة وتقدم الكتب والمجالات العلمية المتنوعة، ويتحاور أفرادها بالأخص الوالدين في موضوعات ثقافية وعلمية أثناء اجتماعات الأسرة إذ تقدم بهذا مثيرات متنوعة ومتعددة تثير العقل وتزيد الرصيد المعرفي والدافعية نحو التعلم بعكس البيئة الفقيرة ثقافياً التي لا تستثير لدى الأبناء الرغبة والدافعية بل تخلق اتجاهات سلبية نحو مستقبل حياتهم الدراسي، لأن

المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وتحصيلهم الدراسي يعد مثير مستمر يدفع ويشجع من خلال الأبناء على زيادة التحصيل الدراسي .

ج- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: هناك أهمية كبيرة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأباء وعلاقته بمستوى التحصيل ولقد أوضحت العديد من المتغيرات الأساسية كمهنة الأب وطبيعة عمل الأم ومستوى الدخل الشهري للأسرة ومصادره وطبيعة السكن ونوعية تؤثر على شخصية الأبناء واتجاههم نحو التعلم، فالأسرة التي تتمتع بمستوى الاكتفاء الذاتي أو أعلى اقتصاديا واجتماعيا تقدم البيئة التربية لأبنائها وتوفر لهم كثيرا من المثيرات التي تدفع الأبناء إلى زيادة القراءة والنقصي من مذاكرة موضوعات الدراية بشكل أوسع وأعمق على عكس الأسرة التي تعاني من انخفاض مستواها الاجتماعي والاقتصادي مما يدفع ببعض الأبناء إلى العمل ومساعدة الأسرة على حساب مستواه ألتحصيلي .

د- الاتجاهات الوالدية في التنشئة: الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، إذ نجد أن بعض الآباء يرون الأساليب التي اتبعت في تربيتهم وتوجيههم هي الناجحة والمناسبة لتكوين شخصيات سوية لأبنائهم ومنهم من يخالف آباءهم في تنشئتهم لأبنائهم فقد يذهب البعض إلى إتباع أساليب لا يعرف أصلها وأتباعها مما تؤثر على اتجاهاتهم المختلفة العقلية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية فاستخدام الوالدين للأساليب السوية في التعامل مع الأبناء كالديمقراطية وإشاعة مناخ اجتماعي نفسي يتسم بالمرونة والتقبل والاستقلالية والدفء العاطفي يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي على عكس الآباء الذين يتبعون أساليب غير سوية كالقسوة والإهمال والتسلط يترتب عليه غالبا انخفاض وتدنّي في التحصيل الدراسي . (الجلالي، 2011، صص 241-245).

4 - العوامل المدرسية: تعد المدرسة البيئة الاجتماعية الأساسية الهامة بعد الأسرة في تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي للطالب، وتتمثل متغيرات البيئة المدرسية في الإدارة المدرسية والمدرسين والزملاء، المواد الدراسية، والأنشطة المختلفة (الصفية واللاصفية) ومناهج وطرق التدريس وقد تقدم الباحثون في هذا الميدان بمجموعة من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية المدرسية عامة أو بعض متغيرات هذه البيئة على مستوى التحصيل الدراسي للطالب، كدراسة كل من "هولتزمان" holtzman وبراون brown (1955) التي توصلت إلى نتائج تفيد بوجود علاقة

موجبة ودالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو إدارة مدرستهم ومدرسيهم والمواد الدراسية والزملاء، ومستوى تحصيلهم الدراسي .

أ- الإدارة التعليمية: تستطيع الإدارة التعليمية أن تكون عاملاً مهماً وأساسياً لرفع مستوى التحصيل وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

- استئثار دافعة الطلبة للتعلم من خلال تشجيعهم على التعلم بطرق وتقنيات مختلفة توفرها المؤسسة التعليمية.
- استخدام الإدارة لأسلوب التعامل المتسم بالتقبل والتفهم لمشكلات الطلبة لمساعدتهم على مواجهتها واستخدام أسلوب الضبط عند الضرورة .
- تهيئة المناخ النفسي والتربوي المناسب في المؤسسة التعليمية لتشجيع الطلبة على إتباع عادات الاستذكار المناسبة من خلال الندوات، الأنشطة العلمية والاجتماعية والثقافية المتنوعة.
- إعداد برامج خاصة تراعي قدرات الطلبة وحاجاتهم وميولهم والفروق الفردية وذلك بتنوع أساليب وطرق التدريس (الجلالي، 2011، ص369).

و بما أن الإدارة مؤسسة تربوية ذات وظيفة اجتماعية، فقد أوكل إليها المجتمع برمته مهمة تربية أبنائها، وبناء ثقافتهم من خلال ما تقوم به هذه المؤسسة العظيمة الجامعة من فعاليات تربوية تتسم مع فلسفة التربية وأهدافها العصرية وتوفير كل المرافق التربوية ومواكبة التطور الذي يحدث في كل المجالات.

- الإهتمام بدراسة مشكلات الطلبة والتعرف على أسبابها ودوافع سلوكهم المضطرب .
- عقد لقاءات دورية مع الأساتذة والطلبة للتعرف على واقع سير العملية التعليمية .
- تشجيع الأساتذة بصورة مستمرة والتعاون معهم لمتابعة وتنفيذ نظام السير الحسن للعملية التعليمية.
- عقد اجتماعات دورية مع الأساتذة للتعرف على ما يواجههم من خلل أو ضعف قد يحصل في العملية التربوية ولتحديد أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- حث الأساتذة على توضيح وعرض موضوعات المادة الدراسية بطرق جذابة تثير اهتمامهم وانتباههم وربطها بالواقع العملي في الحياة.

ب- المعلمون (الأستاذة): يعد المعلم العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية والمواقف التفاعلية التعليمية التي تحدث من الطلبة أو بين الطلبة أنفسهم، وهو المسؤول أو المسيطر على المناخ الدراسي في القاعة الدراسية وما يحدث فيها من أحداث، إذ يعد المعلم المحرك الرئيسي لدوافع الطلبة المختلفة فهو المسؤول عن تشكيل اتجاهاتهم ورغباتهم ودفعهم إلى التواصل والمثابرة والإنجاز وذلك من خلال استخدام الأساليب وطرق التدريس المتنوعة والمتعددة المناسبة للمواد والموضوعات التي يقوم بتدريسها .

وترجع مكانة وأهمية المعلم لتعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها داخل القاعة الدراسية، فلا يقتصر دوره على القيام بتوصيل المعلومات والمعارف المختلفة فحسب وإنما يتبع هذا الدور ليشمل تحقيق الأهداف التربوية التي تضم إكساب المهارات والاتجاهات والقيم فضلا عن إكسابهم للمعارف التي تساعد في بناء شخصياتهم. ومن خصائص المعلم الناجح التحلي بالبعد الأخلاقي والأكاديمي والتربوي وكذا بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية .

ج- المنهج: إن المنهج بمفهومه الشامل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية وحتى تؤدي الوسيلة دورها بشكل فعال لابد من أن تتصف بالوضوح والشمول والتنوع للأهداف والأساليب وبتكامل للمفاهيم الأساسية والأفكار بحيث تلبي حاجات الفرد والمجتمع (أبو غربية، 2008، ص 58-371).

د - استراتيجيات التدريس: تلعب استراتيجيات التدريس دورا مهما وفعالا في تحقيق نتائج تعلم وتعد من العوامل المساعدة في إنجاح العملية التعليمية التعليمية ، بحيث يتوقف نجاح الأستاذ في عمله من خلالها بتحقيق أهداف المنهج فكم من معلم فشل في عمله لأنه لم يحسن اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة لمستويات طلابه ولأعمارهم العقلية والمعلومات التي يتطلع إلى توصيلها إليهم وللمهارات التي يريد أن يزودهم بها وللاتجاهات التي يرغب أن يطبعهم عليها، بحيث تتحكم إستراتيجية التدريس إلى حد كبير في مدى إقبال الطلاب عن الحصة أو إنصافهم عنها ، فبواسطتها يرغب المعلم طلابه في العلم وبواسطتها يثير قابليتهم للتعلم. (الشقيرات، 2009، ص 116).

فاستراتيجيات التدريس واستخدامها من العوامل المدرسية التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للطلاب لأن التحصيل الجيد يرتبط بمدى قدرة الأستاذ على التواصل مع الطلبة وفي توصيل المادة العلمية بمختلف الأساليب والطرق.

سادسا: شروط التحصيل الدراسي الجيد :

التعلم لا يحدث من تلقاء نفسه وقد يحدث مشوها أو مختلا إذا لم يراعى فيه الشروط الأساسية التي تساعد على التحصيل الدراسي الجيد أهمها:

- **الدافع نحو التعلم:** لا تعلم بدون دوافع، فقد تكون لدى الفرد القدرة والوقت والفرصة المتاحة ولكن لا يحدث التعلم إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، إذ لا بد من وجود دافع يحرك الكائن الحي نحو النشاط وكلما كان الدافع قويا زاد نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم، و عليه فمن الضروري أن يقوم التعلم على دوافع المتعلمين وعلى ما لديهم من اتجاهات وميول، على أن إهمال الدوافع يؤدي إلى تدني قدرات المتعلمين وإخفاقهم.

وهذا يبين أن التحصيل الدراسي الجيد مرهون بما يمتلك الطالب من دافع نحو التعلم.

- **وضوح الغرض من التعلم:** الغرض دافع يثير سلوك المتعلم، ويوجهه في اجتياز الصعوبات التي تواجهه من أجل بلوغه، وذلك باختيار الوسائل والأساليب المناسبة التي تمكن من الوصول إلى هدفه من التعلم لذا يتعين على المعلم أن يوضح للمتعلمين الأهداف التربوية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها الدرس ويحددها لهم تفصيلا ويذكرهم بها، إن غفلوا عنها كي يستطيع المتعلم أن يسعى إليها ويترجمها إلى أعمال تفيده في حياته اليومية كما أن وضوح الغرض من التعلم في ذهن المتعلم يسهل عملية الحفظ والتحصيل ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه.

- **تنظيم مادة التعلم:** يتعلم الفرد إذا كانت المادة الدراسية مفهومة ومنظمة في وحدات دراسية وذات معنى ودلالة على أساس أن الأشياء المفهومة الواضحة المعنى، لا تثير اهتمام المتعلم ورغبته المتجددة في العلم فقط، وإنما أيضا يكون تعلمها أو تذكرها أسرع وأدق وأمكن استخدام ما تعلمه وتطبيقه في مواقف جديدة لذا يجب أن تكون المادة التعليمية منظمة في وحدات ومرتبطة منطقيا ومتكاملة فيما بينها.

- **النشاط الذاتي:** هو كل ما يقوم به المتعلم من مجهود ذاتي، يبذله في بحث وتقصي وملاحظة وتجريب، حيث ينتزع المعلم معاني ما يسمع ويقرأ ويخضعها للتحليل والتأويل والشرح والتعليل. وعلى قدر ما لديه من جهد يحصل الفهم، ويكون لما يعرفه معنى ومغزى وتكون أكثر رسوخا في ذهن المتعلم، عصية على الزوال والنسيان وهذا ينطبق على كل أنواع التعلم المعرفي، الحركي،

الخلقي. (الحاج 2013، ص ص 179-180)

- **التسميع الذاتي:** وهو محاولة استرجاع ما حفظه الفرد من معلومات واكتسابه من خبراء وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، وللتسميع فوائد كثيرة منها أنه يبين للمعلم مقدار ما حفظه وما نساه وما بقي منه في حاجة إلى مزيد من التكرار حتى يحفظه، ويحفز الفرد على بذل الجهد وعلى الانتباه أكثر من أجل الحفظ وما يرافق ذلك من رضا ومتعة بالنجاح والعكس، ولكن التعجل في التسميع دون أن تكون المادة قد فهمت وهضمت، فإن ذلك كدعاة للفشل والإحباط . (الحاج، 2013 ص 179-180)

- **التدريب الموزع:** ويقصد به هو التدريب الذي يتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب (العيسوي، 2004، ص 163)، ولقد اتضح من التجارب التي أجريت أن الطالب الذي يوزع دراسته في مادة من المواد على فترات تتخللها فترات راحة يتمكن من التحصيل فيها بدرجة أكبر من دراستها دفعة واحدة إذ أن فترات الراحة تؤدي إلى تثبيت المعلومات السابق تحصيلها وهضمها أما زيادة العمل في عملية من العمليات فتؤدي إلى الإجهاد وتضعف العملية مما يؤدي إلى نسيانها وبالنسبة لفترات الراحة يجب أن لا تزيد عن حد معين كما لا يجب أن تقل عن حد معين (رشوان، 2006، ص 97).

- **الممارسة والتكرار:** إن مصطلح الممارسة يستعمل للدلالة على مفهوم علمي معين وقد يستخدم مصطلح الخبرة أحيانا والتكرار والتدريب أحيانا أخرى، فمن المعروف أن الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة يحتاج إلى تكرار حتى يتمكن من إيجاد هذه الخبرة فالتكرار في هذه الحالة لا نقصد به التكرار الآلي الأعمى ولكن التكرار الموجه القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة ما يتعلمه الفرد (العيسوي، 2004، ص 161).

- **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:** تعد كل من الطريقة الكلية والجزئية من شروط التحصيل الدراسي الجيد بالنسبة للطالب، ففي الطريقة الكلية يتعلم الطالب المادة على أساس وحدتها أي ككل بمعنى أن التدريب يتم عليها كلها، ويتكرر على هذا النحو حتى يتم التعلم، أما في الطريقة الجزئية فنقسم المادة إلى أجزاء ثم يعالج الطالب الجزء الأول عن طريق التدريب وبتكرار التدريب حتى يتم علم ثم ينتقل إلى الجزء الثاني ... وهكذا (وجيه محمود، 2002، ص 84).

- **التوجيه والإرشاد:** المتعلم كالسفينة بدون بوصلة في عرض البحر يتخبط يمينا وشمالا وقد يهتدي بعد جهد ومشقة وقد لا يهتدي، والمتعلم بدون إرشاد وتوجيه يجهد نفسه في طرق وأساليب خاطئة تستغرق وقته وجهده، وغالبا تكون النتائج متواضعة للغاية (الحاج، 2003، ص 181). فتقديم التوجيه

والإرشاد للطالب يزيد من رغبته في الدراسة و دافعيته للتعلم مما يساعده على زيادة التحصيل الدراسي على العكس من ذلك الطالب الذي لا يجد دعم وتوجيه يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه منخفض.

سابعا: طرق قياس التحصيل الدراسي

هناك طرق وأدوات متنوعة ومعروفة لقياس عملية التعليم والتعلم منها القديم ومنها الحديث، أقدم هذه الأدوات وأكثرها شيوعا واستخداما في كل المستويات التعليمية الامتحانات أو الاختبارات التحصيلية التي لها تاريخ طويل إلى الصين القديم ومصر.

1/ الاختبارات التحصيلية:

- **الاختبار التحصيلي:** هو إجراء منظم وفق معايير محددة ترمي لمعرفة ما توصل إليه المتعلمون وما اكتسبوه من الحقائق والمفاهيم والمهارات. (باربار مايتروا، 2002، ص147).

تعد الاختبارات التحصيلية أهم أداة قياس يستخدمها الأستاذ في تقييم التحصيل الدراسي للطلبة، كونها إحدى المكونات الأساسية للعملية التعليمية التي يشرف عليها، وإن للاهتمام بهذا النوع من الاختبارات أثر كبير ومباشر في المكونات التعليمية التي يشرف عليها، وإن للاهتمام بالأهداف والمحتوى، الأساليب، والأنشطة وبالتالي التأثير على الطالب الذي يمثل محور العملية التعليمية. (أبو غريبة، 2008، ص62).

فالاختبار التحصيلي أداة يتعامل بها المدرس في التدريس أكثر من غيرها كونه اختبار يرمي إلى قياس مدى تحصيل الطلبة من حيث التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، كون التحصيل يركز على قياس ثلاث جوانب أساسية المعرفي الانفعالي، الحس حركي والتي على أساسها تبنى الأهداف التربوية. (شعلة، 2000، ص115).

ومما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية تساعد الطالب في تحقيق تشويق لموضوع الدرس والكشف عن استعدادهم له من أجل تنظيم خبراتهم وتسهيل تعلمهم، ومن ثم الكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم، وذلك من أجل تحفيزهم على التعلم الأمثل.

- **صفات الاختبارات التحصيلية:** هناك صفات أساسية يجب أن تتمتع بها الاختبارات التحصيلية حتى نستطيع من خلاله الحكم على مدى نجاعته وفائدته على الصعيد الخاص بالطالب وتحصيله الدراسي وأهم هذه الصفات نذكر:

أ- **الموضوعية:** يقصد بها موضوعية عملية التصحيح وإعطاء الدرجات، فدرجة الطالب على الاختبار يجب أن تعكس أدائه الفعلي على الاختبار فقط، أن تؤثر فيها العوامل الأخرى، مثل: تحيز المعلم مع/ ضد الطالب، تأثير المعلم بخط الطالب، الحالة المزاجية للمعلم أثناء التصحيح وظروف عملية التصحيح وحتى توفر شروط الموضوعية في الاختبارات الموضوعية يجب أن يوجد مفتاح للتصحيح وهكذا لا تختلف درجة الطالب باختلاف المصححين مع استخدام نفس المفتاح. (أحمد عمرو وآخرون، 2010، ص 416-417).

ب- **الصدق:** يرتبط مفهوم صدق الاختبار بصحة صلاحيته للاستخدام، فالاختبار الصادق هو الذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، وإن صدق الاختبار يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيتها، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلاً لقياسه الذي يقيس ما أريد له أن يقيس وليس شيئاً آخر. (أبو غربية، 2008، ص 93).

فصدق الاختبار التحصيلي يعتمد على الغرض الذي يستخدم فيه الاختبار من أجله وعلى الظروف المحيطة باستخدامه فمتى ما استخدم الاختبار لأغراض عدة فإننا نحتاج إلى صدق مختلف لكل عرض من الأعراض (الجلالي، 2011، ص 34).

وفي هذا الصدد هناك أنواع من الصدق: صدق المحتوى أو الصدق المضمون، الصدق الظاهري، الصدق التنبئي، وغيرها....).

ج- **الثبات:** يشير الثبات إلى تماسك أداة القياس أو التجانس في النتائج نفسها ويمكن وصف الاختبار بالثبات إذا كنا نتق أنه سيعطينا النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها ومع مرور فترة زمنية مناسبة وفي ظروف التطبيق نفسها أي بعد استبعاد أخطاء القياس.

ويقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء العشوائية التي تشوب القياس أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف إلى قياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة،

إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات في ذلك يعني الاتساق أو الدقة في القياس (السيد علي، 2011، ص292).

3- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات الصفية التي يستخدمها المعلم أهم أداة لقياس النتائج التعليمية التعليمية عند الطالب، وهي من صنف اختبارات القدرة والاختبار باعتباره عينة من السلوك المراد قياس يهدف إلى معرفة درجة امتلاك ذلك السلوك، وذلك للحكم على مستوى التحصيل.

وبما أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر الأساليب استعمالاً واعتماداً، فهذا يخلق بالضرورة نوعاً في أشكالها، وفيما يلي سنتحدث كل نوع على حدى:

أ - **الاختبارات الشفهية:** إن الاختبارات الشفهية تعتبر أقدم الوسائل التي استعملت لتقويم التحصيل الدراسي وما زالت تستخدم حتى الآن استخداماً واسعاً، وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية (أبو علام، 2005، ص140).

ففي الاختبارات الشفهية توجه فيها الأسئلة إلى المفحوص وإجابة المفحوص تكون بشكل شفوي على الأسئلة وتستخدم الاختبارات الشفهية في مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه وفي اختبارات الذكاء الفردية.

إن الاختبار الشفهي ليس عملاً سهلاً حتى يمارس بأسلوب عشوائي إنما يحتاج إلى دراسة وتخطيط مسبق من الأستاذ بحيث يحدد الكثير من الأسئلة التي تتسم بالوضوح وسلامة اللغة والتنوع والتعدد في المجالات التي يقيسها وأن يراعي العدالة في توزيع هذه الأسئلة على المفحوصين. (بربار ماشير وآخرون، 2002، ص150).

وللاختبارات الشفهية مزايا وعيوب نذكر منها: (أبو غريبة، 2008، ص67-68).

- **المزايا:** يمكن حصرها في نقاط وهي:
- لا يسمح بالغش.
- توفير فرص التعلم من خلال مناقشات بين الفاحص والطالب.

- توفير فرصة المواجهة بين كل من المعلم والطالب. بحيث يكشف المعلم قدرات وإمكانيات الطلبة المعرفية وتمكنهم من حل مشكلات بعض الطلبة الذين يواجهون مشكلات أكاديمية.
- تمكننا من تحقيق الأهداف المرجوة.
- العيوب:
- تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها.
- لا توفر العدالة في توجيه الأسئلة.
- لا تخلو من الذاتية بين كل من الفاحص والطالب.
- قد لا تعطي وقتا للمعلم أن يوضح أسئلته بشكل كاف للطالب، لأن الأمر ربما يستهلك وقتا إضافيا قد لا يتوفر لدى المعلم.
- ب - الاختبارات المقالية: هي الاختبارات الإنشائية الشائعة في جامعاتنا في صيغة نقاش، وضح، لخص، أذكر، حل. وفيها يستعمل الطالب أسلوبه ومهاراته الخاصة (فريد حاجي، 2003، ص53).
- في هذا النوع من الاختبارات تظهر قدرة الطالب على الإنشاء والتركيب والبناء، التحليل، كما تظهر قدرته على طرح الأفكار. وتسلسلها المنطقي وقدرته على الحكم، التفسير، وتصنف إلى صنفين:
- أسئلة قصيرة الإجابة: هي الأسئلة التي تتطلب من الطالب أن يجيب إجابة مقيدة ومحددة عن موضوع معين، وعادة ما تكون أسئلة جزئية ضمن سلسلة تحتوي عدد لا بأس به من الأسئلة.
- أسئلة طويلة الإجابة: هي الأسئلة التي تتطلب إجابات طويلة من خلالها يظهر الطالب قدراته التحليلية اللغوية، القدرة على تنظيم الإجابات وتسلسلها وتكاملها، القدرة على ربط المفاهيم والحقائق. (الهويدي، 2004، ص72).
- ومن أبرز حسناتها (مزاياها) نجد:
- يتم إعدادها بسرعة وسهولة وهي توفر الوقت والجهد على المعلم.
- يستطيع المعلم كتابتها على السبورة لقلة عددها.
- تقيس عمليات عقلية عليا، ومتنوعة عند الطلاب، لاسيما القدرات المعرفية والقدرة التعبيرية، والقدرة على حل المشكلات وتنصف بالتحليل والتركيب والتقويم.
- تزود الطالب بخبرات تعليمية جيدة. (أبو غريبة، 2008، ص78).

- تساعد على اكتشاف قدرات الطلبة على التخطيط للإجابة، فتميز بين أولئك الطلبة الذين يدرسون دراسة واعية والطلبة الذين يحفظون المادة غيباً دون فهم.
- يعبر فيها الطالب بأسلوبه الخاص عن المعلومات التي يدرسها كما أن الاختبارات فيها تخلو من تخمين الإجابة (أبو غريبة، 2008، ص79)..

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها الاختبار المقالي إلا أنه قد وجه لهذا النوع انتقادات شديدة من عدد كبير من الباحثين من أهمها:

- أنها لا تغطي جميع الموضوعات التي تم دراستها من قبل الطلبة.
- تدخل فيها ذاتية المصحح وتتسم بالبعد عن الموضوعية.
- قد تكون الأخطاء الناتجة عن ضعف لغة الطالب في حالة الكتابة مما يؤثر على العلامة.
- قد يخرج الطالب عن جوهر الموضوع في بعض الأحيان.
- الوقت الطويل الذي تحتاجه للتفكير والإجابة وهي تحتاج إلى قدرة كتابة عالية.
- تتسم بالنظرة الذاتية فتتأثر بنفسية المصحح واتجاهاته.
- الميل إلى الحفظ فيها أكثر من أي شيء، إذ أن المهارة اللغوية العالية لدى الطالب تلعب دوراً كبيراً في هذا النوع من الاختبارات، وتتمثل تلك المهارة في القدرة على التعبير الكتابي.
- التورية والغموض في سؤال هذا النوع من الاختبار تؤدي الإجابة فيه غير منظمة ويؤدي هذا الغموض أيضاً إلى اختلاف الطلبة في فهم المقصود من السؤال مما قد ينجم عنه عدم تمكن بعضهم من إعطاء الإجابة الصحيحة، لا بسبب ضعف المستوى في المادة وإنما نتيجة لعدم وضوح المطلوب من السؤال لديهم.
- يلعب الحظ دوراً كبيراً في هذه الاختبارات.

ج - الاختبارات الموضوعية: تشير الاختبارات الموضوعية إلى أدوات القياس التي تمكن من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات الطلبة ذاتها. (عبد الهادي، 1999، ص52).

فالاختبارات الموضوعية هي الطريقة العلمية الحديثة لقياس مستوى التحصيل وهو كما يدل اسمه موضوعي أنه لا يخضع لأهواء المصححين وتقديراتهم الذاتية إذ أن في الاختبار الموضوعي نجد سؤال لا تتلوه إجابات متعددة ويطلب من المتعلم أن يختار الإجابة المناسبة من بينها.

وتنسب الاختبارات الموضوعية الحديثة إلى العالم بينيه (Peint)، ومن أشهر هذه الاختبارات: (مازن، 2009، ص604).

- **اختبار الصواب والخطأ:** وهي اختبارات تتكون من فقرات كل فكرة تتطلب جواباً يتم اختياره من إجابتين فقط هما (صح أو خطأ)، وقد يرمز لهما غالباً بإشارة (١) أو (X) تتطلب إجابة الطالب على مثل هذا النوع من الاختبارات قراءة محتوى الفقرة بشكل دقيق ومن ثم الحكم عليه في كونه صحيح أو خطأ، وغالباً ما يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس القدرة على تذكر المعلومات (بربارا ماتيرو وآخرون، ص153).

- **اختبار التكملة:** يطلق عليها اسم اختبارات الاستدعاء أو التذكر ويتألف هذا النوع من الاختبار من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة، ويطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة الحالية المخصصة لذلك في كل عبارة (الزيود و عليان، 2005، ص97).

- **اختبار الاختيار من المتعدد:** يتطلب هذا النوع من الاختبار أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة من عدة إجابات (بدائل) موضوعية للسؤال (المثير) قد يكون أربعة أو خمسة بدائل وتتم الإجابة عن أسئلة هذا النوع إما باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخطأ أو بالاختيار الإجابة الخطأ من بين الإجابات الأخرى الصحيحة أو باختبار أكثر أهمية أو قوة من عدة إجابات صحيحة (السيد علي، 2011، ص302).

وتفيد هذه الاختبارات في قياس الاتجاهات والمثل والقدرة على الحكم السليم، كما أن إجراءاتها يستغرق وقت أقل من اختبارات التكملة، وإذا أمكن أن يشمل ميداناً كبيراً من المادة في وقت محدد على أن الاختبار الجيد يتطلب إعداداً جهداً كبيراً (زيان، 1993، ص172).

• **اختبار المزاجية:** ويسمى كذلك باختبار الربط والتوفيق، وكذلك المطابقة ويشمل هذا الاختبار على قائمتين من الكلمات أو العبارات (إسماعيل، 2011، ص79).

نجد أن القائمة الأولى تتكون من عدد من المشاكل والقائمة الثانية فيها إجابات لهذه المشكلات ولكن بترتيب مخالف يطلب من المفحوص في إجابته لهذا النوع من الاختبار أن يربط كل مشكلة من القائمة الأولى مع جوابها من القائمة الثانية، ويكون ذلك بأن يكتب أمام كل مشكلة رقم الإجابة التي وردت في قائمة الإجابات ويستخدم هذا النوع من الاختبار لاختبار معاني المفردات، تواريخ الحوادث نسبة الكتب إلى مؤلفيها والأحداث إلى ظروفها والنظريات إلى أصحابها.... (الجلالي، 2011، ص61).

ومن عيوب ومزايا الاختبارات الموضوعية نجد:

ü عيوبها: ويشير بعض المختصين في هذا المجال على وجود عيوب سجلت على هذا النوع من الاختبارات وهي:

- تسمح بالتخمين أو النجاح عن طريق الصدفة في اختيار الصحيح والخطأ.
- هذا النوع من الاختبار يتطلب وقتاً ومهارة في التصميم، فلا بد من توفر الخبرة لدى وضع الاختبارات الموضوعية ضمن قواعد وأسس سليمة حيث يتلشى الضرر الذي تحدثه صياغة أسئلة من قبل شخص يجهل بقواعد تصميمها.
- سهولة الغش في الاختبار.
- هذا النوع من الاختبار قد يغلب القدرة على التفكير والتحليل والابتكار إلى العكس من ذلك. (ملحم، 2009، ص208).

ü المزايا: على الرغم من السلبيات التي تميز هذا النوع من الاختبارات إلا أن لها مزايا نذكر منها:

- تكون الإجابة عليها محددة لا تقبل الالتواء أو التأويل، ولا تعطي مجالاً لرأي المصحح الشخصي أو الذاتي عند وضع العلامة.
- كثرة عدد الأسئلة مما يمكنها من تمثيل إجراء المادة فهي تغطي محتوى المادة الدراسة مما يجعلها تتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسه.
- يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي للتأكد من صلاحيتها.
- تتصف بثبات وصدق عاليين.
- لا يتأثر المصحح بلغة الطالب أو تنظيمه للإجابة أو جودة خطه.
- تساعد المعلم على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
- يمكن استعمالها في سنوات أخرى إذ تمت المحافظة على سريتها.

- تدرج الأسئلة من الأسهل إلى الصعب كي يزول التوتر والخوف من عند الطالب.
- إعطاء تعليمات واضحة تتعلق بكيفية إجراء الامتحان.
- يستخدم الحاسوب في عملية التصحيح فيها. (أبو غربية، 2008، ص81).

4 - فوائد الاختبارات التحصيلية:

- تساعد على تحديد بعض الجوانب القوة والضعف في المناهج، مما يساعد على تطويرها وتعديلها.
- تبين للمدرسين والطلبة أهمية المهارات والاتجاهات والمعارف التي تحتويها المقررات الدراسية ولا بد من العمل على اكتسابها.
- تساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات التحصيلية للطلبة، مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداءات الطلبة.
- تساعد على الكشف عن عيوب طرائق التدريس وطرائق القياس المتبعة.
- تفيد في تصنيف المتعلمين في مجموعات متجانسة من حيث المستوى التحصيلي (منسي، 1998، ص116).

ثامنا: النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي

١١ النظرية الوظيفية: يرى أصحاب النظرية أن المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات الاجتماعية، إذ تعد مفتاح التربية، وبناء المجتمع إذ بواسطتها يتم نقل القيم والأخلاق وثقافة المجتمع ويؤكد عليه "دور كايم" على وجوب توحيد التعليم لجميع أفراد المجتمع ولو اختلفت أصولهم ودياناتهم، بغرض مساهمة التعليم في الحفاظ على النظام الاجتماعي وتماسكه وتحقيق أهدافه، حيث ذهب "بارسوتر" إلى أنه على المؤسسات التعليمية أن تقوم بتهيئة وإعداد الأفراد ليقوموا بأدوار اجتماعية معينة وهذه العملية تتم وفقا للأساس الذي تقوم عليه عملية الاختيار وهو التحصيل الدراسي الذي يرتبط بمفهوم إثبات الجدارة.

وتؤكد هذه النظرية الوظيفية أن المجتمع يقوم على مبدأ "التوازن" وتحكمه العلاقة الوظيفية بين أجزائه المختلفة ومؤسساته أو أنظمتها باعتبار التربية أولا أداة لتحقيق الفرص المتكافئة بين أفراد المجتمع، وثانيا أداة لوضع المناسب منهم في المكان المناسب، وثالثا هي أداة لتطبيع الصغار اجتماعيا وغرس قيم الكبار وثقافتهم (الحامد، 1996، ص59).

والمدرسة مؤسسة ضرورية في نظرهم فهي تقوم بتميز الأفراد واختبار الطموحين حتى تتم تكوينهم ليشغلوا مناصب هامة في المجتمع وتعليم المهارات المعرفية والمعايير اللازمة في المجتمع.

ü النظرية البيولوجية: نجد أن أصحاب هذه النظرية يولون أهمية كبيرة لدور العوامل الطبيعية والوراثية في اختلاف نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي بين التلاميذ خاصة عامل الذكاء، فقد أكدت العديد من الدراسات أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطا وثيقا بارتفاع وانخفاض درجة الذكاء، فنجد أن "تيلور" أشار وحدد نسبة الارتباط بينهما بـ 0.40 و 0.60. (العيسوي، 2004، ص184). واعتمادا على نسبة قياس الذكاء والتحصيل الدراسي فقد لجأت بعض المدارس من خلال الدراسات إلى تقسيم الطلاب حسب نسبة الذكاء إلى فرقتين سريعة التعلم وبطيئة التعلم (دمهوري، 2006، ص86).

وعليه فإن هذا الاتجاه بالغ في إرجاع الذكاء إلى عامل الوراثة وهذا ما جعل العديد من الانتقادات التي تتجه نحو النظرية البيولوجية.

ü النظرية الصراعية: ويشمل النظرية الماركسية الجديدة ونظرية التجديد الثقافي وقد اعتبر هذا الاتجاه المدرسة مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع. وأن التغير يحدث دائما كنتائج للتناقضات والصراعات. فالطريقة التي تقوم عليها المدارس تحقق الحفاظ على الهيمنة وبسط نفوذ الجماعة المسيطرة لتحقيق الضبط والسيطرة الاجتماعية، لأن وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي تشمل إعداد القوى العاملة لخدمة الرأسمالية، وجعل العلاقات الاجتماعية في المدرسة تشبه إلى حد كبير العلاقة الاجتماعية داخل المصنع من حيث التسلسل في السلطة، فالنظام التعليمي يقوم بتبرير شرعية عدم المساواة في العمل بتأكيد على أن الحصول على العمل يعتمد على الجدارة أي التحصيل الدراسي والعمل، بحيث يرى أنصار هذه النظرية أن الاختلاف في التحصيل هو ناتج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي وأن إخفاق الطبقات الفقيرة في التحصيل لا يمكن إرجاعه لتخلف عقل وذهني وثقافي، لأن المدارس في المجتمعات الرأسمالية تعامل الطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية، حيث يؤكدون على أن عدم المساواة بين أفراد المجتمع أدت إلى اختلاف نوعية المدارس من حيث تكلفة التلميذ، نوعية المدرسين، نوعية المناهج وبالتالي لا تمكن أبناء الطبقة الغنية الذين يتلقون التشجيع لمواصلة الدراسات العليا وذلك بتدريسهم مناهج خاصة فالمعلمون الذين يتلقون التشجيع لمواصلة الدراسات العليا، وذلك بتدريسهم مناهج

خاصة، فالمعلمون يتوقعون الإخفاق والفشل من الطلاب الفقراء، وهذا التوقع يجعل الطلاب دائما في مستوى تحصيل منخفض (الحامد، ص ص 60-61).

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي هو محصلة المعارف والخبرات التي يكتسبها الطالب خلال العملية التعليمية، إذ أن هناك عدة عوامل تتداخل فيما بينها وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى الطلبة، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب نفسه كالذكاء والقدرات والاستعدادات و منها العوامل الأسرية كالمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة، إضافة إلى العوامل المدرسية كالعلاقة السائدة في المجتمع المدرسي وغيرها من العوامل، وبما أن التحصيل أصبح احد معايير التقييم الذي يمارس على الصعيد المدرسي ويؤثر على شخصية ونفسية المتعلم ونظراته نحو ذاته، فقد جعل العاملين بميدان التربية يولون اهتمام كبير بتحسين العملية التعليمية وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة .

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.

أولا : مجالات الدراسة

ثانيا : منهج الدراسة

ثالثا : الدراسة الاستطلاعية

رابعا : عينة الدراسة

خامسا : أدوات جمع بيانات الدراسة

سادسا : الخصائص السيكومترية للأداة

سابعا : أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

ثامنا: الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعدما قمنا بجمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري لموضوع دراستنا الخاص بإستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني الذي يتطلب تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة التي تسمح لنا بالحصول على البيانات اللازمة، إذ تعد مصدرا أساسيا للوصول إلى النتائج المطلوبة وبناء على ما تقدم ذكره فقد ضم فصل الإطار المنهجي للدراسة العناصر التالية: حدود الدراسة، المنهج، الدراسة الاستطلاعية، أدوات جمع البيانات، عينة الدراسة، وكذلك الخصائص السيكميتيرية للأداة، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة وأخيرا تنفيذ الدراسة، وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

أولاً- مجالات الدراسة

تسمح لنا حدود الدراسة بمعرفة مجال العمل ومختلف النشاطات المطبقة فيه، لهذا فإن تحديده يعد عملية ضرورية وهامة لأي بحث اجتماعي ووفقا لهذا قمنا بتحديد ثلاثة حدود أساسية تتحرك في إطارها الدراسة ويمكن استعراضها بالصورة التالية.

1- المجال المكاني: ونقصد به النطاق المكاني للدراسة، وبما أن موضوع دراستنا هو " إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة" فإن الحد المكاني لدراستنا هو الجامعة، وقد أجريت دراستنا بجامعة "محمد الصديق بن يحيى" المتواجدة بمنطقة تاسوست التابعة لبلدية الأمير عبد القادر التي تتربع على مساحة تقدر بـ 312766 م²، ويضم قطب تاسوست 4 كليات تتربع على مساحة تقدر بـ 180000 كم² وتشمل على 155529 مقعد بيداغوجي و4239 من هياكل الدعم البيداغوجي وعلى 7 مكاتب بالكليات.

2- المجال الزماني: يقصد بالحد الزماني تلك المدة التي استغرقتها في إنجاز بحثنا، أي منذ بلورة الفكرة حول الموضوع من خلال الإطلاع والبحث والاتفاق مع الأستاذ المشرف، وهذا ابتداء من تاريخ 2016/10/25 وتمت الموافقة عليه من قبل اللجنة العلمية، حيث قمنا بإنجاز الجانب النظري في الفترة الممتدة من 2016/11/11 حتى غاية 2017/02/01 وهذا من خلال الإطلاع على المراجع والكتب الخاصة بموضوع بحثنا، والبحث عن المعلومات وجمعها، وبعد الانتهاء مباشرة من الجانب النظري، أما البداية الفعلية للدراسة الميدانية فكانت منذ تاريخ 2017/03/07، حيث قمنا ببناء أسئلة الاستمارة من خلال الفرضيات وعرضها على الأستاذ المشرف ثم ثمنا بعد ذلك بعرضها على الأساتذة المحكمين لتحكيمها والاستفادة من نصائحهم وتوجيهاتهم، وفي النهاية تحصلنا على نموذج الاستمارة قمنا بتوزيع الإستبانة التجريبية على 50 طالب في مختلف التخصصات كانت في 2017/03/13 والتي استغرقت أسبوعا من 2017/03/16 إلى 2017/03/23، حيث وزعنا في هاته الفترة الإستبان النهائي على الطلبة الجامعيين في مختلف التخصصات، وهكذا انتهت الدراسة الميدانية التي قمنا بإجرائها في جامعة محمد الصديق بن يحيى بتاسوست.

3- المجال البشري: ويقصد بالحدود البشرية الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة، فقد أجريت الدراسة الميدانية على عينة من الطلبة الجامعيين في جامعة محمد الصديق بن يحيى بتا سوست و يبلغ العدد الإجمالي للطلبة 15300 طالب في مختلف التخصصات موزعين كآآتي

- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: 3858 طالب منهم:
 - قسم العلوم الاجتماعية، وعددهم: 2078 طالب
 - قسم العلوم الإنسانية وعددهم 1780 طالب
- كلية الحقوق والعلوم السياسية: 2025 طالب منهم
 - قسم الحقوق: وعددهم: 1696 طالب
 - قسم العلوم السياسية: وعددهم 329 طالب.
- كلية الآداب واللغات: 5275 طالب منهم
 - قسم الإنجليزية: وعددهم 873 طالب
 - قسم الفرنسية: وعددهم 1760 طالب.
 - قسم الأدب العربي: وعددهم 2642 طالب
- كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير: 4142 طالب منهم:
 - السنة الأولى جدع مشترك: 1577 طالب
 - قسم العلوم التجارية: وعددهم 633 طالب
 - قسم علوم التسيير: وعددهم 870 طالب.
 - قسم العلوم الاقتصادية: وعددهم 551 طالب.
 - قسم علوم المالية والمحاسبة: وعددهم 511 طالب.

ثانيا - منهج الدراسة

حتى تكون الدراسة علمية لابد من أن تقوم على منهج علمي، والمنهج يكتسي أهمية بالغة في أي بحث لأنه يحدد للباحث المسار الذي يسلكه للوصول إلى نتائج تكون موضوعية وعلمية حول موضوع الدراسة، فيعرف **المنهج بأنه** " الطريقة العلمية التي يتبناها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف

الحقيقة والإجابة على الأسئلة التي يثيرها موضوع البحث فهو البرنامج الذي يبين لنا السبل من أجل الوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها" (شفيق، 2005، ص 85).

وقد استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة ومعرفة خصائصها، بل يتجاوز ذلك إلى معرفة المتغيرات والعوامل التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة مع استخدام التقارير الإحصائية التي تذكر حقائق منفصلة عن متغيرات الدراسة والتي عن طريقها يتم التوصل إلى النتائج والتحقق من صدق الفرضيات أو من عدمها.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع البيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث " (خندقي، وخندقي، 2012، ص 195) ..

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يهتم بالتحليل والتفسير العلمي المنظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة للوضعية الاجتماعية أو المشكلة الاجتماعية كما أنه يحاول جمع البيانات الدقيقة عن الظاهرة التي يتصدى لدراستها في ظروفها الراهنة وإن كان أحياناً يريد تحديد العلاقات بين هذه الظاهرة أو الظواهر التي يبدو أنها في طريق التطور والنمو ويمكن وضع تنبؤات عنها.

ثالثاً- الدراسة الاستطلاعية

تهتم الدراسة الاستطلاعية بالاستطلاع العميق حول إجراءات وأهداف ونتائج الدراسة وهي كالآتي:

- 1- إجراءاتها: قمنا بالاتصال بمجال الدراسة المتمثل في جامعة محمد الصديق بن يحيى - تاسوست- من أجل الإطلاع على مجتمع الدراسة المتواجد بها، فكانت المرة الأولى بغرض معرفة الحدود المكانية، وفي المرة الثانية قمنا بتجريب الاستمارة وتوزيعها على بعض أجزاء العينة.

2- أهدافها:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف التعرف على مجال الدراسة المتمثل في عدد الطلبة في جامعة تاسوست وعدد الطلبة في كل كلية من الكليات الأربعة على مستوى التخصصات والمستويات التعليمية، وكذلك من أجل ضبط الأداة النهائية للدراسة المتمثلة في الاستمارة.

3- نتائجها:

ونقصد بالنتائج تلك الأهداف المحققة التي قامت الباحثة بتحقيقها في الدراسة فكانت بتحديد مجتمع البحث المتمثل في الطلبة المتواجدين داخل جامعة محمد الصديق بن يحيى - تاسوست - وعددهم 15300 طالب، في حين قامت الباحثة باختيار عينة تقدر ب 160 طالب، تم استخراج الصورة النهائية للأداة المتمثلة في الاستمارة وتوزيعها على عينة الدراسة.

رابعاً- عينة الدراسة

إن أدوات جمع البيانات متعددة ومتنوعة، وهي تختلف باختلاف نوع الدراسة، وهنا يكون اختيار الباحث على الأدوات التي لها علاقة أو مرتبطة ببحثه، بحيث تساعده على جمع مختلف البيانات التي تسعى للحصول عليها والتي من خلالها تتحقق فرضيات الدراسة كما أن هذه الأدوات مرتبطة بنوع مجتمع أو عينة البحث والمتغيرات فهي مكملة لبعضها البعض، ومن خلال هذا قمنا بالاعتماد على الاستمارة كأداة أساسية في دراستنا وهي كالآتي:

1- الاستمارة: تعتبر الاستمارة من وسائل البحث الأكثر استخداماً وشيوعاً لجمع البيانات في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى تلك المميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها إحصائياً واستمارة البحث: " نموذج يضم مجموعة من أسئلة توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة، أو موقف، يتم ملؤها مباشرة وتسمى (questionnaire)، يطلب من المبحوث الإجابة عنها مباشرة، وقد ترسل عن طريق البريد وتسمى الاستبيان البريدي، وتقسم أسئلة الاستمارة إلى بيانات ترتبط بطبيعة الموضوع، بحيث يتعلق كل نوع من أنواع البيانات بجانب من جوانب الموضوع، أو متغير من متغيرات البحث، ومن الشروط الأساسية للسؤال الجيد هو ارتباطه الوثيق بإشكالية البحث، وفرضياته تتعلق كل مجموعة من الأسئلة باختيار فرضية معينة وذلك بهدف الحصول على الإجابة الوافية والدقيقة عنها" (جامد، 2012، ص 143).

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستثمار كأداة أساسية نظرا لملائمة الاستثمار مع طبيعة الدراسة وفرضياتها، وقد ضمت هذه الاستثمار مجموعة من الأسئلة تم صياغتها من الفرضيات ومؤشرات الدراسة، بحيث جاءت بنود الاستثمار مغلقة من خلال استعمالنا لمقياس ليكرت الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) بحيث جاءت محاور الاستثمار مجسدة للتساؤلات التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، وذلك بغرض التمكن من ثبوت المعلومات الميدانية وتحويلها إلى أرقام وجدولتها وتحليلها، وبعد الانتهاء من الصيغة الأولية لأسئلة الاستبيان ومناقشتها مع الأستاذ المشرف، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين أساتذة بلغ عددهم 06 أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، وقد أدلى الأساتذة المحكمين بملاحظاتهم حول وضوح أسئلة الاستثمار ومدى ملائمة عباراتها مع إجراء تعديلات مناسبة وحذف المفردات غير الواضحة وإعادة صياغة الأسئلة التي تحتاج إلى صياغة وقد تضمنت الإستثمار النهائية على 4 محاور كالتالي:

المحور الأول: خاص بالبيانات الشخصية وتضمن (3) أسئلة.

المحور الثاني: خاص بالفرضية الأولى والمتمثلة في: " إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة " وتضمن (10) أسئلة.

المحور الثالث: خاص بالفرضية الثانية المتمثلة في: " إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، وتضمنت (11) سؤالاً.

المحور الرابع: خاص بالفرضية الثالثة المتمثلة في: " إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة " وتضمنت (10) أسئلة.

وقد اعتمدنا في توزيع الاستثمار على التوزيع العشوائي حيث قمت بتوزيعها على الطلبة في مختلف التخصصات.

خامسا - أدوات جمع البيانات

نظرا لكوننا نهتم في دراستنا هذه بالطلبة الجامعيين المقدر عددهم بحوالي 15300 طالبة فقد تعذر علينا إجراء الدراسة على كل الطلبة لأسباب وظروف مختلفة، وذلك لأن الوقت ضيق جدا ولا يسمح لنا بالقيام بالمسح الشامل، كما أن المجتمع الأصلي ضخم جدا يستحيل أخذه كله، لذلك يلجأ الباحث الاجتماعي إلى دراسة المجتمع الأصلي من خلال عينة يشكلها ويعتقد وفق أسس علمية أنها تمثل

المجتمع الأصلي تمثيلاً جيداً، بحيث تحمل نفس خصائصه يعتقد وفق أسس علمية أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً جيداً، بحيث تحمل نفس خصائصه وميزاته وتسمح بتعميم النتائج على بقية المجتمع، والعينة تعرف على أنها " المجموعة الجزئية التي يقوم

بها الباحث بتطبيق الدراسة عليها، وهي تكون ممثلة بخصائص مجتمع الدراسة الكلي". (سلاطية وآخرون، 2007، ص 128).

إن العينة تمكن فريق البحث من القيام بإنجاز العمل في الوقت المسموح به لأن هذا البحث هو محاولة التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها.

وعلى هذا الأساس قمنا باختيار العينة العشوائية الطبقية ، لأنها تساعد على تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلاً جيداً، وتعرف على أنها: " تقوم بإعطاء فرص متساوية لكل الوحدات في المجتمع بحيث أنه في العينة الطبقية لا تهمل الفروق والطبقات وفيها يتعين علينا أن نأخذ كل فئة بالقدر الذي تمثله في المجتمع الأصلي" (زرواتي، 2004، ص 81) وقد تم أخذ 1.05 % من المجتمع الكلي للطلبة المتواجدين على مستوى الجامعة، وبما أنها تنقسم إلى طبقات فيها 4 كليات وكل كلية تحتوي على العديد من التخصصات والعديد من المستويات التعليمية، فقد قمنا بتحديد عينة دراستنا بـ (160) طالب، تم اختيارها عشوائياً، وقد تم اختيار العينة وفقاً للمعادلة التالية:

$$n = \left(\text{عينة الدراسة} \right) = \frac{\text{النسبة المختارة } X \text{ المجتمع الأصلي}}{100}$$

$$\frac{1.05 \times 160}{100} \text{ وبالتالي: } 1.05 \% \text{ هي النسبة المختارة}$$

عدد طلبة الآداب واللغات 5275 طالب أي 41 طالب

عدد طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية 3858 طالب أي 65 طالب

عدد طلبة الحقوق والعلوم السياسي 2025 طالب أي 35 طالب

عدد طلبة العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 4142 طالب أي 19 طالب

وقد اشتملت عينة دراستنا على مجموعة من الخصائص وقد تم تحديدها من خلال محور البيانات الشخصية.

ü خصائص مجتمع الدراسة :

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	50	%31,25
أنثى	110	%68,75
المجموع	160	%100

من خلال الجدول يتضح أن نسبة الإناث والتي بلغت ب (%68,75) اكبر نسبة من الذكور التي بلغت (%31,25) ويعود ذلك إلى أن عدد الإناث في الجامعة يفوق عدد الذكور.

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى جامعي	32	%20
السنة الثانية جامعي	39	%24,37
السنة الثالثة جامعي	28	%17,5
ما ستر 1	41	%25,63
ما ستر 2	20	%12,5
المجموع	160	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح أن أعلى نسبة هي نسبة طلبة السنة أولى ماستر والتي قدرت ب (%25,63) ثم تليها نسبة طلبة السنة الثانية جامعي بنسبة (%24,37) ثم تليها نسبة (%20) والتي تمثل طلبة السنة الأولى جامعي، نجد اقل نسبة للطلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة الثانية ماستر على التوالي بنسبة (%17,5) و (%12,5) .

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
العلوم الاجتماعية	32	20%
العلوم الإنسانية	15	9,37%
إرشاد وتوجيه	10	6,25%
علوم وتقنيات النشاطات البدنية	08	5,00%
الأدب العربي	20	12,5%
الانجليزية	07	4,37%
الفرنسية	14	8,75%
حقوق	23	14,37%
علوم سياسية	12	7,5%
علوم اقتصادية	10	6,25%
علوم التسيير	09	5,62%
المجموع	160	100%

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة (20%) من الطلبة يمثلون تخصص العلوم الاجتماعية تليها نسبة (14,37 %) من الطلبة الذين يدرسون حقوق، أما نسبة (12,50%) فهي تمثل الطلبة الذين يدرسون أدب عربي، ويرجع تفاوت نسبة الطلبة إلى تفاوت عددهم في التخصص ذاته إذ أن نسبة الطلبة في العلوم الإنسانية والاجتماعية تبلغ (35,62%) وهي أكبر نسبة مقارنة بالتخصصات الأخرى، أما بالنسبة إلى الأدب واللغات والتي تقدر بـ (25,62%) في حين نجد أقل نسبة بالنسبة إلى الحقوق والعلوم السياسية والتي بلغت (21,87%) و(11,87%) هي أصغر نسبة في علوم التسيير والاقتصاد .

سادسا : الخصائص السيكمترية للأداة:

تساهم الخصائص السيكمترية في تأكيد معاملات صدق وثبات الإستمارة وذلك من خلال حساب معاملات صدق وثبات الإستمارة، ومن خلال موضوع " إستراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة، فتم حساب معامل الصدق والثبات من خلال معامل الارتباط بيرسون " person " كما يلي:

1- الصدق: ويعرف الصدق على أنه " يقيس الاختبار أو المقياس أو السمة أو القدرة أو الشيء الذي يدعي أنه يقيسه " (محمد، 2005، ص 73) بمعنى ان صدق الاستمارة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه.

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للإستمارة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب تم إدخالها للحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss 22)، وذلك من خلال تحديد الاتساق بين أبعاد الإستمارة مع الإستمارة ككل، حيث توصلنا إلى النتيجة المبينة في الملحق رقم (03) إن نسبة التناسق الداخلي للإستمارة تتراوح بين (0.64) إلى (0.72) وهذا يؤكد ان جميع فقرات الإستمارة تتمتع بدرجة عالية من الإتساق.

2- الثبات: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال معامل الثبات بإستخدام طريقة الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ).

والثبات يعني " الإتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس " (ملحم، 2000، ص 248) حيث توصلت الباحثة إلى النتيجة المبينة في الملحق رقم (04) التي تقدر قيمة ألفا بـ (0.71) فهذا يؤكد على أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يزيد للباحثة اطمئنانا لتطبيق الإستمارة على عينة الدراسة.

سابعا- أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

تعد أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من أهم الخطوات التي يجب على الباحث أن يمر بها ويتطرق إليها، وقد قمنا بالاعتماد على الأساليب التالية:

❖ **أسلوب الإحصاء الوصفي :** وهذا لوصف عينات الدراسة واستخدام الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

Ø المتوسط الحسابي: يساعدنا في معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أو أفراد المجتمع، وإذا كان مرتفعاً دل ذلك على أن قيماً كثيرة مرتفعة، وإذا كان المتوسط صغيراً دل ذلك على أنه توجد قيم صغيرة متطرفة.

Ø الانحراف المعياري: يفيدنا في معرفة طبيعة توزيع أفراد المجتمع أي مدى استجاباتها وهو يتأثر بالمتوسط والدرجات المتطرفة.

Ø التكرارات والنسب المئوية: وتفيدنا في معرفة نوعية المستجيب.

وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري باستخدام البرنامج (spss).

ثامناً - الدراسة الأساسية

بعد توفر الشروط السيكميترية للأداة تم تنفيذ الدراسة من خلال التأكد من صدق وثبات الأداة ثم توزيعها على عينة الدراسة المتمثلة في 160 طالبة موزعين على مختلف التخصصات والمستويات في جامعة محمد الصديق بن يحيى - تاسوست -

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات التنفيذية للدراسة، حيث تم تحديد حدود الدراسة وبعدها المنهج ثم الدراسة الاستطلاعية ثم أدوات جمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى عينة الدراسة ثم الخصائص السيكومترية للأداة وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات وأخيرا تنفيذ الدراسة ومنه فالجانب التنفيذي للدراسة له أهمية كبيرة فمن خلاله تعطى نوعا من صبغة المصداقية العلمية لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته.

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا : عرض وتحليل نتائج الدراسة.

ثانيا :مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

ثالثا : مناقشة النتائج العامة للدراسة.

رابعا: مقترحات الدراسة.

تمهيد

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من ثلاثة محاور وتم التأكد من صدقه ومعامل ثباته، وبعد عملية جمع الاستمارات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

أولا : عرض وتحليل نتائج الدراسة

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى الموسومة ب: "استراتيجيات الإلقاء المعتمدة من قبل الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة"

الجدول رقم (04)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات إتباع الأستاذ إستراتيجية الإلقاء
71,3%	114	موافق
15,6%	25	محايد
13,1%	21	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال الجدول أن نسبة (71,3%) هي أغلبية أفراد العينة الذي أجابوا ب -موافق- بمعنى أن الأستاذ يستخدم إستراتيجية الإلقاء في تقديم الدروس، في حين تليها أقل نسبة ب (15,6%) من أفراد العينة أجابوا - بمحايد- بمعنى أن الأستاذ في بعض الأحيان يستعمل إستراتيجية الإلقاء وأحيانا لا يستعملها في تقديم الدروس، في حين نجد (13,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق- وهي اصغر نسبة من الذين يرون أن الأستاذ لا يتبع إستراتيجية الإلقاء في تقديمه للدروس .

الجدول رقم (05)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
تفضيل الطالب الإلقاء		
موافق	42	%26,3
محايد	30	%18,8
غير موافق	88	%55
المجموع	160	%100

يتضح من خلال الجدول ونتائجه أن نسبة (55%) من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق - أي أنهم لا يفضلون إستراتيجية الإلقاء في تقديم الدرس في حين نجد نسبة (26,3%) من الطلبة أجابوا ب - موافق - بمعنى أنهم يفضلون الإلقاء في تقديم الدرس، بينما نجد (18,8%) ممن أجابوا ب- محايد-

الجدول رقم (06)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
إستراتيجية الإلقاء تساعد في استيعاب الدرس		
موافق	53	%33,1
محايد	43	%26,9
غير موافق	64	%40,1
المجموع	160	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن نسبة (40,1%) من أفراد العينة قد أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن الطلبة لا تساعدهم إستراتيجية الإلقاء التي يعتمدونها الأستاذ في استيعاب الدروس، في حين نجد نسبة (33,1%) من الطلبة قد أجابوا ب - موافق - أي أن إستراتيجية الإلقاء تساعد في استيعاب الدرس، بينما نجد (26,9%) من الطلبة المحايدين .

الجدول رقم (07)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات إستراتيجية الإلقاء تمكن من اكتساب المفاهيم
44,4%	71	موافق
30,6%	49	محايد
25%	40	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح أن أعلى نسبة تقدر بـ (44,4 %) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - وهذا يعني أن إستراتيجية الإلقاء لا تمكن من اكتساب المفاهيم الواردة في الدرس، في حين نجد (30,6 %) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد - أما نسبة (25 %) من أفراد العينة فقد أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن إستراتيجية الإلقاء تمكن من اكتساب المفاهيم الواردة في الدرس.

الجدول رقم (08)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات المدة التي يستغرقها الأستاذ في الإلقاء
50%	80	موافق
13,1%	21	محايد
36,9%	29	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح أن أغلبية أفراد العينة اجابو ب - موافق - وتقدر بنسبة (50 %) بمعنى أن الأستاذ أثناء إلقاء الدرس يستغرق مدة طويلة ،في حين نجد نسبة (36,9 %) من أفراد العينة

أجابوا ب - غير موافق - بينما نجد نسبة (13,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد - اتجاه المدة التي يستغرقها الأستاذ أثناء إلقاء الدرس .

الجدول رقم(09)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
يقوم الأستاذ بتقديم معلومات كثيرة		
موافق	81	50,6%
محايد	37	23,1%
غير موافق	42	26,3%
المجموع	160	100%

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة (50,6%) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - بمعنى أن الأستاذ أثناء استخدامه لإستراتيجية الإلقاء يقوم بتقديم معلومات كثيرة في حين نجد نسبة (26,3%) من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق - أي أن الأستاذ لا يقوم بتقديم معلومات كثيرة أثناء إلقاءه الدرس، في حين نجد كذلك نسبة من الطلبة الذين أجابوا ب - محايد - وتقدر نسبتهم ب (23,1%) .

الجدول رقم(10)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
توسع الأستاذ في شرح الدرس أثناء إلقاءه		
موافق	50	31,3%
محايد	37	23,1%
غير موافق	72	45%
المجموع	160	100%

من خلال نتائج الجدول يتضح أن أعلى نسبة (45%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب- غير موافق- بمعنى أن الأستاذ لا يتوسع في شرح الدرس أثناء إلقائه، في حين نجد نسبة (31,3%) من أفراد العينة أجابوا ب- موافق- أي أن الأستاذ يتوسع في الشرح أثناء إلقائه الدرس، بينما نجد نسبة (23,1%) من الطلبة أجابوا ب- محايد- بمعنى أن الأستاذ يتوسع أحيانا في الشرح وأحيانا لا يتوسع في الشرح أثناء إلقائه.

الجدول رقم (11)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات
		تشئت انتباه الطالب
58,1%	93	موافق
9,4%	15	محايد
32,4%	52	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة هي (58,1%) من أفراد العينة من الطلبة الذين أجابوا ب- موافق- بمعنى أن الطالب أثناء إلقاء الأستاذ للدرس يتشتت انتباهه بدرجة كبيرة، في حين نجد نسبة (32,4%) من أفراد العينة أجابوا ب- غير موافق- بمعنى أن الإلقاء لا يشئت انتباههم للدرس، بينما نجد (9,4%) من أفراد العينة قد أجابوا ب- محايد-

الجدول رقم (12)

النسبة المئوية	التكرارات	الإلقاء أفضل في تزويد المعلومات
25%	40	موافق
26,9%	43	محايد
48,1%	77	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة من أفراد العينة قد أجابوا ب- غير موافق- فهم لا يرون أن إستراتيجية الإلقاء هي الأفضل من غيرها من الاستراتيجيات التدريسية في تزويدهم بالمعلومات، في حين نجد نسبة (26,9%) من أفراد العينة أجابوا ب- محايد- أي أن الأستاذ يتوسع في الشرح أثناء إلقائه الدرس، أما نسبة (25%) فقد أجابوا ب - موافق- أي أنها الأفضل من حيث التزويد بالمعارف والمعلومات.

الجدول رقم (13)

النسبة المئوية	التكرارات	الإلقاء يساعد على رفع التحصيل الدراسي
33,8%	54	موافق
23,1%	37	محايد
43,1%	69	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة هي (43,1%) من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق- وهذا يعني أن إستراتيجية الإلقاء لا تساعد على رفع وزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة

، في حين نجد أن نسبة (33,8%) من الطلبة أجابوا ب- موافق- بمعنى أنها تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي، في حين نجد (23,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد - .

الجدول رقم (14): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة على إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي

رقم البنذ	رتبة البنذ	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	1	يتبع الأستاذ استراتيجية الإلقاء أثناء تقديم الدرس	2,57	0,71	عالية
02	4	تفضل الإلقاء في تقديم الدروس	2,27	0,85	متوسطة
03	10	تساعدني استراتيجية الإلقاء في استيعاب الدروس	2,06	0,82	متوسطة
04	7	تمكنني استراتيجية الإلقاء على اكتساب المفاهيم الواردة في الدرس	2,21	0,80	متوسطة
05	9	يستغرق الأستاذ مدة طويلة في إلقاء الدرس	2,16	0,90	متوسطة
06	5	يقوم الأستاذ بتقديم المعلومات كثيرة أثناء الإلقاء الدرس	2,23	0,84	متوسطة
07	2	يتوسع الأستاذ في شرح الدرس أثناء إلقائه	2,29	0,80	متوسطة
08	3	يتشتت إنتباهي أثناء إلقاء الدرس	2,28	0,91	متوسطة
09	6	تزودني إستراتيجية الإلقاء بمعلومات أفضل من غيرها	2,22	0,83	متوسطة
10	8	تساعدني إستراتيجية الإلقاء على رفع مستوى التحصيل الدراسي	2,18	0,79	متوسطة
		الدرجة الكلية	2,25	0,37	متوسطة

يوضح الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية المعيارية ودرجة استجابة افراد العينة على استراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الاساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي، حيث كل فقرة شكلت هذا المحور، ويتضح من خلال الجدول ان العبارة (01) جاء متوسطها الحسابي (2,57) وانحراف معياري (0,71) وهي عبارة تشير الى اتباع الأستاذ لاستراتيجية الإلقاء أثناء تقديم الدروس، وعلى

خلاف ذلك جاءت العبارات (02,08,07, 06, 09, 04) بدرجات متوسطة ومتقاربة وفقا للترتيبية (2,3,4,5,9,7) حيث كانت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (2,29, 2,28, 2,27, 2,23, 2,22, 2,21) وانحرافاتها المعيارية على الترتيب (0,80, 0,91, 0,85, 0,84, 0,83, 0,80) وكلها عبارات تشير الى توسع الأستاذ في شرح الدرس اثناء القائه و تشتت الانتباه اثناء اللقاء الدرس، والى تفضيل اللقاء في تقديم الدرس، وقيام الأستاذ بتقديم معلومات كثيرة اثناء القائه للدرس وإن استراتيجية اللقاء تمكن من اكتساب المفاهيم الواردة في الدرس ، كما جاءت العبارات (05,10, 03) بدرجات متوسطة ومتقاربة وفقا للترتيبية (10,9,8) وبمتوسطات حسابية على الترتيب (2,18, 2,16, 2,06) وبانحراف معيارية تقدر ب (0,79, 0,90, 0,82) والتي تشير الى ان استراتيجية اللقاء تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي ، وان الأستاذ يستغرق مدة طويلة في اللقاء الدرس ، وان استراتيجية اللقاء تساعدني في استيعاب الدروس .

2 - عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية الموسومة ب: "استراتيجيات المناقشة المعتمدة من قبل الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة"

الجدول رقم (15)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات فتح المجال للمناقشة أثناء الدرس
82,5%	132	موافق
5%	08	محايد
12,5%	20	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (82,5%) هي أغلبية أفراد العينة الذين أجابوا ب- موافق- بمعنى أن الأستاذ يفتح مجالا للمناقشة أثناء تقديمه للدرس بينما نجد نسبة (12,5%) من أفراد العينة

الذين أجابوا ب- غير موافق- أي أن الأستاذ لا يفتح مجال للمناقشة وإبداء الرأي أثناء تقديمه للدرس، في حين نجد نسبة ضعيفة من الطلبة الذين أجابوا ب- محايد - والتي قدرت نسبتها ب (5%) .

الجدول رقم (16)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات
		تقبل الحوار أثناء الدرس
70%	112	موافق
16,3%	26	محايد
13,8%	22	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (70%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب- موافق- وهي أعلى نسبة مقارنة بغيرها بمعنى أن الأستاذ يقبل الحوار أثناء تقديم الدرس ، في حين نجد نسبة (16,3%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب- محايد- ونسبة (13,8 %) أجابوا ب- غير موافق- بمعنى أن الأستاذ لا يقبل الحوار أثناء تقديم الدرس وهي نسبة قليلة.

الجدول رقم (17)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات
		تساعد على استيعاب الدرس
69,4%	111	موافق
11,3%	18	محايد
19,4%	31	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (69,4%) هي نسبة أفراد العينة الذين أجابوا ب- موافق- أي أنهم يرون أن إستراتيجية المناقشة تساعدهم في استيعاب الدروس، في حين نجد نسبة (19,4%) من أفراد العينة أجابوا ب- غير موافق- أي أنها لا تساعدهم في استيعاب الدرس ، بينما نجد (11,3%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد - بمعنى أنهم محايدون اتجاه قدرة إستراتيجية المناقشة على جعل الدرس أكثر استيعاباً وفهماً .

الجدول رقم (18)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات المناقشة تمكن من اكتساب مهارات الحوار
76,8%	122	موافق
13,8%	22	محايد
10%	16	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة (76,8%) من الطلبة الذين أجابوا ب- موافق- وهي الأغلبية التي ترى أن إستراتيجية المناقشة التي يستخدمها الأستاذ في التدريس تمكن الطالب من اكتساب مهارات الحوار والتواصل، في حين نجد نسبة (13,8%) من الطلبة الذين أجابوا ب - محايد- اتجاه إستراتيجية المناقشة ومدى تمكنها من اكتساب مهارات الحوار والتواصل، نجد كذلك نسبة (10%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق- بمعنى أن إستراتيجية المناقشة لا تمكن من اكتساب مهارات الحوار والتواصل.

الجدول رقم (19)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات الاعتماد على المناقشة الجماعية
45%	72	موافق
25%	40	محايد
30%	48	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (45%) من أفراد العينة أجابوا ب- موافق- بمعنى أن الأستاذ يعتمد على المناقشة الجماعية في تقديمه للدرس، في حين نجد نسبة (30%) من أفراد العينة أجابوا ب غير موافق- أي أن الأستاذ لا يعتمد على المناقشة الجماعية في تقديمه للدرس، في حين نجد نسبة (25%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد-

الجدول رقم (20)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات تزيد من القدرة على الفهم
75%	120	موافق
12,5%	20	محايد
12,5%	20	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن أعلى نسبة (75%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب- موافق- ومعنى ذلك أن إستراتيجية المناقشة تزيد من القدرة على الفهم، في حين نجد نسبة (12,5%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق- و - محايد - وهي نسبة متساوية

الجدول رقم (21)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات يفتح الأستاذ مجالاً للتعبير عن الآراء
59,5%	95	موافق
25%	40	محايد
15,6%	25	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن الطلبة الذين أجابوا ب- موافق- يرون بأن الأستاذ يفتح مجالاً للمناقشة والتعبير عن الآراء، بينما نجد ونسبة (25 %) من الطلبة أجابوا ب - محايد- في حين نجد (15,6 %) من أفراد العينة قد أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن الأستاذ لا يفتح المجال للتعبير عن الآراء أثناء المناقشة.

الجدول رقم (22)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات ثبات المعلومات في الذهن
73,1%	117	موافق
18,1%	29	محايد
8,8%	14	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (73,1 %) يمثلون أغلبية أفراد العينة الذين أجابوا ب - موافق - أي أن المعلومات التي يكتسبها الطالب أثناء المناقشة تكون أكثر ثبات في الذهن، في حين

وجد نسبة (18,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد - أما نسبة (8,8%) من أفراد العينة فقد أجابوا ب - غير موافق - .

الجدول رقم (23)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات المناقشة ترفع من الثقة النفس
78,8%	126	موافق
11,9%	19	محايد
9,4%	15	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (78,8%) وهم أغلبية أفراد العينة الذين أجابوا ب - موافق - بمعنى أنهم يرون بأن إستراتيجية المناقشة في التدريس ترفع من الثقة بالنفس، تليها نسبة (11,9%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد - بمعنى أنها أحيانا ترفع من الثقة بالنفس في حين نجد نسبة (9,4%) وهي اصغر نسبة من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن إستراتيجية المناقشة لا ترفع من الثقة بالنفس .

الجدول رقم (24)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات توسيع الرصيد المعرفي
70%	112	موافق
16,9%	27	محايد
13,1%	21	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (70%) من الطلبة أجابوا ب - موافق - وهي أعلى نسبة بمعنى أن إستراتيجية المناقشة تساهم بدرجة كبيرة في توسيع الرصيد المعرفي، في حين نجد نسبة (16,9%) من الطلبة الذين أجابوا ب - محايد - أي أن البعض منهم لا يرون أنها تساهم في توسيع الرصيد المعرفي للطالب، ثم تليها نسبة ب (13,1%) من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن إستراتيجية المناقشة حسبهم لا تساهم في توسيع الرصيد المعرفي للطالب.

الجدول رقم (25)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
تفتح مجال التنافس المشروع		
موافق	105	65,6%
محايد	33	20,6%
غير موافق	22	13,8%
المجموع	160	100%

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (65,6%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - موافق - وهي تمثل أعلى نسبة من الذين يرون ان إستراتيجية المناقشة تفتح مجال التنافس المشروع ، في حين تليها نسبة (20,6%) من الطلبة الذين أجابوا ب - محايد - اتجاه إستراتيجية المناقشة تفتح المجال أحيانا للتنافس المشروع وأحيانا غير ذلك ، في حين نجد (13,8%) من الطلبة الذين أجابوا ب - غير موافق -

الجدول رقم (26) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة حول إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي

رقم البند	رتبة البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	3	- يفح الأستاذ مجالاً للمناقشة أثناء تقديم الدرس	2,68	0,68	عالية
02	6	- يقبل الأستاذ الحوار أثناء تقديم الدرس	2,58	0,70	عالية
03	9	- تساعدني إستراتيجية المناقشة على استيعاب الدرس	2,47	0,82	عالية
04	1	تمكنني إستراتيجية المناقشة من اكتساب مهارات الحوار والتواصل	2,73	0,99	عالية
05	11	- يعتمد الأستاذ على المناقشة الجماعية في تقديم الدرس	2,14	0,85	متوسطة
06	5	- تزيد إستراتيجية المناقشة من قدرتي على الفهم	2,63	0,69	عالية
07	10	- يفتح الأستاذ مجالاً للتعبير عن الآراء أثناء المناقشة	2,45	0,74	عالية
08	4	- تكون المعلومات المكتسبة أثناء المناقشة أكثر ثباتاً في الذهن	2,64	0,63	عالية
09	2	- ترفع إستراتيجية المناقشة في التدريس من الثقة بالنفس	2,69	0,62	عالية
10	7	- تساهم إستراتيجية المناقشة من توسيع دائرة الرصيد المعرفي	2,55	0,72	عالية
11	8	- تفتح إستراتيجية المناقشة أبواب التنافس العلمي المشروع	2,51	0,73	عالية
		الدرجة الكلية	2,55	0,34	عالية

يوضح الجدول رقم (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة على إستراتيجية المناقشة تؤثر على التحصيل الدراسي، حيث كل فقرة شكلت هذا المحور ويتضح من

خلال الجدول أن الفقرات (04، 09، 01، 06، 08) جاءت بدرجة عالية ومقاربة حسب الترتيب (2,3,4,5)، حيث كانت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (2,73، 2,69، 2,68، 2,64، 2,63) وانحرافات المعيارية على الترتيب (0,99، 0,62، 0,68، 0,63، 0,69)، والتي تشير إلى إستراتيجية المناقشة تمكن من اكتساب مهارات الحوار والتواصل وترفع من الثقة بالنفس، وكذلك إلى أن الأستاذ يفتح مجالا للمناقشة أثناء تقديم الدروس وإن المعلومات المكتسبة أثناء المناقشة تكون أكثر ثباتا في الذهن وتزيد من القدرة على الفهم، وكذلك العبارات (02، 10، 11، 03، 07)، جاءت درجاتها عالية حسب الرتب (6,7,8,9,10) وكانت متوسطاتها الحسابية حسب الترتيب (2,58، 2,55، 2,51، 2,47، 2,45) وانحرافات المعيارية على الترتيب (0,73، 0,73، 0,70، 0,82، 0,74) وكلها تشير إلى تقبل الأستاذ الحوار أثناء تقديم الدرس ومساهمة إستراتيجية المناقشة في توسيع دائرة الرصيد المعرفي وفتحها لأبواب التنافس العلمي المشروع وتساعد إستراتيجية المناقشة على استيعاب الدرس، وكذلك فتح الأستاذ المجال للتعبير عن الآراء أثناء المناقشة، وعلى خلاف من ذلك نجد العبارة (05) جاءت بدرجة متوسطة وفق الرتبة (11)، وكان متوسطها الحسابي (2,14) و انحرافها المعياري (0,85) والتي تشير إلى اعتماد الأستاذ على المناقشة الجماعية في تقديمه للدرس.

الجدول رقم (27)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات استخدام إستراتيجية حل المشكلات
53,1%	85	موافق
21,9%	35	محايد
25%	40	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (53,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - أي أن الأستاذ يستخدم إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، في حين نجد نسبة (25%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن الأستاذ لا يستخدم إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، بينما

(21,9%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد- فيما يخص استخدام أو عدم استخدام الأستاذ لإستراتيجية حل المشكلات في التدريس.

الجدول رقم (28)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات طرح أسئلة غامضة أثناء التدريس
51,8%	83	موافق
15%	24	محايد
33,1%	53	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن أعلى نسبة قدرت ب (51,8%) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - أي أن الأستاذ يطرح أسئلة غامضة أثناء التدريس، في حين نجد نسبة (33,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق- بمعنى أن الأستاذ لا يقوم بطرح أسئلة غامضة في التدريس، بينما نجد نسبة من المحايدين تقدر ب (15%) .

الجدول رقم (29)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات صعوبة ربط الأسئلة المطروحة
57,5%	92	موافق
15%	24	محايد
33,1%	53	غير موافق
100%	160	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - بمعنى أن الطالب يجد صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته السابقة، في حين نجد نسبة (33,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن الطالب لا يجد صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته، بينما نجد نسبة (15%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد -

الجدول رقم (30)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات استخدام إستراتيجية حل المشكلات
73,8%	118	موافق
18,8%	30	محايد
6,9%	11	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (73,8%) من الطلبة الذين أجابوا ب - موافق - بمعنى أن الطالب يكتسب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابات الملائمة للأسئلة، تليها نسبة (18,8%)

من الطلبة الذين أجابوا ب - محايد - واصغر نسبة ب (6,9%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن الطالب لا يكتسب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابات الملائمة للأسئلة.

الجدول رقم (31)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
استخدام إستراتيجية حل المشكلات		
موافق	111	69,4%
محايد	37	23,1%
غير موافق	12	7,5%
المجموع	160	100%

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (69,4%) هي أعلى نسبة من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - أي أن استخدام الأستاذ لإستراتيجية حل المشكلات تنمي لدى الطالب القدرات العقلية، تليها نسبة (23,1%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد - تليها نسبة (7,5%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن إستراتيجية حل المشكلات في التدريس لا تنمي القدرات العقلية لدى الطالب.

الجدول رقم (32)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مواجهة العراقيين التي قد تعترض الطالب		
موافق	114	71,3%
محايد	29	18,1%
غير موافق	17	10,62%
المجموع	160	100%

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (71,3%) وهي أعلى نسبة من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - أي أن إستراتيجية حل المشكلات تمكن من مواجهة العراقيين التي تعترض سبيل الطالب، تليها نسبة (18,1%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد -، واصغر نسبة ب (10,62%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق- أي أن إستراتيجية حل المشكلات لا تمكن من مواجهة العراقيين التي قد تعترض سبيل الطالب.

الجدول رقم (33)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات تنمي حب الاستطلاع
61,3%	98	موافق
23,8%	38	محايد
15%	24	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن أعلى نسبة من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - بنسبة (61,3%) أي أن حل المشكلات تنمي لدى الطالب حب الاستطلاع، تليها اقل نسبة ب (23,8%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد- أي في بعض الأحيان تساعد في تنمية حب الاستطلاع وأحيانا لا تنمي حل المشكلات حب الاستطلاع لدى الطالب، في حين نجد اصغر نسبة تقد رب (15%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق- بمعنى أن إستراتيجية حل المشكلات لا تنمي لدى الطالب حب الاستطلاع لدى الطالب.

الجدول رقم (34)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات الشعور بالإحباط
61,3%	98	موافق
18,8%	30	محايد
20%	32	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن أعلى نسبة (61,3%) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - أي أن الطالب يشعر بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، تليها نسبة (20%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق- بمعنى أن الطالب لا يشعر بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، في حين نجد أصغر نسبة تقدر ب (18,8%) من أفراد العينة أجابوا ب - محايد -

الجدول رقم (35)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات تثيير دافعية الطالب
66,9%	107	موافق
26,3%	42	محايد
6,9%	11	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (66,9%) وهم أغلبية أفراد العينة الذين أجابوا ب - موافق- بمعنى أن إستراتيجية حل المشكلات تثيير دافعية الطالب نحو المادة الدراسية، تليها نسبة (6,9%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق -

(26,3%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد- في حين نجد اقل نسبة التي تقدر ب (6,9%) من أفراد العينة أجابوا ب - غير موافق - بمعنى أن إستراتيجية حل المشكلات لا تثير دافعية الطالب نحو المادة الدراسية.

الجدول رقم (36)

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات تساهم في رفع المردود
70,6%	113	موافق
25%	40	محايد
4,3%	07	غير موافق
100%	160	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة (70,6%) من أفراد العينة أجابوا ب - موافق - وهي أعلى نسبة ممن يرون بان إستراتيجية حل المشكلات تساهم في رفع مردود التحصيل الدراسي لدى الطالب، تليها اقل نسبة ب (25%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - محايد- اتجاه أن إستراتيجية حل المشكلات تساهم في رفع المردود ألتحصيلي للطالب، في حين نجد اصغر نسبة قدرت ب (4,3%) من أفراد العينة الذين أجابوا ب - غير موافق- بمعنى أن إستراتيجية حل المشكلات لا تساهم في رفع مردود الطالب ألتحصيلي.

الجدول رقم (37) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة حول إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي

رقم البند	رتبة البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	9	- يستخدم الأستاذ حل المشكلات في التدريس	2,30	0,83	متوسطة
02	10	- يطرح الأستاذ أسئلة غامضة أثناء التدريس	2,18	0,90	متوسطة
03	7	- يجد الطالب صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته	2,45	0,69	عالية
04	3	- يكتسب الطالب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابة الملائمة على الأسئلة	2,72	0,90	عالية
05	5	- تنمي إستراتيجية حل المشكلات في التدريس القدرات العقلية لدى الطالب	2,61	0,63	عالية
06	4	- تمكن إستراتيجية حل المشكلات من مواجهة العراقيل التي قد تعترض سبيله	2,68	0,64	عالية
07	6	- تنمي إستراتيجية حل المشكلات حب الاستطلاع لدى الطالب	2,46	0,74	عالية
08	8	- يشعر الطالب بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه	2,44	0,78	عالية
09	1	- تثير إستراتيجية حل المشكلات في التدريس دافعية الطالب نحو المادة الدراسية	2,75	0,75	عالية
10	2	- تساهم إستراتيجية حل المشكلات في رفع مردوده التحصيل الدراسي لدى الطالب	2,72	0,90	عالية
		الدرجة الكلية	2,53	0,33	عالية

يوضح الجدول رقم (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة على حل المشكلات تؤثر على التحصيل الدراسي، حيث كل فقرة شكلت هذا المحور ويتضح من خلال الجدول أن العبارات (04،10،09) جاءت بدرجة عالية ومقاربة حسب الترتيب (1، 2، 3)، حيث كانت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (2,75، 2,72، 2,72) وانحرافات المعيارية على الترتيب

0,75، 0,90، 0,90)، والتي تشير إلى إستراتيجية حل المشكلات في التدريس تثير دافعية الطالب نحو المادة الدراسية، وتساهم إستراتيجية حل المشكلات في رفع مردود التحصيل الدراسي لدى الطالب ويكتسب الطالب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابة الملائمة على الأسئلة، وكذلك نجد العبارات (06، 05، 07، 03، 07)، جاءت بدرجة عالية حسب الرتب (4، 5، 6، 7، 8) بمتوسطات حسابية تقدر ب (2,6، 2,61، 2,46، 2,45، 2,44) وانحرافات المعيارية على الترتيب (0,63، 0,64، 0,74، 0,69، 0,78) وكلها تشير إلى تمكن إستراتيجية حل المشكلات من مواجهة العراقيل التي قد تعترض سبيله وتتم في التدريس القدرات العقلية لدى الطالب، وتنمي إستراتيجية حل المشكلات حب الاستطلاع لدى الطالب ويجد الطالب صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته ويشعر الطالب بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، وعلى خلاف من ذلك نجد العبارات (01، 02) جاءت بدرجات متوسطة وفقاً لترتيبه (9، 10) بمتوسطات حسابية (2,30، 2,18) وانحراف معياري (0,83، 0,90) والتي تشير إلى استخدام الأستاذ لحل المشكلات في التدريس وطرح أسئلة غامضة أثناء التدريس.

الجدول رقم (38) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية.

الرقم	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	استراتيجية الالقاء والتحصيل الدراسي	2,25	0,37	متوسطة
2	1	استراتيجية المناقشة والتحصيل الدراسي	2,55	0,34	عالية
3	2	استراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي	2,53	0,33	عالية
		الدرجة الكلية	2,45	0,20	عالية

يوضح الجدول رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد عينة الأداء ككل حسب محور شكل الاستبيان، ويتضح من الجدول أن المحور الثاني جاءت درجته عالية

وفقا لترتيبه (1)، وبمتوسط حسابي (2,55) وانحراف معياري (0,34)، حيث يشير إلى إستراتيجية المناقشة والتحصيل الدراسي، كذلك جاء المحور الثالث بدرجة عالية وفق الترتيب (2)، وبمتوسط حسابي (2,53) و انحراف معياري (0,33)، ويشير إلى إستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وجاء المحور الأول بدرجة متوسطة وفق الرتبة (3)، بمتوسط حسابي (2,25) وانحراف معياري (0,37) ويشير إلى إستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

1 - مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الفرعية الأولى الموسومة ب "إستراتيجية الإلقاء المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة

من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى والتي جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2,25) وانحراف معياري (0,37)، حيث نجد أن اغلب أفراد عينة الدراسة يرون بان الأستاذ يتبع إستراتيجية الإلقاء أثناء تقديمه للدرس بدرجة عالية والذي يوضح في الجدول (04) بمتوسط حسابي (2,57) وانحراف معياري (0,71) هذا يعني أنها من أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستخداما من قبل الأساتذة وهذا ما أكدت عليه دراسة فاضل خليل إبراهيم (1997)، ودراسة محمد بن سليمان المشقيح (1993)، في حين يرى أفراد العينة أنهم لا يفضلون الإلقاء في تقديم الدرس التي جاءت بدرجة متوسطة والذي يوضحه الجدول رقم (05) الذي جاء بمتوسط حساب (2,27) وانحراف معياري (0,85)، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية الإلقاء تساعد في استيعاب الدروس لكن بدرجة متوسطة فكان متوسطها الحسابي (2,06) وانحراف معياري يقدر ب (0,82) وهذا قد يرجع إلى كون الأستاذ يعتمد على حشو الذهن بالمعلومات الكثيرة على حساب فهم الطالب وإدراكه، هذا قد يقلل من درجة الاستيعاب الجيد للدرس بحيث يجد الطالب صعوبة في ترتيب أفكاره وتنظيمها كله ينعكس عليه سلبا ويدفع بالطالب إلى إهمال دراسته الذي قد يؤثر على تحصيله الدراسي بشكل سلبي، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية الإلقاء تمكنهم من اكتساب المفاهيم الواردة في الدرس بدرجة متوسطة الذي يوضحه الجدول رقم (07) بمتوسط حسابي (2,21) وانحراف معياري (0,82) وهذا قد يرجع إلى عدم توسع الأستاذ في شرح الدرس ا والى اعتماده مفاهيم صعبة وغير مألوفة تعيق من قدرة الطالب على اكتسابها وفهمها خاصة في حالة تفرد الأستاذ بالمعلومات وعدم السماح للطالب بطرح

الأسئلة أو المناقشة قد يخلق مشكلة للطالب في إدراكها، كما يرى أفراد العينة أن الأستاذ يستغرق مدة طويلة في إلقاء الدرس بحيث يقوم بتقديم معلومات كثيرة والذي يوضح في الجدول رقم (08 ، 09، 02) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي يقدر ب (2,16، 2,23، 2,29) وانحراف معياري (0,84، 0,90، 0,80) و هذا يرجع إلى طبيعة المادة أو رغبة الأستاذ في إكمال المقرر الدراسي وإنهاءه في الوقت المحدد الذي قد يعرقل من قدرة الطالب على التركيز والانتباه وتشعره بالملل لاكتفاء الأستاذ بالإلقاء إلى غاية انتهاء الحصة دون التنويع أحيانا بالشرح وفتح المجال للطالب بالمناقشة والحوار في الدرس الذي يجعل منه عنصرا فعالا بحيث يزيد من قدرته على التكيف مع المادة الدراسية وتخرجه من الكسل والخمول الذي قد يؤثر سلبيا على مستواه الدراسي، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية الإلقاء تشتت انتباهه للدرس بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,28) وانحراف معياري (0,91) الذي يرجع إلى عدم امتلاك الأستاذ القدرة على شد انتباه الطالب نحو المادة الدراسية، أو كونه يعتمد على نمط معين في تقديمه للدرس بحيث لا ينوع في عملية تقديمه للمادة الدراسية ولا يأتي بالجديد أي يعتمد على الطريقة التقليدية التي يكون فيها الطالب متلقي سلبي الذي قد يؤدي إلى الشرود الذهني وقلة التركيز، بالإضافة إلى ذلك فإن أفراد العينة يرون أن إستراتيجية الإلقاء تزودهم بمعلومات أفضل من غيرها كما يوضحه الجدول رقم (12) وذلك بدرجة استجابات متوسطة وبمتوسط حسابي يقدر ب (2,22) وانحراف معياري (0,83) وهذا قد يرجع إلى اقتصار دور الأستاذ في الإلقاء فقط دون الشرح والتعمق بحيث يكون دور الطالب فيها غائبا مما يخلق الروتين الذي يؤدي إلى كراهية الحصة وينقص من درجة تفاعل الطالب ومن قدراته أو قد يرجع إلى وجود استراتيجيات أخرى أحسن تنمي لدى الطالب كما أن أفراد العينة يرون أن إستراتيجية الإلقاء تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي كما يوضحه الجدول رقم (13) بدرجة استجابات متوسطة، وبمتوسط حسابي (2,18) وانحراف معياري (0,79)، وهذا قد يرجع إلى كون الأستاذ لا يفتح المجال أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم و ميولاتهم وممارسة الأنشطة التي تتلاءم مع قدراتهم مما يقلل من دافعيتهم وإقبالهم على الدراسة الذي قد يؤثر على قدرتهم على الفهم وبالتالي يقلل من مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما أكدته "دراسة غوفير (2001)" على أنه توجد علاقة بين كفاءة المدرس ودرجة التحصيل الدراسي للطلبة فكلما كان دوره مهم وذو كفاءة اثر ذلك في مستوى مردود دية التحصيل الدراسي للطلبة .

من خلال ما سبق وبالرجوع إلى الدرجة الكلية المرتبطة بإستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي أن الفرضية تحققت إلى حد ما، وهذا راجع إلى أن الأستاذ يعتمد على الإلقاء دون الشرح بحيث لا توفر فرصا للتعلم الجيد للطلاب بدرجة عالية.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الفرعية الثانية الموسومة بـ "إستراتيجية المناقشة المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة"

من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية والتي جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي يقدر بـ (2,25) وانحراف معياري يقدر بـ (0,34) ، حيث يرى اغلب أفراد لعينة الدراسة أن الأستاذ يستخدم إستراتيجية المناقشة ويفتح مجالا للحوار أثناء تقديمه للدرس والتعبير عن الآراء، كما يوضحه الجدول رقم (15، 16، 21) وذلك بدرجة استجابة عالية ومرتفعة، وبمتوسط حسابي يقدر بـ (2,68، 2,58، 2,45)، وبانحراف معياري يقدر بـ (0,68، 0,58، 0,74) وهذا ما أكدته دراسة عايش زيتون (1990) أن المناقشة والحوار من أكثر الأساليب في التدريس شيوعا وقدرت نسبتها بـ (85,3%)، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية المناقشة تساعد على استيعاب الدرس وفهمه، لأنها تعمل على تثبيت المعلومات أكثر في الذهن من خلال اكتساب الطالب لمهارات الحوار والتواصل الذي يؤثر بشكل ايجابي على إقبالهم نحو التعلم، فيها يصبح للطلاب دور في تحفيز وتنشيط الدرس كونها تنمي روح البحث ن التفكير والإبداع، الذي من شأنه أن يعزز لدى الطالب أفكاره، ويخزن أفكار أخرى جديدة تساعده على توسيع مداركه وإزالة الغموض والبس الذي يحول دون فهمه لمضمون الدرس، وهذا ما يوضحه الجداول رقم (17، 18، 20، 22) وذلك بدرجات عالية، وبمتوسط حسابي يقدر بـ (2,47، 2,63، 2,64، 2,73) بانحراف معياري يقدر بـ (0,63، 0,69، 0,82، 0,99)، وهذا ما أكدته دراسة تاريكنختون (1989) التي تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناولها لطريقة المناقشة والتي كانت من الاستراتيجيات التي تناولنها بالدراسة والبحث وتوصلت إلى أنها الأكثر شيوعا في المؤسسات فأغلبية الأساتذة يفضلون العمل بها نظرا للفائدة المنتظرة منها ، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة التي أجريت مع الطلبة انها تساعدهم على فهم المعلومات وتحسن مستواهم وتقبل وجهات نظرا لطلبة الآخرين، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية المناقشة التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس ترفع من الثقة بالنفس بحيث تقلل من الارتباك والخوف وتشجع على التعبير وطرح

الأفكار والأسئلة لأنها ترحب بكل ما هو جديدة، ما يزيد من نشاط الطالب وينمي القدرات العقلية والمهارية لديه، الذي يوسع من خلاله دائرة الرصيد المعرفي لما توفره من بيئة تعلم قائمة على التنافس وتبادل الأفكار والآراء يعززوا من رغبة الطالب في النجاح والتفوق الذي يؤثر مباشرة وبشكل ايجابي على تحصيله الدراسي، ويتضح ذلك من خلال الجداول رقم (23، 24، 25) وذلك بدرجة استجابات عالية، وبمتوسط حسابي يقدر ب (2,69، 2,55، 2,51) وبانحراف معياري يقدر ب (0,62، 0,72، 0,73)، كما أكدته "دراسة رضا علي رضا عبد الله ر(1992)"بحيث تتفق مع دراستنا بان للمناقشة تأثير فعال في تحسين التحصيل الدراسي.

من خلال ما سبق وبالرجوع إلى الدرجة الكلية للمحور المرتبط بإستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي أن الفرضية تحققت، وهذا راجع إلى أن الأستاذ يستخدم المناقشة في تدريسه التي تمكن الطالب من الاستيعاب الجيد للدرس بحيث تفتح له المجال للمشاركة والحوار ما ينعكس ايجابيا على مردوده الدراسي ويزيد من رغبته في التعلم.

3 - مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الفرعية الثالثة الموسومة ب "إستراتيجية حل المشكلات المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة

من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة التي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي يقدر ب (2,53) وانحراف معياري (0,33)، حيث يرى اغلب أفراد عينة الدراسة أن الأستاذ يستخدم إستراتيجية حل المشكلات في التدريس بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي يقدر ب (2,30) و بانحراف معياري يقدر ب (0,83) وهذا قد يرجع إلى أن الأستاذ لا يستخدمها بدرجة كبيرة ربما إلى طبيعة المادة الدراسية ا والى عدم توفر الوقت اللازم والى تنويعه في إستراتيجية التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة كما يوضح الجدول رقم (28) وبمتوسط حسابي يقدر ب (2,18) وانحراف معياري (0,90) وهذا قد يرجع إلى أن الأستاذ يحترم القدرات العقلية للطالب والمستوى العمري والمعرفي له بحيث يطرح أسئلة تتلاءم مع ما يمتلكه من خبرات ومعارف بحيث يقوم بتوضيح أكثر في صياغة الأسئلة، أيضا يرى أفراد عينة الدراسة انم الطالب يجد صعوبة في ربط الأسئلة التي تطرح عليه بخبراته السابقة وهذا قد يرجع إلى صعوباتها وعدم امتلاكه تجربة وخبرة في كيفية تفكيك الأسئلة التي يعترضها البس والغموض في غياب التدريب والتمرين على عمليات التفكير العليا ما يحول دون مقدرته على التنسيق

بين ما يطرح عليه وما يمتلك من خبرات والتي جاءت بدرجة استجابة عالية وبانحراف معياري (0,69) كما يوضح الجدول رقم (29)، كما أن اغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن الطالب يكتسب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابة الملائمة للأسئلة بدرجة عالية ، كما يوضح الجدول (30) وبمتوسط حسابي (2,72) وانحراف معياري (0,90) وهذا قد يرجع إلى انها تنمي قدراته وإمكاناته ما يساعده على تطوير خبراته المعرفية ويشجعه على العمل والتعلم واكتساب معارف وأفكار جديدة، كما يرى أفراد العينة أن إستراتيجية حل المشكلات تنمي القدرات العقلية لدى الطالب بدرجة عالية وبانحراف معياري (0,63) كما يوضح الجدول (31)، وهذا راجع إلى انها تنمي لدى الطالب القدرة على التفكير والتخيل والتأمل التي تستثير نشاط الطالب، وتمكنه من إبراز المواهب وتطوير المهارات الإبداعية لما يمتلكه من قدرة على تنشيط عقل الطالب وزيادة دافعيته للتعلم وبالتالي إقباله على الحصة الدراسية واهتمامه بتعليم والتحصيل الدراسي ، كما يبرهن كذلك أفراد عينة الدراسة على أن إستراتيجية حل المشكلات تمكن من مواجهة العراقيل التي قد تعترض سبيل الطالب بدرجة عالية، وبانحراف معياري يقدر ب (0,64) وهذا نتيجة اكتساب الطالب الخبرة بحيث يكتسب المرونة في التعامل مع مختلف المواقف ، هذا ما أكدته دراسة اشلس و هوفر (1996) بان التعلم المستند إلى مشكلة تسمح بالمرونة ويشجع على الاتصال والاحترام المتبادل ويكشف عن الطلبة الموهوبين، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن إستراتيجية حل المشكلات تنمي لدى الطالب حب الاستطلاع وتثير دافعية الطالب نحو المادة الدراسية بدرجة عالية كما يوضح الجدول رقم (33) و (35) بانحراف معياري يقدر ب (0,74 ، 0,75) وهذا راجع إلى كونها تعمل على إثارة التفكير الإبداعي بحيث تنمي روح البحث والنقصي وتشجع على الإطلاع على مختلف وجهات نظر الآخرين لأنها تحرر الطالب من القيود التي تكبت من قدراته وتطفئ حب الاكتشاف والاستطلاع على مختلف الحقائق والمعارف الذي يجعل من التعلم مشوقا ومثيرا بحيث تقلل منى الروتين والملل ويجعل الطالب مقبلا نحو المادة الدراسية ويزيد مستوى الطموح والدافعية للانجاز التي تؤثر ايجابيا على تحصيله الدراسي وهذا ما أكدت عليه "دراسة مديحة عثمان فضل (1997)" بأنه توجد اثار مباشرة على التحصيل الدراسي يرجع إلى دافعية الانجاز ومستوى الطموح، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن الطالب عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه يشعر بإحباط وبدرجة عالية يوضح الجدول رقم (35) بانحراف معياري قدره (0,78) وهذا راجع إلى المجهود الذي بذله الطالب في البحث والمراجعة

والمثابرة أو لفشله المتكرر الذي قد يولد لديه الإحباط الذي يزول بمجرد محاولة جديدة ، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن إستراتيجية حل المشكلات التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس تساهم في رفع مردود التحصيل الدراسي لدى الطالب بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2,72) وانحراف معياري (0,90) كما يوضحه الجدول رقم (36)، وهذا راجع إلى انها تنمي القدرات العقلية والمعرفية وتجعل من التعلم مثيرا ما يزيد من دافعية الطالب وإقباله على الدراسة الذي يؤثر ايجابيا على التحصيل الدراسي ونحو التفوق والنجاح وما أكدته "دراسة محمد عطا الله محمود (1992)" .

من خلال ما سبق وبالرجوع إلى الدرجة الكلية المرتبطة بإستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي أن الفرضية تحققت بدرجة عالية، وهذا راجع إلى الأستاذ إذا قام باستخدام إستراتيجية حل المشكلات وممارسته لهذه الإستراتيجية التدريسية سوف يرفع من القدرات العقلية والمهارات المعرفية وينمي تفكير الطالب ويزيد من درجة الدافعية نحو التعلم ما ينعكس على مستواه الدراسي ايجابيا .

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة

من خلال نتائج الفرضية العامة التي جاءت كما يلي " استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة"، والتي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2,45) وانحراف معياري (0,20)، حيث أن الاستراتيجيات التدريسية تؤثر بدرجة كبيرة على التحصيل الدراسي للطالب، لذلك فان ممارسة الأستاذ لهذه الاستراتيجيات التدريسية تساهم في رفع أو انخفاض تحصيل الطالب وفي مستواه الدراسي، ومن خلال تحليل ومناقشة نتائج المحور الأول نلاحظ أن إستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي جاء بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي يقدر ب(2,25) وانحراف معياري (0,37) وتعزى هذه النتيجة لكون الأستاذ فيها يكون مجرد ملقي للمعلومات فقط والطالب مستقبل لا يشارك كونها لا تفتح فرص النقاش والحوار التي قد لا تساعدهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب.

كما جاء المحور الثاني كذلك بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2,55) وانحراف معياري (0,34) ويرجع ذلك إلى أن الأستاذ يفتح للطالب المجال لإبداء راية والنقاش والحوار الذي يكسبهم

الثقة بالنفس وتجعل من المعلومات أكثر ثباتا في الذهن بحيث توسع من الرصيد المعرفي وتنمي القدرات العقلية للطالب ، ما يؤثر بشكل ايجابي وبدرجة كبيرة على التحصيل الدراسي لديه.

كما جاء المحور الثالث والذي يشير إلى إستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي حيث كانت درجته عالية ومتوسطه الحسابي (2,53) وانحرافه المعياري (0,33) ويرجع ذلك إلى ما يوفره الأستاذ من المناخ المناسب لإثارة دافعية الطالب نحو الدراسة ولايجابيات استراتيجيات حل المشكلات في رفع مردود التحصيل الدراسي للطالب بحيث تساهم في تنمية روح البحث والاستطلاع والتخيل والتأمل تجعل من التعليم مشوقا ومثيرا .

ومنه نستنتج أن الفرضية العامة قد تحققت بدرجة عالية، وبذلك نكون قد أجبنا على تساؤلنا الرئيسي " استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة" .

رابعا :مقترحات الدراسة

ان تحليل استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة وانطلاقا من الإجابة عن التساؤلات السابقة للدراسة وفرضياتها يدفعنا لنقترح جملة من التوصيات الإجرائية التي لابد منها لتفعيل الاتجاه نحو تحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب ودفعه إلى الحدود القصوى ايجابيا بدلا من الحدود الايجابية المتوسطة حاليا ومنها :

ü الابتعاد عن الاستراتيجيات التدريسية التي تجعل من الطالب متلقي سلبي واستخدام استراتيجيات تدريسية تزيد من المستوى الدراسي للطالب .

ü إشراك الطلبة في العملية التعليمية التعلمية وفي بناء الدرس.

ü استخدام التكنولوجيا والوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة داخل قاعات التدريس.

ü مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.

ü مواكبة كل ما هو جديد فيما يخص قطاع التدريس وخاصة استراتيجيات التدريس .

ü استخدام استراتيجيات التدريس كالعصف الذهني ، التعلم التعاوني ، المناقشة وحل المشكلات فهي تثري وتزيد من الحيوية والتحفيز وبالتالي تزيد مستوى التحصيل الدراسي للطالب .

ü القيام بالعديد من النشاطات التي تعزز وتقلل من عملية التدريس وتقتل الروتين والملل لدى الطالب.

ü إعطاء فرص لجميع الطلبة من اجل المشاركة والتفاعل داخل غرفة الصف .

- ü إتيان الأستاذ لمهارات التواصل والتفاعل مع الطالب من أجل نجاح العملية التعليمية التعليمية .
- ü إجراء دراسة مقارنة لاستراتيجيات التدريس الشائعة في الجامعات الجزائرية المختلفة .
- ü إجراء دراسة مماثلة للتعرف على الاستراتيجيات التدريسية المتبعة من قبل الأساتذة في المراحل الدراسية الأخرى (طور ابتدائي ، ثانوي ، متوسط) وتأثيرها على التحصيل الدراسي.
- ü إجراء دراسة مقارنة بين الاستراتيجيات التدريسية في ضوء أل LMD والنظام الكلاسيكي .
- ü إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو توظيف استراتيجيات التدريس.

الخاتمة

خاتمة:

إن توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مطلب تسعى كل الأمم إلى بلوغه وجني فوائده لذا فتجنيد كل الطاقات باتت ضرورة لا بد منها، والأساتذة كقوة بشرية خلاقية وطاقة هائلة تسهر على تكوين النشء وإعداده ليحمل لواء المحافظة على المكتسبات المنجزة والدفع به إلى زيادة تحصيله الدراسي لتحقيق مكاسب أخرى للأمة جمعاء هذه الفئة هي بؤرة الحث والمنفذ للاستراتيجيات التدريسية وعلى درجة اتجاهها نحو هذه العملية تضبط عقارب إعداد وتيرة للانجاز في عملية التدريس، صحيح أن هناك عوامل متعددة لضمان نجاح العملية التعليمية لكن يبقى الأستاذ والمعلم كطاقة بشرية وركن أساسيا في العملية .

وقد حاولنا أن نحقق الهدف من هذه الدراسة والتي تتبلور في مجملها حول معرفة استراتيجيات التدريس وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطالب بحيث ركزنا ف دراستنا على ثلاث استراتيجيات وهي الإلقاء والمناقشة وحل المشكلات بحيث تعتبر من أكثر الاستراتيجيات إتباعا وشيوعا في التدريس.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، احمد: (2005)، إدارة الفصل الفعال، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
2. أبو المجد، عبد الرحمن رضوان: (2006)، التعليم الجامعي الخاص (الواقع وتحديات المستقبل - النموذج المصري)، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
3. أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر: (2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
4. أبو سلامة، عادل وآخرون: (2007)، طرائق التدريس العامة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
5. أبو شعيرة، خالد وآخرون: (2007)، التربية والأسس والتحديات، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.
6. أبو غريبة، إيمان: (2008)، القياس والتقويم التربوي، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان.
7. احمد، محمد هشام: (2008)، مناهج البحث العلمي في علم النفس، ط1، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر والتوزيع.
8. إسماعيلي، يامنة عبد القادر: (2011)، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ط1، اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
9. بعايرة، حسين عبد اللطيف، ومحمد الخطابية، ماجد: (2000)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
10. بن معجب، محمد، الحامد: (1996)، التحصيل الدراسي دراساته - نظرياته - واقعه والعوامل المؤثرة فيه، ط1، الدار الصوتية للتربية، الرياض.
11. الجاللي، مصطفى لمعان: (2011)، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
12. جودت، سعادة احمد، وآخرون: (2008)، التعلم التعاوني، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
13. الحاج، علي احمد: (2013)، أصول التربية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

14. حاجي، فريد: (2005)، تقويم التعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
15. حامد خالد (2012): منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط2، دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
16. حسين، محمد حسين سعيد: (2013)، دراسات في القياس والتقويم النفسي والتربوي، ط1، دار الكتب والوثائق القومية، الجزائر.
17. حمادنه، محمد محمود ساري و عبيدات خالد حسين محمد: (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، ط1، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، الأردن.
18. خلف، محسن، فليح: (2007)، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، ط1، عالم الكتب، الأردن.
19. خند قجي، محمد ونواف، خند قجي: (2012)، منظور تربوي معاصر ، عالم الكتب الحديث ، الأردن، ط1.
20. دمنهوري، رشاد صالح: (2006)، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
21. دندش، فايز مراد وعبد الحفيظ، الأمين: (2003)، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
22. دوقه، احمد وآخرون: (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
23. الربيعي، محمود داود: (2011)، استراتيجيات التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.
24. الرحال، درخام: (2008)، الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند كلية التربية الثانية في جامعة حماة، سوريا، مجلة الفتح، العدد 35.
25. الرشدان، نعيم وعبد الله، جعيني: (1994)، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، لبنان .
26. رشراش، أنيس عبد الخالق رشراش وأمل أبو دياب، عبد الخالق: (2007)، طرق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، ط1، دار النهضة ، لبنان.
27. رشوان، حسين عبد الحميد احمد: (2006)، العلم والتعليم من منظور علم الاجتماع، د. ط، مؤسسة الجامعة شارع مصطفى مشرفة، الإسكندرية.

28. زرواتي، رشيد: (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الكتاب الحديث، الجزائر.
29. زيان، فكري حسين: (1993)، التدريس، ط3، جامعة عين الشمس، القاهرة .
30. زيدان، محمد مصطفى: (1980)، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
31. الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر: (2005)، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط3، دار الفكر، عمان.
32. السامرائي، مهدي: (2007)، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط4، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
33. سلاطنية، بالقاسم وآخرون: (2007)، أسس البحث العلمي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
34. سلامة، عبد الحافظ محمد: (1998)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا والتعليم، ط2، دار الفكر العربي.
35. السليبي، محمود مصطفى فراس: (2006)، التفكير الناقد الإبداعي، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
36. سماره، نواف: (2005)، الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، ط1، دائرة المكتبة الوطنية، الأردن.
37. شخاسة، محمد ربيع: (1991)، قياس الشخصية، مطبعة الإيمان، القاهرة ،د.ن .
38. شعله، جميل محمد عبد السميع: (2000)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
39. شفيق، محمد: (2005)، البحث العلمي مع تطبيقات في الدراسة الاجتماعية، ط1، الجامعي الحديث، القاهرة.
40. الشقيرات، محمود طافش: (2009)، استراتيجيات التدريس والتقويم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

41. الصراف، قاسم علي: (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم (الأسس التربوية والنفسية)، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
42. الصرايرة، باسم وآخرون: (2009)، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن.
43. عبد الخالق، احمد: (1993)، الذاكرة في علم النفس، ط3، الدار المعرفية الجامعية.
44. عبد الهادي نبيل: (1999)، القياس والتكنولوجيا التربوية واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط1، دار وائل للنشر، عمان.
45. العبيدي، محمد جاسم: (2009)، علم النفس العام ، ط1، مركز البحوث التربوية والنفسية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
46. عطا، الله احمد: (2006)، أساليب وطرائف التدريس في التربية البدنية والرياضة، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
47. عطفوف، ياسين: (1981)، اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، ط1، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت .
48. عطية، محسن علي: (2008)، الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
49. عفاف عثمان، عثمان عفاف: (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
50. العيساوي، عبد الرحمن: (2004)، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الأزراطلية.
51. العيساوي، عبد الرحمن: (2004)، علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
52. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن1.
53. فخري، رشيد خضر: (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

54. فرج، عبد اللطيف حسين: (2009)، طرق التدريس في القرن 21، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
55. القطاوي، محمد إبراهيم: (2007)، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
56. قلادة، فؤاد سليمان: (2004)، الأساسيات في تدريس العلوم، ط1، دار المعرفة الجامعية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
57. مازن، حسام محمد: (2009)، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجيا، ط1، كلية التربية - جامعة سوهاج، دار الفجر، للنشر والتوزيع، القاهرة.
58. محمود، احمد عمر وآخرون: (2002)، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
59. محمود، رجاء محمود أبو علام: (2005)، تقويم التعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
60. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود: (2009)، طرق التدريس، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
61. ملحم، سامي محمد: (2008)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن .
62. ملحم، سامي محمد: (2009)، القياس في التربية وعلم النفس، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
63. المنجد في اللغة والأعلام: (2003)، ط40، دار المشرق، لبنان.
64. منسي، محمود عبد الحليم: (1998)، التقويم التربوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
65. نبهان، محمد يحيى: (2008)، مهارات التدريس، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
66. نبيل، سعد خليل: (2010)، صنع القرار التعليمي، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، جامعة سوهاج، القاهرة .
67. نجاتي، عياس أمال والصافي، عبد الحكيم محمود: (2007)، طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون ،الأردن.

68. النبال ،مايسة احمد: (2002)، التنشئة الاجتماعية ، ط1، دار المعرفة الجامعية ، مصر .
69. الهويدي، زيد: (2004)، القياس والتقويم التربوي ، ط1، دار الكتاب الجامعي ،الإمارات.
70. وحيه، إبراهيم محمود: (2002)، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، د ط دار المعرفة للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

قائمة المعاجم

1. احمد حسين، خندقجي الجمل علي احمد: (2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب.
2. جبران، مسعود (1992) :معجم الرائد ، ط7، دار العلم للملايين، بيروت.
3. جرجس، ميشال: (2005)، معجم المصطلحات التربوية والتعليم ، ط1، دار النهضة العربية ، لبنان.
4. شحاتة، حسن وآخرون: (2011)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
5. شكري، فرحان يوسف، معجم الطلاب، منشورات دار الكتب العلمية، ليبيا.
6. عبد الحميد، هبة محمد: (2009)، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، ط1، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان.
7. علي، بن هادية وآخرون: (1979)، القاموس الجديد للطلاب، ط1، الشركة التونسية للنشر والتوزيع.
8. فريد، النجار: (2003)، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.
9. الكبساني، محمد السيد علي: (2010)، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط1، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية.
10. اللحام، محمد وآخرون: (2007)، قاموس لغوي عام، ط2، دار الكتب العلمية ، لبنان.
11. محمد السيد، علي: (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

قائمة الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

إستبيان حول :

**استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة
الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة
- دراسة ميدانية بجامعة تاسوست -**

أخي الطالب، أختي الطالبة

في إطار قياسي بتحضير مذكرة تخرج في السنة الثانية ماستر إدارة وإشراف بيداغوجي ألتمس منكم
العون والمساعدة بالإجابة عن بنود هذا الإستبيان، وذلك بوضع علامة (x) في المكان الملائم للإجابة
من وجهة نظركم.

واعدكم بأن المعلومات الواردة في إجاباتكم لا تستخدم إلا أغراض البحث العلمي، وتقبلوا مني جزيل
الشكر وفائق الإحترام.

السنة الجامعية 2016/2017 م

أولاً: البيانات الشخصية

- الجنس:

ذكر

- المستوى التعليمي:

- التخصص:

إستراتيجية الإلقاء والتحصيل الدراسي			
الرقم	البند	موافق	محايد
01	يعتمد الأستاذ إستراتيجية الإلقاء أثناء تقديم الدرس		
02	تفضل الإلقاء في تقديم الدروس		
03	تساعدني إستراتيجية الإلقاء في إستيعاب الدروس		
04	تمكنني إستراتيجية الإلقاء من إدراك المفاهيم الواردة في الدرس		
05	يستغرق الأستاذ مدة طويلة في إلقاء الدرس		
06	يقوم الأستاذ بتقديم معلومات كثيرة أثناء إلقاءه الدرس		
07	يتوسع الأستاذ في شرح الدرس أثناء إلقاءه		
08	يتشتت إنتباهي أثناء إلقاء الدرس		
09	تزودني إستراتيجية الإلقاء بمعلومات أفضل مقارنة بغيرها		
10	تساعدني إستراتيجية الإلقاء على رفع مستوى التحصيل الدراسي		
إستراتيجية المناقشة والتحصيل الدراسي			
الرقم	البند	موافق	محايد
01	يفتح الأستاذ مجالاً للمناقشة أثناء تقديم الدرس		
02	يقبل الأستاذ الحوار أثناء تقديم الدرس		
03	تساعدني إستراتيجية المناقشة على إستيعاب الدرس		
04	تمكنني إستراتيجية المناقشة من اكتساب مهارات الحوار والتواصل		

05	يعتمد الأستاذ على المناقشة الجماعية في تقديمه للدرس			
06	تزيد إستراتيجية المناقشة من قدرتي على الفهم			
07	يفتح الأستاذ مجالاً للتعبير عن الآراء أثناء المناقشة			
08	تكون المعلومات المكتسبة أثناء المناقشة أكثر ثباتاً في الذهن			
09	ترفع إستراتيجية المناقشة في التدريس من الثقة بالنفس			
10	تساهم إستراتيجية المناقشة من توسيع دائرة الرصيد المعرفي			
11	تفتح إستراتيجية المناقشة أبواب التنافس العلمي المشروع			
إستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي				
الرقم	البند	موافق	محايد	غير موافق
01	يستخدم الأستاذ حل المشكلات في التدريس			
02	يطرح الأستاذ أسئلة غامضة أثناء التدريس			
03	يجد الطالب صعوبة في ربط الأسئلة المطروحة عليه بخبراته			
04	يكتسب الطالب أفكار جديدة أثناء بحثه عن الإجابة الملائمة على الأسئلة			
05	تتمى إستراتيجية حل المشكلات في التدريس القدرات العقلية لدى الطالب			
06	تمكن إستراتيجية حل المشكلات من مواجهة العراقيل التي قد تعترض سبيله			
07	تتمى إستراتيجية حل المشكلات حب الاستطلاع لدى الطالب			
08	يشعر الطالب بالإحباط عند عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه			
09	تثير إستراتيجية حل المشكلات في التدريس دافعية الطالب نحو المادة الدراسية			
10	تساهم إستراتيجية حل المشكلات في رفع مردود التحصيل الدراسي لدى الطالب			

